



EYFOR-XIII

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
13th International Educational Management Forum

TAM METİN BİLDİRİLER
KİTABI



Hybrid Congress

www.eyfor.org

11-15 Mayıs 2022
11-15 May 2022





**EYFOR XIII
TAM METİN BİLDİRİLER
KİTABI**

11-15 MAYIS 2022 ANKARA



EYUDER 2022

XIII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
EYFOR XIII TAM METİN BİLDİRİLER
11-15 MAYIS 2022 İZMİR

E-ISBN: 978-975-2490-91-8

Kitap, EYFOR–XIII 'de sunumu yapılan bildirilerin Tam Metinleri olup
metinlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri,
kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da
başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Haziran 2022, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Dr. Adem ÇİLEK

Murat KOÇALI

Dizgi ve Kapak Tasarım

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti: eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti: forumeyfor@gmail.com



DÜZENLEME KURULU

ONURSAL BAŞKAN

Prof. Dr. Fatma Seniha Nükhet HOTAR
Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörü

DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI

Dr. Adem ÇİLEK
EYUDER/ULEDEF Başkanı

Prof. Dr. Esra BUKOVA
Dokuz Eylül Üniv. Buca Eğitim Fak. Dekanı

KONGRE AKADEMİK DANIŞMAN

Prof. Dr. Feyzi ULUĞ
Gazi Üniversitesi

KONGRE GENEL KOORDİNASYON

Murat KOÇALI
Milli Eğitim Bakanlığı

Ömercan ŞENTÜRK
Milli Eğitim Bakanlığı

Gamzegül ENGİN
Milli Eğitim Bakanlığı

Rumeysa ŞEN
Milli Eğitim Bakanlığı

ORGANİZASYON EKİPLERİ

Gamzegül ENGİN	DRAMA EĞİTİMCİLERİ DERNEĞİ
Sema ÖZEN	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMCİLERİ DERNEĞİ
Ümran UYSAL	ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMCİLERİ DERNEĞİ
Serap OKUR ARSLAN	EĞİTİMCİ KADINLAR DERNEĞİ
Ahmet Can BOLAT	İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ DERNEĞİ
Ahmet AŞKAR	İLKOKUL SINIF ÖĞRETMENLERİ DERNEĞİ
Galip BEDİR	OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARI DERNEĞİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Süleyman DEĞİRMENÇİ

Dinçer BEKTAŞ

Ahmet YALVAÇ

Kıymet SARAR

Selin SENGİR

Nur DURMUŞ

Hüseyin SIHAT

Abdullah GÜNDOĞDU

Birol KILIÇ

Gülbahar Dilek ÖRENLİLİ

Hülya AYKUTLU ADALI

Sercan VARKAN

Murathan TUVANÇ

Muhammed ÇİFTÇİ

Metehan UÇAR

Oğuzhan DURSUNOĞLU

Tahsin TUY

Oğuzhan YANIK

TEKNİK VE MESEKİ EĞİTİMCİLER DERNEĞİ

ULUSLARARASI DİL EĞİTİMCİLERİ DERNEĞİ

ONLİNE OTURUM KOORDİNATÖRÜ

ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP

ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP

ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP

ONLİNE OTURUM TEKNİK EKİP

TASARIM EKİBİ

SOSYAL MEDYA EKİBİ

PROGRAM HAZIRLAMA EKİBİ

İŞARET DİLİ TERCÜMANI

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ KOORDİNATÖRÜ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ

KONGRE ÇALIŞMA EKİBİ



DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İlknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPUTLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa SEVER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACİFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sabri ÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yüksel KAVAK	TED ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH



Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu Çulha ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Erdoğan DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esra TÖRE	SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELİK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coşkun ÇELİK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	ISPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nedim ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Süleyman KARATAŞ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKILIÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Türker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Celal GÜLŞEN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRAZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ



Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr.	Harun Alpar CANATAN	MEB
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ
Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MİLLİ EĞİTİM UZMANI
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB
Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
Uzman	Gamzegül ENGİN	Milli Eğitim Bakanlığı
Öğretmen	Ömercan ŞENTÜRK	Milli Eğitim Bakanlığı
Uzman	Murat KOÇALI	Milli Eğitim Bakanlığı

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

BİLİM KURULU ÜYELERİ

Prof. Dr.	Adurrahman İLĞAN	İZMİR DEMOKRASİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet DOĞANAY	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ahmet ÜSTÜN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali AKSU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali BALCI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Çağatay KILINÇ	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Paşa AYAS	İHSAN DOĞRAMACI BİLKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali Rıza ERDEM	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ali SABANCI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Asuman Seda SARACALOĞLU	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Aycan ÇİÇEK SAĞLAM	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ayhan AYDIN	
Prof. Dr.	Bahir SELÇUK	FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Başaran GENÇDOĞAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Coşkun BAYRAK	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Cumali ÖKSÜZ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Diğdem M. SİYEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ebru OĞUZ	MİMAR SİNAN GÜZEL SANATLAR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Elife DOĞAN	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ CERRAHPAŞA
Prof. Dr.	Emine ERATAY	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ertuğrul USTA	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Esmahan AĞAOĞLU	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ezgi TAVŞANCIL	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Ferudun SEZGİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ



Prof. Dr.	Feyzi ULUĞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Güler TULUK	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hasan Basri MEMDUHOĞLU	SIİRT ÜNİVERSTESİ
Prof. Dr.	Hasan ŞİMŞEK	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Hatice Necla KELEŞ	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Mehmet KARATAŞ	İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İbrahim Soner YILDIRIM	ORTADOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	İknur MAYA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal DOYMUŞ	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Kemal KAYIKÇI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Leyla HARPOTLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet ÇAĞLAR	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mehmet KORKMAZ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Murat Gürkan GÜRCAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Musafa SEVER	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Mustafa ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Muzaffer ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Münevver ÇETİN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Nurten ÖZÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Özge HACİFAZLIOĞLU	HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sabri ÇELİK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Sadegül AKBABA ALTUN	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Serkan ÇELİK	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Songül ALTINIŞIK	TÜRKİYE VE ORTA DOĞU AMME İDARESİ ENSTİTÜSÜ
Prof. Dr.	Taner ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Prof. Dr.	Telhat ÖZDOĞAN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Temel ÇALIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Tuba GÖKÇEK	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Türkan ARGON	BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Vural HOŞGÖRÜR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Yüksel KAVAK	TED ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr.	Zekiye Meltem AKKAYA	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abdulahap AKINCI	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Abidin DAĞLI	DİCLE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adem BAYAR	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Adnan TAŞGIN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ahmet Cezmi SAVAŞ	EURASIAN SOCIETY OF EDUCATIONAL RESEARCH
Doç. Dr.	Asim MEMMEDOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Asiye TOKER GÖKÇE	KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ayça KARTAL	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÇULHA ÖZBAŞ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Banu ÖZEVİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Burcu Sezginsoy ŞEKER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ceyhun OZAN	ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Çınla ŞEKER	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Derya GİRGIN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif Buğra KUZU DEMİR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Elif YÖYEN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emine Seda KOÇ	TEKİRDAĞ NAMIK KEMAL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Emre PINARBAŞI	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Erdoğan DOĞRU	GAZİ ÜNİVERSİTESİ



Doç. Dr.	Esen ALTUNAY	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esen ERSOY	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Esra KARABAĞ KÖSE	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Fahri ÖZSUNGUR	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gözde İNAL	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gül Kaleli YILMAZ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Gülten ŞENDUR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Güzin ÖZYILMAZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Hacer KARABAĞ	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coskun CELİK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Halil Coşkun ÇELİK	SIİRT ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İbrahim DALBUDAK	İSPARTA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlhan DÜLGER	ORTA DOĞU TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ÖZPINAR	NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İlknur ŞENTÜRK	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	İrem ÇOMOĞLU	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Kazım BİBER	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehdi RAHİMOV	GENCE DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mehmet OKUTAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Merve YILDIRIM	GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Mustafa ÜREY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Necla FIRAT	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nedim ÖZDEMİR	EGE ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Nur AKCANCA	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer KARAMAN	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Ömer Tuğrul KARA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Doç. Dr.	Özkan ÖZGÜN	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Özlem KARABULUTLU	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sadullah Serkan ŞEKER	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selin OYAN	ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Selminaz ADIGÜZEL	HARRAN ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Semiha ŞAHİN	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Serdar ÇELİK	CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Sıtkı AKARSU	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Süleyman KARATAŞ	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Şenol SEZER	ORDU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Turan AKMAN ERKİLİÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Türker KURT	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Vafa SAVAŞKAN	ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Yagut ALİYEVA	BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zeynep TATLI	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Doç. Dr.	Zühal ALTUN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet AYTAÇ	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet GÜLAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ahmet Murat ELLEZ	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Bünyamin BAVLI	YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Celal GÜLŞEN	BEYKENT ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Didem GÜVEN	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Duriye Esra ANGIN	AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ebru ÜNAY	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Emine ARZU	BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ



Dr. Öğr. Üyesi	Fatih Mutlu ÖZBİLEN	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hakan ÖRTEN	TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hamit ÖZEN	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hanife Ece UĞURLU AKBAY	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hasan ASLAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Hepşen OKAN	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Nuray ÖNCÜL	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ozan COŞKUNSERÇE	NEVŞEHİR HACI BAYRAM VELİ ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Pınar AYYILDIZ	ANKARA MEDİPOL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Ramazan Şamil TATIK	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Selda ARAS	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tolga SAKA	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Tunay KARAKÖK	BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Üyesi	Yahya Han ERBAŞ	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Yeliz ÇELEN	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Öğr. Gör.	Zekiye ÖZGÜR	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Ahmet KAYSILI	ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Emel ÇİLİNGİR ALTINER	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
Dr. Arş. Gör.	Sultan ÇIKRIK	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Güler KOÇAK	MEB TTKB
Dr.	Sinan DAĞ	MEB
Dr.	Ayça ÜLKER	HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Elif Gamze ÖZCAN	MEB
Dr.	Gökhan KAYIR	MEB
Dr.	Harun Alpar CANATAN	MEB
Dr.	Hatice BİLGİN	MODERN BİLİMLER AKADEMİSİ

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Dr.	Hicran ALKAN	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Dr.	Köksal BANOĞLU	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MEB
Dr.	Mehmet ARSLAN	MİLLİ EĞİTİM UZMANI
Dr.	Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK	MEB
Dr.	Nurten ÇELİK	MEB
Dr.	Ramazan ERTÜRK	MEB
Dr.	Zeynep AYDIN	MEB
Öğr. Gör.	İsmail ERASLAN	TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Esra Nur TUNÇ	BİTLİS EREN ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Mükremin DURMUŞ	KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
Arş. Gör.	Özge ENGİN	AVRASYA ÜNİVERSİTESİ



İÇİNDEKİLER

DÜZENLEME KURULU	4
ONURSAL BAŞKAN	4
DÜZENLEME KURULU BAŞKANLARI	4
KONGRE AKADEMİK DANIŞMAN	4
KONGRE GENEL KOORDİNASYON	4
ORGANİZASYON EKİPLERİ	4
DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ	6
BİLİM KURULU ÜYELERİ	11
İÇİNDEKİLER	18
BİLDİR TAM METİNLERİ	
MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI	27
ABDULKADİR ÇELİK,	27
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK ALGILADIKLARI ETKİLİ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ VE OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ	54
FEYZULLAH YANIK,	54
ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN TÜRLERİNİN İNCELENMESİ	68
AYNUR APAYDIN TOSUN,	68
GÖÇMEN KADININ YAŞADIĞI ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE YÜKSEK VASIFLI GÖÇMEN KADININ KÜLTÜREL SERMAYESİ	82
ÇİĞDEM AYDIN YILMAZ,	82
KORONAVİRÜS PANDEMİSİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE KARŞI TUTUMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	95
MÜSLÜM ENGİN,	95
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN İTİBAREN OKUMA KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI,21. YY BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA ETWINNING PROJELERİNİN YERİ “SONUNU SEN YAZ” ETWINNING PROJESİ ÖRNEĞİ	113
AYLİN AYDIN, ALEV SİNOĞLU,	113
MESLEKİ GELİŞİM KONUSUNDA SOSYAL AĞLARIN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	121
FEYZA ERDOĞAN, YUSUF ALPAYDIN,	121
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ	163
MURAT ARPACI,	163
OKULLARDA ÖĞRENME İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	173
GÖKHAN SAVAŞ, ERHAN DOLAPCI,	173

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ HALK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNE YÖNELİK SORULARIN İNCELENMESİ	191
VAFA SAVAŞKAN,	191
ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME MOTİVASYONLARI	200
KAMİL ARİF KIRKIÇ, VEYSİ ÖZGÜL,	200
1991-2021 YILLARI ARASINDA EĞİTİM YÖNETİMİ BAŞLIĞI İLE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ	221
SEVGİ ATALAY,	221
PROGRAMLAMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇLARININ SINIFLANDIRILMASI	228
HALUK ŞAHİN, OĞUZHAN ARSLANTAŞ, VOLKAN KUKUL,	228
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PROJE YAKLAŞIMI VE SOSYAL BECERİLER	242
DUYGU ÇETİNGÖZ,	242
ETKİLİ LİDERLİK ANALİZİ (LİDERLİK TEORİLERİNİ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ)	258
MEHMET ŞÜKRÜ BELLİBAŞ, ÖZGE ÖZAYDIN, GÜLSEREN KORKMAZ, MERVE AYTAŞ, MUSTAFA ÇELİK,	258
RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)	266
YASEMİN NURİYE TÜRKDAL, OKTAY TAKSİM,	266
ÖZEL OKUL MÜDÜRLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER VE KARAR ALMA SÜREÇLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER (NİTEL BİR ARAŞTIRMA)	285
NERİMAN ÖZTÜRK,	285
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNDE PROBLEM KURMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ 300	
ZEYNEP SEVİM, SİBEL AKBOĞA,	300
OKUL YÖNETİCİLERİNİN COVID19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ONLINE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	319
ABDULKADİR AKDAĞ, SACİDE GÜLEL,	319
İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN UYGULADIKLARI YÖNETİM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN VELİ ALGILARI	333
SACİDE GÜLEL, SEDAT ŞEN,	333
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SANAT ETKİNLİKLERİNİ PLANLAMA-UYGULAMA-DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	346
DUYGU ÇETİNGÖZ,	346
DEĞİŞEN TOPLUMUN YENİ YÜZÜ METAVERSE VE EĞİTİM ÜZERİNE OLASI ETKİLERİ	357
EJDER ÇELİK,	357
EĞİTSEL DİJİTAL OYUNA YÖNELİK MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ	374
SELÇUK ALKAN, SERHAT BAHRİ KURTAY,	374
POSTMODERN YÖNETİM PARADİGMALARI AÇISINDAN DEĞİŞEN EĞİTİM SİSTEMİ, EĞİTİM YÖNETİMİ, EĞİTİM PROGRAMI, OKUL, YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	384
NURSEL TURAN,	384



SONUÇ	388
DEĞERLER EĞİTİMİNDE AİLE VE ÖĞRETMEN.....	390
AHMET SEMERCİ,	390
ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA TÜRKİYE'DE YAYINLANMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ	408
MEHMET KORKMAZ, HASAN ŞAHİN YILDIRIM,	408
EĞİTİM ALANINDA ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMALARINDAKİ EĞİLİMLER: 2013-2021 DÖNEMİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ	415
ESRA PARLAK,.....	415
“AKILLI VE MUTLU ÇOCUK NASIL YETİŞTİRİLİR?” ÜZERİNE BİR DOKÜMAN İNCELEMESİ.....	425
ALİ ELER, BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD,.....	425
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA RESİM ANALİZİ	442
ELİF YENGİNAR,	442
İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ FİZİKSEL- DUYGUSAL İSTİSMAR VE İHMAL DURUMLARI.....	446
AYSER AYDIN, SONGÜL ALTINIŞIK, SERDAR YÜKSEL,	446
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SALGIN SÜRECİNDEKİ MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	462
RUMEYSA BOZKURT,	462
YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI VE MÜFREDAT GELİŞTİRME PROJELERİ: DİYARBAKIR STEM VE KOORDİNASYON MERKEZİ ÖRNEĞİ	502
BURCU BİLGİÇ UÇAK, YAKUP TOPRAK,	502
FELSEFİ DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE.....	510
ERKAN SEZGİN,.....	510
DEĞİŞEN TOPLUM DEĞİŞEN OKUL VE YENİ POLİTİKALAR.....	519
ERKAN SEZGİN,.....	519
DİKKAT EKSİLİĞİ VE HİPERAKTİVETE BOZUKLUĞU ALANI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN NİCEL YÖNTEME GÖRE İNCELENMESİ (2010-2021)	529
EDA YENEN,.....	529
SAĞLIKLI GELECEK	539
OSMAN ÇELİK, AYLA ÖZTÜRK, TUBA ŞAHİN, SEVDA AKYOL, NALAN BALDAN, SİNEM UZUN, ELİF CAN ÖZDAMAR, GÜLŞAH KOÇAK SAĞLAM, LÜTFİYE BURCU KAHRAMAN,	539
İSLAM MİSTİSİZMİ OLARAK TASAVVUF ÖĞRETİMİNİN ÖZELLİKLERİ	548
KAMALA PANAHOVA,	548
ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK ETİK ALGILARININ İNCELENMESİ	558
BELİS FEYZA GÜLLÜ, NEJAT İRA,	558
LİDERLİK ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ	583
DENİZ GÖMEÇ, KIVANÇ BOZKUŞ,	583

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

OKULLARDA ETİK İKLİM VE OKUL YÖNETİCİLERİNE DÜŞEN SORUMLULUKLAR	590
GÜRHAN ÖNDER, YUSUF BAHRİ GÜNDOĞDU,	590
HERKES İÇİN WEB 2.0	600
RAZİYE GENÇER PETEK, MUSTAFA KARADUMAN,ELVAN BERİL PETEK,.....	600
EĞİTİMDE GELİŞEN TEKNOLOJİLERİN ETKİSİ OLARAK E-ÖĞRENME: İKİ ÖNE ÇIKAN E-ÖĞRENME PLATFORMUN İNCELENMESİ	607
NUR KUBAN TORUN, TOLGA TORUN,.....	607
SALMAN KHAN'IN DÜNYA OKULU KİTABI KAPSAMINDA "EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK"	618
AYHAN KILIÇ, SONGÜL ALTINIŞIK, AZİZE ASLIHAN KILIÇ,	618
EĞİTİMDE TEKNOLOJİK TASARIMIN FARKINDALĞI	647
AJDA YALÇIN ARDA,.....	647
EĞİTİM YÖNETİMİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIK	664
AHMET YALVAÇ,.....	664
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETİK DIŞI DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	689
İLKNUR KAŞIKCI YAVUZ, NEJAT İRA,.....	689
ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE ÖRGÜTSEL DEMOKRASİ İLE ÖRGÜTSEL MUHALEFET ARASINDAKİ İLİŞKİ	725
AYDIN TAVŞANCIOĞLU, İDRİS ŞAHİN	725
DOĞU AVRUPA'DA YÜKSEK EĞİTİM KURUMLARINDA V GELECEĞİN ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİ KONULARI	762
LİNA SMİRNOVA, SVİTLANA SHANDRUK,	762
COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN ÇIKARILAN GENELGE VE YAPILAN YÖNETMELİK DEĞİŞİKLİKLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	769
ERDEM GÜLER, SÜLEYMAN KARATAŞ,	769
GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI EĞİTSEL SORUNLAR	783
UMUT MURAT AKDEMİR, İLKNUR MAYA,	783
COVID VE POSTCOVID SÜRECİNDE 2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIMI KONUSUNDAKİ ALGILARI VE UYGULAMALARI NELERDİR?	794
YURDANUR AY,	794
EĞİTİMCİNİN, TOPLUMSAL AHLAK DEJENERASYONUNA KARŞI VAZİFELERİ ÜZERİNE	813
CENGİZ ZEYBEK,	813
ORTAOKUL 5. SINIF BİYOLOJİ –FİZİK- KİMYA ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	831
NEŞE DÖNE AKKURT, BURCU BABAOĞLAN ÖZDEMİR, BAŞAK BABAOĞLAN,	831
İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK OKUR YAZARLIK VE GERİ DÖNÜŞÜM BİLİNCİ DÜZEYLERİNE DAİR İNCELEME: SAKARYA ADAPAZARI İLÇESİ ÖRNEĞİ	844
TUĞBA TUNAR,	844



DUVARSIZ SINIF UYGULAMASININ ÖĞRENME ORTAMLARINI GELİŞTİRME VE YAYGINLAŞTIRILMASININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARINI ARTIRMADAKİ KATKISI.....	861
ÖZCAN TURAN, DİLEK YILDIZ,	861
OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BELİRSİZLİK VE YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ.....	866
İLKNUR MAYA, PELİN IŞIK,	866
KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA JAPONYA VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİNDE AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARI.....	890
SİMGE GÜZEL, İLKNUR MAYA,	890
ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ- KARAMAN İLİ ÖRNEĞİ	912
ÖMÜR ÇOBAN, ABDULKADİR KARAGÖZ, DEMET GÜLEÇ, DÖNDÜ SAĞLAM,	912
EĞİTİM YÖNETİMİNDE TEKNOLOJİK OKURYAZARLIK: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI	928
AYŞE GÜL DOĞRU, HATİCE NECLA KELEŞ,	928
YÜKSEK ÖĞRETİMDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ	951
RAMAZAN YİRCİ, SAKİNE SERİN,	951
MATTHEW LİPMAN'A GÖRE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN BELİRLEYİCİ ROLÜ.....	969
AYTEN ÜNAL,	969
İLKOKULDA KİMYA DÜNYASINA YOLCULUK	977
GULCHİN SHİKHMAMADOVA, AYTAN GARAYEVA,	977
LİDERLİK VE LİDERLİĞİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR DERLEME ÇALIŞMASI.....	984
MEHMET BEŞİR GÖK,	984
UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENİ OLMAK: BİR METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI	999
EMİNE ÖNDER, YURDAGÜL ÖNDER ÖZ,	999
ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN İÇİN İŞ STRESİ KAYNAĞI MIDIR?.....	1011
MUHAMMET SALMAN, EMİNE ÖNDER, YURDAGÜL ÖNDER ÖZ,	1011
TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN DİL PROBLEMİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	1018
SEVGİ KENDÜZLER,	1018
OKUL MÜDÜRLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİSİ	1025
GÖKHAN YALÇIN, NEJAT İRA,	1025
ÖĞRETİM ELEMANLARININ PERSPEKTİFİNDEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİMSEL TUTUMLARI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA	1046
HALİL GÜÇER, NECLA ŞAHİN FIRAT,	1046
KADINLARIN İSTİHDAMINDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUMLARININ ROLÜ: DENİZLİ/ÇAL ÖRNEĞİ.....	1061
YASİN TEMEL, MEHMET DENİZLİ,	1061
KARADENİZ KEMENÇESİ İLE KLASİK KEMENÇENİN ÇALGISAL FORM VE AKORT DÜZENİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ.....	1067

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

SERENAY İREÇ, EMRE PINARBAŞI,	1067
KELİLE VE DİMNE'DE ANLATIM YOLLARI	1086
BAHAR YAMAN, SABAHATTİN ÇAĞIN,	1086
ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM VE TEKNOLOJİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI ..	1099
CEM GÜLTEKİN, YASEMİN SAYAN,	1099
SÖZ VARLIĞI AÇISINDAN LİSANS SINAVININ ANALİZİ TYT TÜRKÇE NE SÖYLÜYOR	1112
AHMET USLU,	1112
HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNCE YÜRÜTÜLEN YETİŞKİNLER OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ VE TEMEL EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ.....	1123
OSMAN GÜRGENÇ, SÜMEYYE GÜRGENÇ,	1123
EĞİTİMDE YARATICI DRAMA TEKNİĞİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ VÜCÜDUMUZUN BİLMECESİNİ ÇÖZELİM KONUSUNA ENTEGRE EDİLEREK UYGULANMASI	1153
DİLAN GÜL,	1153
TÜRKİYE VE İNGİLTERE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	1157
SÜMEYYE GÜRGENÇ, OSMAN GÜRGENÇ,	1157
EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ (2015-2021).....	1175
LEYLA ARIKANOĞLU,	1175
MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI	1207
TÜMEN AKSU,	1207
COVID-19 PANDEMİSİNİN ORTAOKUL EĞİTİMİNE YANSIMALARI	1214
SEZİN GÖKÇE,	1214
ÖĞRENCİLERE VERİLEN ÖDÜLLERİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ.....	1233
BEKİR AÇIKGÖZ, EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK,	1233
EĞİTİCİ EĞİTMENLERİN OKUL DIŞI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN KAVRAMSAL ALGILAMALARININ İNCELENMESİ ...	1264
VOLKAN HASAN KAYA, YASEMİN GÖDEK, DİLBER POLAT,	1264
LİDERLİĞİN YENİ ÖN EKİ: KAPSAYICILIK	1277
GÜLSÜN BASKAN, ELGİZ HENDEN,	1277
MİZAHA DAYALI STEM EĞİTİMİ	1291
SELÇUK ŞAHİNGÖZ,	1291
ORTAOKUL KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN YÖNETİMSEL SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ... 1298	1298
ENDER KAZAK, BURHAN ÇETİN,	1298
ZİRAAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE HAKKINDAKİ EĞİTİMLERİ VE EĞİLİMLERİ: ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ	1318
ÖZGE CAN NİYAZ, ALPTEKİN MERT YILMAZ,	1318
FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN FETEMM (STEM) FARKINDALIKLARI: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ	1335



ÇİĞDEM KARAKAYA,.....	1335
OKUL İKLİMİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNDEKİ OKULA BAĞLILIK DUYGUSUNA ETKİSİ	1347
DUYGU ŞALLI, NURBEYZA GÜNEŞ,.....	1347
GÜLLERE KÖK OL SOLMASINLAR	1370
RAZİYE GENÇER PETEK, ELVAN BERİL PETEK,.....	1370
PANEL VE ÇAĞRILI KONUŞMACI METİNLERİ	
21.YÜZYIL ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİ	1382
AKİF BÜYÜKGERGENE,.....	1382
OLASILIKLAR DÜNYASINDA BİR NEFES.....	1388
.....,	1388
DOÇENTLİK DOSYALARINA YÖNELİK ELEŞTİRİLER	1391
SELAHATTİN GELBAL,	1391
ÜLKEMİZDE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN DÜNÜ BUGÜNÜ VE YARINI	1399
SABAHATTİN YILDIZ,	1399
EĞİTİMİN GELECEĞİ	1411
BURHANETTİN DÖNMEZ,	1411
DOÇENTLİK DOSYALARINA YÖNELİK ELEŞTİRİLER	1417
TÜRKİYE'DE DOÇENTLİK SINAV SÜREÇLERİNDEKİ DEĞİŞİMLER	1417
FATMA BIKMAZ,.....	1417
TEKNİK ÖĞRETMEN	1427
İLHAN DÜLGER,	1427
MÜLKİ AMİRLERİN EĞİTİM LİDERLİĞİ	1432
TEMEL ÇALIK,	1432
MÜLKİ AMİRLERİN EĞİTİM LİDERLİĞİ	1434
AYHAN ÖZKAN,	1434
ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM SİSTEMİMİZDEKİ YERİ VE KATKILARI	1439
HAMİ KOÇ,.....	1439
SOSYAL PSİKOLOJİ	1442
KÜLTÜRÜN İNSAN DAVRANIŞLARI VE DÜŞÜNCE SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	1442
MEHMET KORKMAZ,	1442
MESLEK EĞİTİMİNDE ÜRETİM İSTİHDAMA DAYALI EĞİTİM.....	1448
SÜLEYMAN DEĞİRMENCİ,	1448
UYGULAMADA MESLEKİ EĞİTİM.....	1460
TÜMEN AKSU,	1460

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

SPONSORLAR 1465



XIII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

BİLDİR TAM METİNLERİ

MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

ABDULKADİR ÇELİK¹,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmaktır. Özellikle olağandışı zamanlarda eğitim sistemi için olmazsa olmazı olan bu yapının temel unsuru olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını irdelemek ve buna ilişkin çözüm yolu sunmaktır. Uzaktan eğitim dünyanın çeşitli yerlerinde geleneksel eğitim yöntemine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. 2020 yılı Mart ayından itibaren dünyayı ve ülkemizicovid-19 pandemi sürecinde eğitimde çok önemli bir yere tutan uzaktan eğitim bundan sonraki zamanlarda da önemini daha da koruyacaktır. Günümüzde çoğu eğitim kurumları uzaktan öğretim programları ile eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Araştırmada öncelikle konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açıları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Adıyaman ili mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışlarını araştırmak amacıyla 312 öğretmene anket uygulanmıştır. Mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, “tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi dünyayı kasıp kavuran COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime uygulamalı olarak kullanmalarından kaynaklandığı gerçeğine ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitim, Yaygın Eğitim, Uzaktan Eğitim.

ATTITUDES OF TEACHERS WORKING IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS TOWARDS DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the attitudes of teachers working in vocational and technical high schools towards distance education. It is to examine the perspectives of teachers, who are the basic element of this structure, which is indispensable for the education system, especially in extraordinary times, and to offer a solution for this. Distance education has been developed in various parts of the world as an alternative to the traditional education method. Distance education, which has a very important place in education in the world and our country during the covid-19 pandemic process since March 2020, will maintain its importance even more in the future. Today, most educational institutions provide education and training services with distance education programs. In the research, first of all, previous studies on the subject were examined and

¹ Diğer, MİLLİ EĞİTİMİ BAKANLIĞI, kadircelik0266@gmail.com



information about the perspectives of teachers on distance education was given. A questionnaire was applied to 312 teachers in order to investigate the behaviors of teachers working in Adiyaman vocational and technical high schools towards distance education. In this study, which was conducted to determine the attitudes of teachers working in vocational and technical high schools towards distance education, the "screening model" was used. It has been determined that all of the teachers participating in the research have knowledge about distance education. For this reason, there are no findings related to this research problem determined at the beginning of the research. The reason for such a result is the fact that all teachers use distance education practically during the COVID-19 pandemic that swept the world.

Keywords: Education, Non-formal Education, Distance Education.

1. GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ile uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmaya ve bireylere farklı bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik hizmetler sunulmaya başlanmıştır. Sayıları artan uzaktan eğitim programları ile bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için uzaktan ve esnek eğitim fırsatları oluşturulmuştur. Yükseköğretime olan ihtiyacın artması, teknolojinin çok yönlü ve yaygın hale gelmesi, sürekli beceri geliştirme ve yeniden eğitim alma ihtiyacının oluşması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaya başlaması ve bireylerin durumlarına uygun eğitim fırsatları arayışına girmesi nedenleriyle de uzaktan eğitime talep günden güne artmaya devam etmektedir. (Kokoç, 2019, s.3).

Uzaktan eğitim; en genel anlamıyla eğitmen ile eğitim alan bireylerin birbirinden ayrı ortamlarda bulunmasından doğan bir gereksinimdir. Zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitim görenin ve eğitmenin derslikte bulunmak zorunda kalmadan yaygın olan teknolojiler vasıtasıyla tamamen dijital bir ortamda canlı, yazılı, sesli veya görüntülü olarak derslerin işlendiği, katılımcıların istekleri doğrultusunda tekrar erişim sağlayabilecekleri, teknolojiye gereksinimin ve ilginin her alanda arttığı günümüz şartlarında öğretim ve eğitimin hızla interaktif ortamda geçtiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Günümüze gelindiğinde ise dünyada yaşanmakta olan Covid-19 pandemisinin neden olduğu koşullar sebebiyle uzaktan eğitim modeli, eğitim-öğretim faaliyetlerimizin zorunlu bir parçası olmuştur. Bu araştırmada da mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları incelenerek ulaşılabilecek sonuçlar ışığında, ilgili tarafların olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırmak ve mevcut problemlere yönelik bazı çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın(problem cümlesi) konusu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar tanımlar ve araştırmanın sunuş sırası yer almaktadır.

1.1 Araştırmanın Problem Cümlesi

Dünya tarihinde insanlar eğitime ilgi duymuş, dolayısıyla da devletler eğitimle ilgili politikalar oluşturmuş, bu politikaların hayata geçmesi için ciddi yatırımları yapmışlardır. Toplumun tüm fertleri eğitim ve eğitim politikaları ile kişisel ve toplumsal olmak üzere en az iki yönlü olarak ilgilidir. Eğitimin bilgi ve donanım yükleme yoluyla fikir ve anlayışları zenginleştirme ve geliştirme özelliği fertlerin, devletlerden bu ihtiyaçları en ucuz ve kolay; hatta karşılıksız yöntemlerle karşılamaları beklentisini doğurmuştur. Bu beklenti iktidarlar tarafından karşılık bulmuş eğitim öğretim hakkı temel insani haklar kategorisinden sayılarak eğitim konusunda tüm imkanlar seferber edilmiştir. Bu amaçla örgün eğitim sisteminin imkanlarından yoksun veya bu imkanı kullanmaktan yoksun bırakılmış kişilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması adına yaygın eğitim sistemleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim konusu da önemli bir yer edinmiştir. Günümüz de pandemi sürecinin de yaşanması uzaktan eğitimin daha hayati bir rol almasına sebep olmuştur.

Uzaktan eğitim ı aynı ı zamanda ı öğretmen ı ve ı öğrencilerin ı farklı ı mekânlarda ı buluşmaları ı durumunda, ı farklı ı teknolojilerden ı faydalanarak ı devam ı ettirilen ı eğitim ı faaliyetleridir. ı Geleneksel ı eğitimden ı en ı temel ı farkı, ı uzaktan ı eğitimde ı iletişim ı araçlarının ı kullanılmasıdır. ı Yürütülen ı uzaktan ı eğitim ı etkinliklerindeki ı görsel ı ve ı işitsel ı iletişim ı için ı çok ı çeşitli ı teknolojik ı metot ve araçlar birlikte kullanılabilir. Söz konusu uzaktan eğitim araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Buna bağlı olarak Araştırmanın problem cümlesi; “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma bu soruya cevap aramakta ve bunun yanında araştırma sonucunda elde edilecek veriler ışığında gelecekte uzaktan eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermesi anlamında önem arz etmektedir.

1.2. Alt Problemler

1. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili davranışlarının düzeyi nedir?
2. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?



3. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?
4. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları bransa göre farklılaşmakta mıdır?
5. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?

1.3 Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitim görenin ve eğitmenin derslikte bulunmak zorunda kalmadan yaygın olan teknolojiler vasıtasıyla tamamen dijital bir ortamda canlı, yazılı, sesli veya görüntülü olarak derslerin işlendiği, katılımcıların istekleri doğrultusunda tekrar erişim sağlayabilecekleri, teknolojiye gereksinimin ve ilginin her alanda arttığı günümüz şartlarında öğretim ve eğitimin hızla interaktif ortamda geçtiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Hemen hemen her alanın kendine yönelik bir amacı olduğu gibi bu genellemeyi eğitime yapmak da yanlış olmayacaktır. Her ülke bu konuda vatandaşları için eğitimle onlara kazandırılacak bir amaç belirlemiştir. Bu kapsamda yurttaşların ne gibi durumlarda nasıl davranacağı önceden tespit edilir ve bu hedefler bireylere kazandırılmaya çalışılır. Eğitimin birden çok işlevi ve amacı mevcuttur, ülkeler kendilerine göre bir amaç belirlemiş, buna göre eğitim faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. Bazı ülkelerin amaçları birbirleriyle aynıdır buradan birbirlerini etkiledikleri düşünebilir yalnız bu etkileşim yaşanırken her ülkenin kendi ihtiyaçlarına göre hareket etmesi, hedefe ulaşma bakımından daha başarılı olunabileceğini akıllara getirebilir (Tezcan, 1985, s.4).

Eğitim devlet vasıtasıyla fert ve devleti oluşturan unsurlarını kalkınmaları ve gelişmeleri açısından hayati öneme sahiptir. Bundandır ki, günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ekonomilerinde, yatırımların azımsanmayacak kısmı eğitime yapılmaktadır. Geri kalan, az gelişmiş veya gelişmemiş ülkelerin de bu alana yeterince yatırım yapmadıkları bir gerçektir. Eğitim sadece belli kalıplarla ve belli mekânlarla sınırlı tutulmadığından farklı modeller ve alternatifler gündeme gelmiştir. Bu alternatiflerden biri de uzaktan eğitim olup, uzaktan eğitimin öğretmen tutumlarına göre değerlendirilmesidir.

Bu araştırmanın amacı; mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, gelişen teknolojiler ışığında sunduğu farklı ortam ve araçlar ile geniş öğrenci kitlesine ulaşmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin kolaylaşması ve modern teknolojilerin eğitsel bağlamda işe koşuyor olması, uzaktan eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmış ve uzaktan öğrenen sayısının gün geçtikçe artmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim artık dünyanın bir çok ülkesinde eğitim-öğretimde öğrenciler için temel bir öğretim yöntemi olarak kabul edildiği görülmektedir. Hatta uzaktan eğitim yoluyla öğrenenler açısından en az örgün eğitim kadar etkili sonuçların ortaya çıktığı belirtilmeye başlanmıştır (Kokoç, 2019, s.1).

Uzaktan eğitim alternatifi oluşmaya başladığı andan itibaren kullanıldığı dönemlerin işleyişine uygun yöntemi ve teknolojik imkanları kullanarak hedef kitlesini genişletmekte, değişen standartlarda artan insan nüfusuna eğitim alma imkanı sağlamaktadır. Bu yöntemlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Günlük yaşantımızın yanı sıra eğitim ortam, süreç ve faaliyetlerini de içeren teknolojik araç-gereçlerin eğitim sistemimizde ve öğretim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrenme-öğretme süreçlerinin ana unsuru olan öğretmenlerin tutumlarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada günümüzde ülkemizde ve dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi süreci sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin zorunlu bir unsuru haline gelen uzaktan eğitim modeline yönelik özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarını belirlemek bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tutumları hakkında elde edilen verilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları çalışmanın amacına uygundur.
- Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırma süreci içerisinde yer alan anket sırasında sorulan sorulara içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır

1.6. Sınırlılıklar

- Bu çalışma Adıyaman ili meslek liselerinde görev yapan öğretmenler arasında yapılmıştır.
- Araştırmaya 312 öğretmen katılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek maksadı ile yapılan bu çalışmada, "tarama modeli" kullanılmıştır. Tarama modeli



(Karasar, 2002)'a göre geçmişte ya da zaten hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde mevcut bir duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlemleyebilmek ve tasvir edebilmek açısından oldukça önem teşkil etmektedir. Bu sebepten ötürü durumu doğru çözümlenmek amacıyla “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde, hangi sıklıkta” gibi soruların yanıtlarına yönelik betimlemeleri kapsar (Karasar, 2020).

Betimsel tarama modeli, eğitim alanında oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Araştırmacıların çalışmak istediği evrenin tamamı çalışmalarda nadiren incelenir. Bunun yerine evren hakkında genel bir kaniye ulaşmak amacı ile seçilen örneklem aracılığı ile araştırma gerçekleştirilir. Betimsel çalışmaları önemli kılan nokta, çalışılan örneklemin seçimi ve evrene genellenebilirliği; veri toplama sürecinde kullanılan ölçme araçları ve analiz sonuçlarının tablo, şekil, grafik, vb. ile sanki bir fotoğrafımsı gibi betimlenerek olduğu gibi ortaya konmasıdır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem

Araştırma, COVID-19 salgını nedeniyle 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okullar bazı kademeler için açılmış çoğu zamanda kapalı kalmıştır. Bu nedenle okullara gidilememiş; öğretmenlere anket ve ölçek formları elden ulaştırılamamıştır. Online form aracı ile uygun örnekleme yöntemi kullanılarak öğretmenlere ulaşım sağlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ilinde bulunan meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu amaç ile gönüllülük ilkesi de göz önüne alınarak Adıyaman ili Merkez ve ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan 1278 öğretmen için okullara ölçme aracı dağıtılmış; dağıtılan ölçme araçlarından 312 tanesi geri dönmüş ve çalışma bu veriler ışığında incelenmiştir. Görüşmeler Pandemi sürecinde ki olumsuzluklara dikkat edilerek sosyal mesafe kuralına göre yapılmıştır.

2.2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin evren ve örneklem sayılarına ilişkin bulgular Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo: 2.1. Öğretmenlerin Evren ve Örneklem Sayıları

	Evrendeki Öğretmen Sayısı		Örneklemdeki Öğretmen Sayısı
	f	%	f
Toplam	1278	100,0	<u>312</u>

Tablo 2.1.'e göre araştırma evreninde 1278 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 312 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemede sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların daha çok %95 güven düzeyini kullandıkları görülmektedir. Bu güven aralığına göre, evreni 1000 olan bir araştırma için asgari örneklem büyüklüğü 286 olarak belirlenmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Veri

toplama aracı olarak araştırmacının kendi hazırladığı kişisel bilgi formu ve Ağır (2007) tarafından hazırlanan tutum ölçeği gerekli etik izinler alınarak kullanılmıştır.

2.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo: 2.2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	126	40,4
Erkek	186	59,6
Toplam	312	100,0

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,4'ünü kadın öğretmenler; %59,6'sını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

2.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 2. 3.'te verilmiştir.

Tablo: 2.3. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	f	%
0 - 5 Yıl	88	28,2
6 - 10 Yıl	72	23,1
11 - 15 Yıl	58	18,6
16 - 20 Yıl	52	16,7
21 Yıl ve üzeri	42	13,5
Toplam	312	100,0

Tablo 2. 3.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,2'sini 0-5 yıl arasında, ; %23,1'i 6-10 yıl arasında; %18,6'sı 11-15 yıl arasında; %16,7'si 16-20 yıl arasında; %13,5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

2.2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları tablo 3. 4.'te verilmiştir.

Tablo: 2.4. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	f	%
Matematik	30	9,6
Türk Dili ve Edebiyatı	44	14,1
Coğrafya	12	3,8
İngilizce	20	6,4
Fizik	10	3,2
Beden Eğitimi ve Spor	8	2,6



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	6,4
Kimya	10	3,2
Biyoloji	16	5,1
Rehber öğretmen	6	1,9
Felsefe	10	3,2
Görsel Sanatlar	8	2,6
Bilişim Teknolojileri	12	3,8
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	2,6
Elektrik - Elektronik Teknolojileri	10	3,2
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	10	3,2
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	10	3,2
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	12	3,8
Metal Teknolojisi	12	3,8
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	8	2,6
Muhasebe ve Finansman	10	3,2
Pazarlama ve Perakende	12	3,8
Tarih	14	4,5
Toplam	312	100,0

Tabloda 2.4.'te görüldüğü üzere, ankete katılan öğretmenlerin %9,6'sını Matematik; %3,2'sini Fizik; %5,1'ini Biyoloji; %0'ını Müzik; %14,1'ini Edebiyat;

%2,6'sını Beden Eğitimi; %1,9'unu Rehberlik; %3,2'sini Felsefe; %3,8'ini Coğrafya;

%6,4' ünü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; %2,6' sını Görsel Sanatlar; %6,4'ünü İngilizce; %3,2' sini Kimya; %3,8'ini Bilişim Teknolojileri ve %4,5'ini Tarih; % 3,8' ini Pazarlama ve Perakende; % 3,2' sini Muhasebe ve Finansman; %2,6' sını Mobilya ve İç Mekan Tasarımı; %3,6'sını Metal Teknolojisi; %3,8'ni Makine ve Tasarım Teknolojisi; %3,2'sini Konaklama ve Seyahat Hizmetleri; %3,2'sini Hasta ve Yaşlı Bakım Hizmetleri; %3,2'sini Elektrik ve Elektronik Teknolojileri; % 2,6'sını Çocuk Gelişimi; branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 2. 5. 'te verilmiştir.

Tablo: 2.5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Öğrenim durumu	f	%
Lisans	228	73,1
Lisansüstü	88	26,9

Toplam	312	100,0
--------	-----	-------

Tablo 2. 5.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,1'i lisans; %26,9'u ise lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir.

2.2.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre dağılımları Tablo 2. 6' da verilmiştir.

Tablo: 2.6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi durumlarına göre dağılımları

Uzaktan Eğitim Bilgisi	f	%
Evet	312	100,0
Hayır	0	0,0
Toplam	312	100,0

Tablo 2.6.' da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi iken; %0'ı uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi değildir.

2.3. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

"Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği", Ağır (2007) tarafından, ilköğretim kademesinde görev yapan eğitim öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçekte yer alan ifadeler: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert tipi ile değerlendirilmektedir. Ölçek katılımcılara uygulanmış ve kendilerine uygun olan maddeleri işaretlemeleri istenerek uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı Ağır (2007) tarafından hesaplanmıştır ve değer 0.835 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada uzaktan eğitim tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha = 0,85 olarak bulunmuştur. Bu değer literatür de güvenilir değer olarak kabul edilmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin uzaktan eğitime üzerine olan etkisi saptanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi hazırladığı kişisel



bilgi formu ve Ağır (2007) tarafından hazırlanan tutum ölçeği gerekli etik izinler alınarak kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Adıyaman ili içerisinde yer alan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Adıyaman ili ve ilçelerinde yer alan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları, alanları, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla t-testi ve varyans analizi hesaplamaları yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılım sağlayan meslek lisesi öğretmenlerine ait verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan araştırma problemlerinin bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

3.1.1. Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Tutumlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak tutum ölçeğinin madde bazında frekans, yüzde ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Bu değerler aşağıdaki Tablo 3.1.'de verilmektedir.

Tablo: 3.1. Uzaktan eğitim tutum ölçeği frekans, yüzde ve ortalama istatistikleri

Madde	Hiç				Kesinlikle				Ortalama		
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum			Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	4	1,3	28	9,0	42	13,5	158	50,6	80	25,6	3,904
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	18	5,8	150	48,1	44	14,1	76	24,4	24	7,7	2,801
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	22	7,1	172	55,1	46	14,7	68	21,8	4	1,3	2,551

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	234	75,0	50	16,0	8	2,6	12	3,8	8	2,6	1,429
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	26	8,3	102	32,7	52	16,7	106	34,0	26	8,3	3,013
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	114	36,5	160	51,3	22	7,1	16	5,1	0	0	1,808
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	10	3,2	18	5,8	24	7,7	120	38,5	140	44,9	4,160
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonunu artırır.	16	5,1	102	32,7	72	23,1	86	27,6	36	11,5	3,077
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti sosyaldir.	94	30,1	164	52,6	24	7,7	22	7,1	8	2,6	1,994
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	38	12,2	196	62,8	30	9,6	38	12,2	10	3,2	2,314
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	4	1,3	6	1,9	24	7,7	142	45,5	136	43,6	4,282
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.	64	20,5	120	38,5	78	25,0	48	15,4	2	,6	2,372
13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	4	1,3	2	,6	10	3,2	134	42,9	162	51,9	4,436
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	2	,6	36	11,5	70	22,4	142	45,5	62	19,9	3,724
15. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	208	66,7	96	30,8	2	,6	6	1,9	0	0	1,378



16. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	4	1,3	74	23,7	56	17,9	142	45,5	36	11,5	3,423
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	4	1,3	82	26,3	68	21,8	122	39,1	36	11,5	3,333
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	32	10,3	136	43,6	72	23,1	66	21,2	6	1,9	2,609
19. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	0	0	54	17,3	74	23,7	144	46,2	40	12,8	3,545
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	62	19,9	128	41,0	64	17,3	54	17,3	4	1,3	2,391
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	20	6,4	84	26,9	74	23,7	104	33,3	30	9,6	3,128

Tablo 3. 1.e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeydedir.

3.1.2. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır? Bir farklılık olup olmadığı T-testi (Independent Samples t-test) ile incelenmiştir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik nasıl bir tutum sergiledikleri araştırılmış bu iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı yapılan analiz sonucu Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Alt problemde bağımsız t-testi (Independent Samples t-Test) kullanılmasının amacı, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmektir. Diğer alt problemlerin analizinde de bu sebepten ötürü T-testi kullanılmıştır.

Tablo: 3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	P
----------	---	---	---	----	---	---

Kadın	126	72,46	9,796	310	4,337	,000
Erkek	186	77,91	11,583			

Tablo 3.2.' ye göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına ($p=,000<,05$) olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığı görülmektedir. Tabloda kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin $\bar{x}=72,46$, erkek öğretmenlerin $\bar{x}=77,91$ olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

3.1.3. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan One Way Anova testi sonuçları ise Tablo 3. 3.' te verilmiştir.

Tablo: 3. 3. Mesleki kıdem değişkenine yönelik ANOVA Analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Mesleki Kıdem	Grup Arası	2216,938	4	554,234			21 Yıl ve üzeri ile
	Gruplar İçi	36831,101	307	119,971	4,620	,001	0 – 5 Yıl, 6 – 10 Yıl 11 – 15 Yıl 16
	Toplam	39048,038	311				– 20 Yıl

Tablo 3. 3.'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey fark testinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 0 - 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl olan öğretmenler arasında fark olduğu görülmüştür.

3.1.4. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) ile Tablo 3. 4.'te incelenmiştir.



Tablo: 3. 4. Branş değişkenine yönelik ANOVA Analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi
Branş	Grup Arası	3743,143	22	170,143		
	Gruplar İçi	35304,895	289	122,162	1,393	,116
	Toplam	39048,038	311			

Tablo 3. 4.'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinde öğretmen tutumlarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.5. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Problem sorusu; Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tablo 3. 5.'de t-testi ile incelenmiştir.

Tablo: 3. 5. Öğrenim durumuna yönelik t-testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	X	S	Sd	t	p
Lisans	228	76,86	11,268	310	3,020	,003
Lisansüstü	84	72,60	10,476			

Tablo 3. 5.' deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ($p=,003<,05$) olduğundan dolayı tutumların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında lisans mezunu olan öğretmenlerin $\bar{x}=76,86$, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin $\bar{x}=72,60$ olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

3.1.6. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik

herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise; bir buçuk yıla yakındır pandemiden dolayı öğretmenler zorunlu olarak uzaktan eğitim çalışmalarına aktif olarak katılmaktadırlar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Eğitim olgusu, birey ve toplum yaşamının tüm kademelerini içine alan ve bu kademeler içerisindeki etkinlik düzeylerini belirli bir forma büründürerek bireyleri toplumsal bir nitelikte donatan sistemli öğrenme ve öğretme süreci olarak, mevcut sosyal akışı orkestra eden kurumsallaşmış bir yapıya işaret etmektedir. Bu nedenle eğitimin içeriği kadar bir ilişki biçimi olarak nasıl kurulduğu ve bu ilişkinin sürdürülmesinde etkili olan koşullar oldukça büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim olduğu addedilen her süreç, kendi içinde birçok bileşenin amaçlı bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve koşulların düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulamaları her geçen gün gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu gelişmelerin ana itici unsuru ses sistemleri, internet ve ağ teknolojilerindeki gelişmelerdir. Bununla birlikte eğitimin kalitesini derslerin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin hazırlanışının yanında, uzaktan eğitim sistemlerinin tasarımı da etkilemektedir. Derslerin doğal sınıf akışına uygun olması istenilen bir özelliktir. Bu nedenle ses sistemlerinin uygunluğu derslerin kalitesini artıran önemli bir faktördür.

İletişim teknolojilerinin eğitime entegre edilme süreciyle başlayan eğitimdeki değişim ve dönüşüm aynı zamanda geleneksel eğitim pratiklerine alternatif sistemlerinin ortaya çıkmasında ve son dönemlerde yaşanan salgın hastalıklarda hali hazırda uzaktan eğitim gibi var olan sistemlerin daha da güçlendirilmesinde de zemin hazırlamıştır.

Uzaktan eğitim olarak adlandırılan yeni sistem, teknolojinin kullanımı ve yaygınlaşması ile birlikte eğitimi farklı biçimlerde sürdürülen bir ilişkiye dönüştürmüştür. Binlerce yıl boyunca iletişimin yalnızca tarafların bulunduğu fiziki ortam ve zamanla sınırlı kalmasından dolayı eğitim, dolaysız ve araçsız bir ilişki türü olarak sürdürülmüştür. Ancak teknoloji olarak adlandırılan dolaylama pratiği, iletişimin aracılanmasına neden olmuş ve iletişim araçları eğitsel ilişkileri dönüştürmüştür. Geleneksel iletişim araçlarından günümüz dijital tabanlı yeni iletişim araçlarına kadar teknoloji her bir kerte de eğitimin içeriğini olduğu kadar eğitsel ilişkileri de yeniden biçimlendirmiştir.

Gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlarla beraber uzaktan eğitim yoluyla öğrenen sayısı günden güne artmaktadır. Bu süreçte, uzaktan eğitim uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğrencileri öğrenme ortamında tutarak öğrenci bağlılığını arttırabilecek ortamların



tasarlanması önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci bağlılığını arttırmak için farklı uzaktan eğitim teknolojilerinin ve çoklu ortam materyallerinin kullanılarak etkileşim ortamlarının oluşturulması bir çözüm olarak görülebilir.

Uzaktan eğitim süreci her şeyden önce tarafların bir iletişim aracıyla ilişki içinde olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu tarz bir ilişki pratiğinde taraflar arası etkileşimden çok araçlarla kurulan dijital etkileşim önemlidir. Uzaktan eğitim bu yönüyle, süreçteki insani faktörleri neredeyse tamamen ortadan kaldırmakta ve insanlar ancak belirli bir araç içerisindeki kodlanmış yani dolaylanmış varlıkları ile eğitsel ilişkilerde bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin en fazla yer aldığı alanlardan biri yükseköğretimde uzaktan eğitim programları ve ders bazında uzaktan uygulamalar ülkemizde her geçen yıl artmaktadır. Çalışmaya engel olmayan bir eğitim sistemi olduğu için ilk sırada tercih edilen uzaktan eğitim yöntemi, hem eğitim seviyesini yükseltmeye doğrudan, istihdamının artmasına, üretime ve ekonomiye dolaylı yoldan katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde kaliteli ve etkin uygulamaların geliştirilmesi, program sayılarının artırılması her yaş grubundan öğrenci sayısının artmasını sağlayacaktır. Uzaktan eğitime COVID-19 Pandemi sürecinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda dahil olmuştur. Yaklaşık 19 milyon kişi bu sistemi kullanmıştır.

Uzaktan eğitim son zamanlarda dünyada yaşanan salgın hastalıklarda önemini daha da arttırmıştır. Dünyanın eve kapanıp, eğitim sisteminin tam çöktüğü bir anda adeta kilitlenen bu sistemin açılmasında anahtar görevi yüklenmiştir. Ülkemizde de son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün kurumlar bu sistemi kullanmak zorunda kalmıştır

Bu araştırma boyunca, eğitimin farklı bir formda teşekkül ettiği uzaktan eğitim sürecinin yeni iletişim teknolojileri ile olan bağlılık yapısından doğan ilişkisellik üzerinde durulmuş ve yeni iletişim teknolojilerinin eğitsel süreci nasıl bir ilişki türüne evirdiği konusunda bir temayül belirlenmiş, ayrıca son dönemlerde dünyada ve ülkemizde etkisini gösteren COVID-19 Pandemi sürecinin eğitime etkileri de belirlenerek meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Adıyaman ilindeki meslek liselerinde çalışan öğretmenlere; uzaktan eğitime tutum ölçeği anketi uygulanarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmiştir.

Ancak özellikle Pandemi sürecinde de uzaktan eğitimin bir çok faydası su götürmez bir gerçektir. Bu sistem sayesinde öğrenciler eğitimlerine online devam ederek mahrum kalmamışlardır. Her ne kadar eğitim eksiklikleri üst seviyede olsa da yine böylesine olağanüstü bir zamanda uzaktan eğitim eğitim kurumları için çok önemli bir yer edinmiştir.

Bu araştırmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet, kıdem, brans, eğitim durumu ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarıyla olan ilişkisi analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları her alt probleme göre tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt problemi “Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarının düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 4. 1.’e göre elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Maushak ve Ellis (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu çıkması da araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Özen ve Baran (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri olumlu yönde çıkmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar da bu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde çıktığı sonucuyla örtüşmektedir.

Yine Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmada ise özel ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da araştırma sonucumuz ile örtüşmekte olup, literatür de yer alan birçok araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Ateş ve Altun (2008) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsızlık seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan bu sonuç ise çalışmamızın sonucu ile çelişmektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 4.2.’ye göre; kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanı $X=72,46$, erkek öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin tutum puanı ise $X=77,91$ olduğu görülmektedir. İki grubun tutum puanları yakın



bulunmuştur. Tablo 8.'deki t-testi sonuçlarına göre $p=,000<,05$ olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında erkek öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde Pala (2006)'nın çalışmasına göre, öğretmenlerin uzaktan eğitim teknolojilerine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Literatürde yer alan bu sonuç ise çalışmamızda elde ettiğimiz erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucu ile çelişmektedir.

Buna karşın Özen ve Baran (2020)'in çalışmasında ise bayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise araştırmamızda elde ettiğimiz uzaktan eğitime yönelik tutumların erkek öğretmenler lehine farklılaştığı sonucu ile çelişmektedir.

Yenilmez ve diğerleri (2017)'nin ortak çalışmasına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve cinsiyetleri arasında erkek öğretmenlerin lehine bir farklılaşma görülmektedir. Literatür de yer alan bu çalışma da araştırmamız sonucu elde edilen erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu sonucunu desteklemektedir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tablo 4. 3.'teki ANOVA testi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum puanları 21 yıl mesleki kıdeme göre daha yüksek bulunmakla birlikte Tablo 4.3.'e göre yapılan ANOVA test analizi sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p=0,001<0,05$).

Tablo 4. 3.'te Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucun da öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey fark testi sonucunda mesleki kıdemi 0 - 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip Mesleki ve

teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde Ağır ve diğerlerinin (2008) yılında yapmış oldukları araştırma sonucuna göre öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Literatürde yer alan bu sonuç araştırma sonunda elde ettiğimiz genç öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu yönde olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Buna ek olarak öğretmenlerin yaşları ilerledikçe uzaktan eğitim teknolojileri ile ilgili deneyimleri azalmakta ve yeni teknolojileri ve uygulamaları bilme ve kullanma durumları da azalmaktadır (Horzum, 2010).

Yine Özen ve Baran (2020)'nin çalışmasında mesleki kıdem süresi azaldıkça öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları da olumlu yönde değişmektedir.

Öğretmenlerin bilgisayar ve internet kullanımlarına yönelik tutum düzeylerinin incelendiği Birişçi, Metin ve Demiryürek (2010)'in çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdem sürelerinin artmasının bu teknolojilere yönelik tutum düzeylerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Bahar ve diğerleri tarafından 2009 tarafından yapılan çalışmada ise ilköğretim öğretmenlerini uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Konuyla ilgili olarak Eroldoğan (2007)'nin yaptığı bir başka çalışmada ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre daha fazla internet ve bilgisayar teknolojilerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Özçelik ve Kurt (2007) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin bilgisayar ve internet teknolojilerine yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları diğer kıdem seviyesine sahip öğretmenlere göre daha olumlu çıkmıştır.

Tüm bu verilerden ve literatür de yer alan çalışmalardan yola çıkarak bir sonuca varacak olursak genç öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumları daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olmasının nedenlerini ise bu öğretmenlerin teknolojik aletleri daha iyi tanımaları, yaşamlarının her noktasında etkin ve aktif olarak kullanmaları ve bu teknolojilerle daha genç yaşlarda tanışmaları olarak sıralayabiliriz. Yine mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin ise uzaktan eğitime yönelik



tutum düzeylerinin olumsuz olmasının sebepleri ise yeni çıkan teknolojilerle ilgili tecrübelerinin yetersiz olması; bu teknolojileri daha az anlama, bilme ve kullanma durumları olarak sıralayabiliriz. Bu veriler çalışmamızda çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları branşa göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ve bu branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla ANOVA testi sonucuna bakılmıştır.

Tablo 4. 4.’te yapılan ANOVA test sonucuna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının pandemiye dönüşmesi uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Bu da bütün branşların uzaktan eğitim sistemini uygulamasında zorunluluk haline getirdiğinden öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlara göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde ise Ağır (2007)’nin çalışmasına göre de bilgisayar öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları diğer branş öğretmenlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuç ile çalışmamızda elde ettiğimiz öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlara göre farklılaşmadığı sonucu ile örtüşmemektedir.

Fidan (2016) tarafından yapılan bir çalışmada bilgisayar ve bilgisayar teknolojileriyle ilgili olan bölümlerden mezun olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile çalışmamızda elde ettiğimiz verilerle örtüşmemektedir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı yapılan tablo 4. 5.’teki t-testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 4. 5.’te yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ($p=,003<,05$) olduğundan dolayı tutumların

farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında lisans mezunu olan öğretmenlerin \bar{x} =76,86, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin \bar{x} =72,60 olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

Bahar, Uludağ ve Kaplan (2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile mezun oldukları kurum arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç çalışmamız sonucu elde ettiğimiz öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim durumlarına göre farklılaştığı sonucu ile örtüşmemektedir.

Ancak Emin ve Baran (2020)'in çalışmasına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumları arttıkça daha olumlu düzeyde arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçta çalışmamızla çelişmektedir. Literatürde yer alan bu sonuç ise araştırma sonunda elde edilen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucu ile çelişmektedir. Yine Ağır (2007)'in "Özel ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" çalışması da bu sonuç ile örtüşmektedir.

Literatürde yer alan bütün bu araştırmalara bakılınca araştırma sonucumuzla kimi zaman örtüşen kimi zaman ise çelişen sonuçlar göze çarpmaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda öğretmenlerin eğitim düzeylerinin arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde arttığı gözlemlenmekte olsa da bazı araştırmalarda da bunun tersi bir durum ortaya çıktığı görülmektedir. Yine araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan başka bir sonuçta öğretmenlerin eğitim durumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği görülmektedir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi "Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 3. 6.'daki araştırmanın betimsel analizine göre; meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin %100'nün uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, %000'nin ise uzaktan eğitimin hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Tablo 3. 6.'da verilen analizler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi dünyayı kasıp kavuran COVID-19 pandemisinin uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmesi ve öğretmenlerin sürece aktif olarak müdahil olmasından kaynaklanmaktadır.



Yine de literatür incelendiğinde, Alakoç (2001)'un araştırmasında çalışmaya katılan öğretmen üyelerinin uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlemlenmektedir. Yaptığımız çalışmada ise öğretmenlerin tamamı uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olduğu sonucu ile çelişmektedir.

Ağır (2007)'in çalışmasına göre ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç araştırmamızda elde ettiğimiz uzaktan eğitim ile bilgi sahibi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitime ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucu ile çelişmektedir.

Literatürde yer alan bu veriler ışığında bir değerlendirmede yapacak olursak; uzaktan eğitim ile bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutumlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenlerden daha olumlu düzeyde olması, bu öğretmenlerin uzaktan eğitim de kullanılan teknolojik araç ve gereçleri kullanmaları ve teknolojik araçlara aşina olmaları nedeniyle uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarına yansımadır.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada amaçlanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel unsurlarından biri olan Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında konu ile ilgili taraflara katkı sağlayabilecek birtakım çözüm önerileri sıralanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilere ışığında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerimizin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim teknolojilerine yönelik olumsuz düşüncelerini ve önyargılarını ortadan kaldırmak, yeni teknolojileri tanımalarını ve aktif olarak kullanmalarını sağlamak amacıyla farklı tanıtıcı çalışmalar ve uygulamalar yapılmalı, öğretmenlerin güncel teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırma Adıyaman ili içerisindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Diğer illerde ve farklı kademedeki öğretmen ve öğrenciler ile benzer araştırmalar yapılarak bu çalışma konusu hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

- Yine bu çalışma sadece meslek liselerinde öğretmenleri ile sınırlı olduğundan illerde öğretmen adayları üzerinde de uzaktan eğitime ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin en önemli unsuru olan bilgisayar ve internet kullanımının öğretmenler açısından daha rahat ve etkin kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler ve halk eğitim kurslarında bilgisayar ve internet okuryazarlığı eğitimleri verilebilir.

- Günümüzün vazgeçilmez bir parçası haline gelen hayat boyu öğrenmeyi destekleyen uzaktan eğitim teknolojilerinin farklı kademedeki öğretmen ve öğrencilere de bu teknolojileri aktif ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için farklı seminerler ve kurslar verilebilir.
- Uzaktan eğitimde senkronlu derslerin yanı sıra daha önceden hazırlanmış eğitim materyalleri ve içerikleri ile öğrenim faaliyetleri desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin internete olan erişimleri ücretsiz hale getirilmesi yararlı olacaktır.
- Yine öğretmenlerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs. gibi uzaktan eğitim teknolojilerine daha kolay ve ucuz maliyete mümkünse ücretsiz bir şekilde sahip olabilmeleri uzaktan eğitimin geleceği konusunda önemli bir husustur.

Sonuçlar incelendiğinde tespit edilen eksikler acilen giderilirse olağanüstü dönemlerde eğitim camiası bu sisteme hazırlıksız yakalanmayacak, Milli Eğitim Bakanlığı altyapı sistemlerini her daim hazır bir şekilde tutup yaklaşık 19 milyon öğrenci ve öğretmenin hazırlıksız yakalanmasını engelleyerek bu sistemin dezavantajları en asgariye indirilebilecektir. Bunun yanında Bakanlık özellikle dezavantajlı bölgelerde altyapı eksikliklerini gidermeli ihtiyaç sahibi öğrencilere elektronik ekipman desteği vermelidir. Böylelikle eğitimde fırsat eşitliğinde sağlanmış olacaktır. Eğitimciler tarafından öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki sosyalleşmesini arttırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Eğitimciler bu süreçteki etkileşimi en üst seviyeye çıkaracak önlemler almalıdır.

Uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak amacıyla öğrencilerin uzaktan eğitim olanağını öğrendikleri bilgi kaynakları arasında yazılı ve görsel materyaller kadar diğer insanların tavsiyelerinin de etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, memnuniyet düzeyini artıracak teknolojik gelişmelere uyumlu kaliteli ve etkili uzaktan eğitim uygulamaları artırılarak, uzaktan eğitim tanıtımlarına toplumda daha fazla yer verilebilir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının altyapı gelişimi kadar, paydaşlarının görüş ve önerilerinin dikkate alınarak değerlendirilmesi de eğitim kalitesi ve verimliliğine olumlu katkılar sunacaktır. Paydaşlar içinde en büyük hacmi oluşturan uzaktan eğitim öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirmelerinin yapılması, ayrıca öğretim elemanları ve çalışanları açısından da değerlendirmeler yapılmasıyla uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğini artıracakı düşünülmektedir.

Pandemi süreci bittiğinde uzaktan eğitimin önemi bitmeyecektir. Milli Eğitim Bakanı Sayın Ziya SELÇUK' unda söylediği gibi Uzaktan Eğitim, Pandemi süreci sonrasında da eğitim hayatımızda devam edecektir. Böylesine önemli bir sistemden daha fazla istifade edebilmek için öncelikle Ülkemizde teknolojik altyapının eksiklikleri acilen tamamlanmalıdır. Bütün eğitim kurumları eğitim planlarında uzaktan eğitime de yer vermelidir. Öğretmen ve öğrencilere bu sistemin tanınması ve daha fazla geliştirilmesi için Hizmet içi seminerler verilmelidir. Uzaktan Eğitim ülkemiz eğitiminin



bir politikası haline gelmelidir. Maddi durumu yetersiz ailelerde teknolojik eksiklikleri gidermek için projeler geliştirilmelidir. Bu eksiklikler giderildiği takdirde Uzaktan Eğitim, eğitim sistemimizin can damarı olacaktır.

KAYNAKLAR

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Resmi Gazete Tarih: 24.06.1973, Sayı: 14574, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (14.04.2020).
- 222 Sayılı İlköğretim Ve Eğitim Kanunu, (1961). Resmi Gazete Tarih: 12.01.1961, Sayı: 10705, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> (16.04.2020).
- Ağır, F., Gür, H. Ve Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. E-Journal Of New World Sciences Academy, 3 (2), 128-139.
- Aksoy, H. (2018). Uzaktan Eğitimde Merkezi Sınav Sistemi, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Arı, M. (2009). "İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği", Çankırı Karatekin Üniversitesi, http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf (16.04.2020).
- Arslan, V. (2019). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Deneyimi Ve Verimliliği Analizi: İstanbul Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslantaş, T. (2014). "Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri Ve Türkiye'de Bir Uygulama", <http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/uzaktan-e%c4%9fitim-uzaktan-e%c4%9fitim-teknolojileri-ve-t%c3%bcrkiyede-bir-uygulama.pdf> (17.04.2020).
- Ayçiçek, K. (2012). Belediyelerin Yaygın Eğitim Çalışmalarına Bir Örnek Olarak Şişli Belediyesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1993). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını", Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi Auad, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. Ve Uçar, H. (2018). "E-Öğrenme Ve E-Sınavlar: Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Kimlik Doğrulama Yöntemlerine İlişkin Öğrenen Görüşlerinin İncelenmesi", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 745-755.
- Cebeci Z. (2004). "Türkiye Ulusal E-Üniversitesi İçin Bir Model Çalışması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi; 13(2), 75-88.
- Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çekiç, U. (2010). Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Çoban, S. (2013). "Uzaktan Ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi", <http://docplayer.biz.tr/storage/20/498156/1587119161/aytqmxmftk4rkcyjw-8wbq/498156.pdf> (17.04.2020).
- Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. (2014). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine Giriş (Edt. Özcan Demirel Ve Zeki Kaya). Ankara, Pegem Akademi
- Demirel, Ö. Ve Ün, K. (2014). Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı. (20'nci Basım), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). "Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme", Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 1-13.
- Elveren, Ş. (2018). Dünyada Ve Türkiye'de Adli Bilişim Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi Ve Türkiye İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Enfiyeci, T. (2019). Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon Ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme Ve Öğretme. Ankara, Pegem Akademi.
- Genç, H. (2005). Eğitim-Bilimsel İlkeler Işığında Web Tabanlı Ve Etkileşimli Elektronik Dersi Yazılımının Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara, İmaj Yayınevi.
- Gündüzyeli, B. (2018). Uzaktan Eğitim Pazarlama Stratejileri Ve Uzaktan İngilizce Dil Eğitiminde Tüketici Tatmini Üzerine Bir Çalışma, Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hbogm, (2020). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, <http://hbogm.meb.gov.tr/> (16.04.2020).
- İlhan, E. (2019). Gönüllülere Yönelik Afet Ve Acil Durum Yönetimi Uzaktan Eğitim Modelinin Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. Ankara, Pegem Akademi.
- Karataş, A. (2013). Yaygın Eğitimde Bilgisayar Eğitimine Devam Eden Kursiyerlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (2002). Eğitimde İletişim Dili. İstanbul, Bilge Kültür Sanat.
- Kayhan, O. (2019). Uzaktan Eğitim
- Kılıç, R. (1997). "Görsel Öğretim Materyalleri Tasarım İlkeleri", Millî Eğitim Dergisi, S.136, S.74.
- Kırık, A. M. (2014). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi Ve Türkiye'deki Durumu", Marmara İletişim Dergisi, S.21, 73-94,



- Kokoç, M. (2019). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme Ve Öz-Yeterlik Becerileri İle İlişkinin Modellenmesi, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Meb, (2014). E-Devlet Bilgesi, <https://www.edevletbilgesi.com/devlet-kurumlari/milli-egitim-bakanligi/> (17.04.2020).
- Murat, S. (2009). Düünden Bugüne İstanbul'da Yaygın Eğitim. İstanbul, İnkılap Yayınları.
- Ozan, Ö. (2008). "Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-Lms Değerlendirilmesi" <http://my.beykoz.edu.tr/serkang/files/2010/12/lms.pdf> (18.04.2020).
- Özden, Y. (2005). Eğitim Ve Okul Yöneticiliği. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, D. F. (2019). Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Personelinin Öğrencilerle İletişimde Sosyal Medya Etkileşimine Bakışı: İü Auzef Örneği, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öztürk, M. (2014). Uzaktan Eğitimde Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramına Göre Yapılan Programlama Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pura, T. (2016). Web Tabanlı Eğitimin Nitelik Ve Nicelik Bakımından İncelenmesi Ve Bir Ders Arşiv Sistemi Yazılım Önerisi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sinecen, F. (2019). Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şad, S. N. Ve Arıbaş, S. (2010). "Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi Ve Türkiye İçin Öneriler", Milli Eğitim, S.185, 278-299.
- Şalvarlılar, D. (2019). Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Ses Sistemleri Tasarımı Ve Kurulumu, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Tdk, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> (15.04.2020).
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi. (4.Baskı), Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Türkoğlu, A. (1996). 99 Soruda Eğitim Bilimlerine Giriş. İzmir, Memleket Gazetecilik Ve Matbaacılık.
- Yazar, T. (2012). "Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle", Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(7), 21-30.
- Yelken, Y. T. Ve Akay, C. (Editörler). (2015). Eğitim Ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğretim Hedefleri Ve Öğrenme Kazanımları, Öğretim İlke Ve Yöntemleri. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Yeşilorman, M. Ve Koç, F. (2014). "Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış", Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1), 117-133.
- Yılar, Ö. (2006). Halk Bilimi Ve Eğitim. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Yücel, C. (2014). Eğitim Bilimine Giriş (Edt. Cevat Celep). Ankara, Anı Yayıncılık



ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK ALGILADIKLARI ETKİLİ LİDERLİK ÖZELLİKLERİ VE OKULA BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İŞ MOTİVASYONLARIYLA İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

FEYZULLAH YANIK²,

ÖZET

Bu makalenin amacı devlet okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerin algıladıkları etkili yönetici liderlik özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonları ile ilişkisinin incelenmesidir.

Bu makale 2016-2017 eğitim- öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında zihinsel engelli öğrencilere hizmet veren 20 resmi özel eğitim okulunda görev yapan 240 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin etkili liderlik özellikleri belirlemeye yönelik olarak Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği, okula bağlılıklarını belirlemek üzere Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve iş motivasyonlarını belirlemek üzere İş Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için betimsel istatistiklerden, algılanan etkili liderlik özellikleri, okula bağlılık ve iş motivasyonunun demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede t testi ve ANOVA'dan algılanan liderlik ve bağlılık düzeyi ile iş motivasyonu arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda resmi özel eğitim uygulama merkezlerinde çalışan öğretmenlerin etkili liderlik özellikleri ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna, etkili liderlik özellikleri algısının mesleki kıdeme, branşa ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin etkili liderlik özelliği ile ilgili algılarının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Etkili liderlik özellikleri algısının dışsal motivasyonun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Etkili liderlik özelliğinin iş motivasyonu ve bağlılık düzeyleri üzerinde cinsiyet, mesleki deneyim değişkeni, eğitim düzeyi değişkeni, branş değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütsel Bağlılık boyutunda araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, öğretmenlerin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde, duygusal bağlılığa yönelik algılarının ise yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, duygusal bağlılığın lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; örgütsel bağlılık bileşenlerinden sadece duygusal bağlılığın içsel motivasyonun anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devam bağlılığı ve duygusal bağlılığın birlikte dışsal motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

² Diğer, NEFUS NAKİPOĞLU ÖZEL EĞİTİM, yanik52@hotmail.com

Araştırmada, öğretmenlerin iş ile ilgili dışsal motivasyonları orta düzeyin üzerinde, içsel motivasyon ve genel motivasyonları ise yüksek düzeyde olduğu, içsel, dışsal ve genel iş motivasyon algısının cinsiyet, kıdem, branş ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Özel Eğitim,Yönetim

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL COMMITMENT LEVELS AND PERCEIVED LEADERSHIP STYLES OF INTENDED FOR SCHOOL MANAGEMENT OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN RELATION TO JOB MOTIVATIONS

1. GİRİŞ

Toplumları ayakta tutacak olan eğitim çalışmalarının yapılacağı yer okullardır. Okullarda insan işleme yapılır. Okulların en önemli öğelerinden birisi öğretmenlerdir. Yeni nesilleri geleceğe hazırlamak, onların kötü alışkanlıklardan uzak tutmak, kişiliklerini geliştirmek, Cumhuriyet ilkelerinin gerektirdiği ölçüde iyi vatandaş olarak yetiştirilmelerini sağlamak, tartışmasını, sorgulamasını bilen, bilim üreten bir gençlik yetiştirmek okulların temel görevidir. Eğitim sistemimizin örgütleri olan okulların verimliliğinde ise yönetici, ortam, program vb. etkenlerin yanında en önemli rol öğretmene düşmektedir (Balci, (2000).

Öğretmenlik alanları içerisinde özel eğitim öğretmenleri ayrı bir konuma sahiptir. Bu öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışmaktadırlar. Özel eğitim öğrencisini; farklı nedenlerle, bireysel ve eğitimsel yeterlilikleri düşük olan, yaşlılarından beklenen düzeyden daha düşük seviyede gelişim gösteren bireyler olarak tanımlayabiliriz. Bu bireyler için eğitim ve öğretim hayatlarını devam ettirmek, sosyal gelişimlerini desteklemek ve geliştirmek üzere hazırlanmış olan bir eğitim-öğretim programını uygulayan kişiye de Özel Eğitim Öğretmeni denilmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri hem öğrencilerinin öz yeterliklerinin düşük olması, hem öğrenci ailelerinin yeterince eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunamaması sebebiyle bir tükenmişlik, yetersizlik pozisyonuna düşebilmektedirler. Bu duruma ek olarak yönetim kademesinin öğretmene yeterli desteği vermemesi ya da öğretmeni zorlayacak davranışlarda bulunması öğretmenin motivasyonunu en alt seviyeye inmesine neden olabilecektir. Bu nedenle çalışma alanı insanların yetiştirilmesi ve geliştirilmesi olan okulların daha aktif ve etkili olmaları, okullarda bulunan çalışanların, görevleri daha istekli yapmalarına bağlıdır (Terzi ve Kurt, 2004). Bu isteklilik özel eğitim öğretmenleri için daha da önemli olabilmektedir. Öğretmenlerin istekli bir şekilde işlerine sarılmalarının yolu iş motivasyonlarının (içsel-dışsal motivasyon) ve örgütsel bağlılıklarının



yüksekliğiyle sağlanabileceği söylenebilir. Özel eğitim öğretmeninin motivasyonunun diğer öğretmen alanlarındaki öğretmenlere göre daha fazla olması düşünülmelidir.

Eğitimde yapılan işin verimli ve etkili olabilmesi için öncelikle işi yapan kişinin moralinin ve motivasyonunun en üst seviyede olması önemli bir durumdur. Moralin ve motivasyonun en üst seviyeye ulaşması, yöneticinin göstereceği tutum ve davranışla bağlantılı olduğu göz ardı edilmemelidir. İnsanların morallerini yükseltmek amacıyla alınması gereken önlemler maddelerin başında, yönetim görevinin başında bulunan kişilerin öncelikle iyi birer örnek olmaları, çalışanlar üzerinde bilinçli tutumlarla hareket etmeleri gelmektedir (Tutum, 1979). Çalıştığı kurum içerisinde kişilerin morallerinin yaptıkları iş, çalışma ortamındaki arkadaşlarıyla olan ilişkileri, onlara değer vermesi, kurumda bulunduğu konumu, kurum yöneticilerinin ona olan yaklaşımı ile iç içe olduğu belirtilmektedir (Bingöl, 1984).

İş yerlerinde motivasyonla konusu ile ilgili yapılan çalışmalarda çalışanları motive eden etkenlerin neler olduğuyla ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olup, çalışanların motivasyonunda etkili olan çalışmaların iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Bu başlıklardan ilki, çalışanların dışsal faktörler ile motive edilmeleri, diğeri iş çalışanların içsel faktörler ile motive edilmeleridir (Steers, Mowday ve Shapiro, 2004). İçsel motivasyonda kişi yaptığı işin yaptığı kısmıyla motive olurlar. Bu motivasyon şeklini, işi yapan kişinin yaptığı işteki göstermiş olduğu yetenekleri ve deneyimleri olarak nitelendirilebilir (Brief ve Aldag, 1976).

Öğretmenlik mesleğinde içsel ya da dışsal motivasyon kavramlarının ikisinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Kişilerin bireysel farklılıkları ve durumsallıkları çalıştıkları ortamın durumuna bağlı olarak, içsel ve dışsal motivasyonun etkisi artırır veya azaltır. Öğretmenlerin içsel olarak motive olabilmeleri doğru olan durumdur. Yapılan araştırma sonuçlarına göre içsel motivasyonu yüksek olan kişilerin, motivasyonları düşük olan kişilere göre daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır (Eggen ve Kauchak, 1997). Fakat kişi dışsal kaynakları kendini kontrol eden bir araç olarak algırsa motivasyonunda düşüşe sebep olabilir (James, 2005).

Öğretmenlerin motivasyonlarda etkili olan değişkenlerden bir tanesi de bağlılıktır. Literatürler araştırıldığında bağlılık kavramı ile ilgili olarak birçok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Bağlılık kavramı "Örgüt İnsanı" isimli bir çalışmada, insanın yalnızca örgütte çalışan bir kişi olmadığı, örgüte ait olan bir kişi olduğu anlatılmaktadır (Whyte, 1956). Bağlılık kişilerin bir kuruma yada işe sadakatlerini ve yerine getirmeyi düşündükleri tüm işlerin sorumluluğunu ve yükümlülüğünü ifade eder (Ergün, 1975). Bağlılık kavramını birisine veya bir yere olan sevgi, yakınlık, ona karşı ait olma isteği olarak tanımlayabiliriz. Örgütsel bağlılık bireyin psikolojik olarak

da örgüte bağlılık hissetmesidir. Kişinin işine duyduğu saygısı ve sadakati örgütsel bağlılıkta duyduğu güçlü inanisından kaynaklanmaktadır (Çekmecelioğlu, 2006).

Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinde bağlılık kadar etkili olan değişkenlerden birisi de yöneticilerine yönelik algıladıkları liderlik biçimidir. Liderlik tanımı üzerine birçok akademik makale ya da araştırma yapılmış, liderlikle ilgili yüzlerce tanım literatürde yerini almıştır (Şişman, 2002). Örgütletin hareketini insan gücü ile yaptığını düşünürsek, motivasyonu güçlü olan insanların sağlıklı ve düzgün iş yapacaklarını varsayabiliriz. Liderlik ve yöneticiliğin birbirlerine yakın kavramlar olduklarını düşünsek de aslında birbirlerinden çok ayrı anlamlar ifade eden kavramlar olduklarını bilmekteyiz. Lider etrafındaki kişileri belirli hedef ve amaçlar çerçevesinde toplayan, bu hedef ve amaçlara ulaşabilmek adına etkilediği grubu harekete geçirebilen kişidir (Engin, 2007).

Yönetici, işletmede ya da kurumda bulunduğu göreve birileri tarafından getirilmiş, kendini o pozisyona getirmiş olanlar adına çalışmakta olan, daha önceden belirlenmiş olan hedef ve amaçlara göre hareket eden, amaçlanan hedef ve davranışları denetleyen, gerektiğinde ödül ve ceza yetkisini kullanarak insanları motive eden kişidir (Sabuncuoğlu ve Güz, 1998). Okullarda yöneticilerin her zaman bir vizyona sahip olmaları gerekmektedir. Bu vizyon sayesinde her zaman yenilikler ortaya çıkar ve değişimler oluşur. Çünkü okul aydınlık bir geleceğe bu vizyon sayesinde ulaşabilir. Bu vizyona ulaşmakta okul müdürü rehberliğinde okul personeliyle ortaklaşa yapılacak çalışmalarla olacaktır. Bu sayede okul istenen hedeflere gidecektir (Aytaç, 2000).

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerini nasıl algıladıkları belirlendikten sonra, algılanan bu etkili liderlik özelliklerinin onların iş motivasyonları ve kurumuna bağlılıkları ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Avrupa Yakası ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 resmi Özel Eğitim uygulama Merkezi ve Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi okullarında görev yapan 240 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında 523 öğretmene anketler ulaştırılmış fakat anketlerin yaklaşık %46'sından geri dönüş alınabilmiştir. Verileri toplamak üzere Yöneticilerin Liderlik özelliklerini ölçmek için (ELNÖ-R) Etkili Liderlerin Nitelikleri Ölçeği ,(Turan ve Ebicioğlu, 2002), Örgütsel Bağlılık Ölçeği ,(Baysal ve Paksoy 1999) ve İş Motivasyonu Ölçeği , (Dündar,Özutku ve Taşpınar , 2007) ölçekleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapılan bu çalışmanın uygulanmasıyla elde edilen veriler neticesinde ortaya çıkan sonuçlar ve ortaya çıkan bu sonuçlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Öncelikle örneklemin demografik özelliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yönetiminin liderlik



özelliklerinin öğretmenlerin okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarına olan ilişkisine yönelik bulgular sunulmuştur. Son olarak özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri ve okula bağlılık düzeylerinin iş motivasyonlarını yordama düzeyine ilişkin bulgular bulunmaktadır.

3.1 Özel Eğitim Okulları'nda çalışan öğretmenlerin yöneticilerinin etkili liderlik özelliklerine ilişkin algılarına yönelik bulgular

Liderlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde “İletişim Kurabilmek”, “Güvenilir Olmak ve Güven Vermek”, “Pozitif Olmak”, “Vizyon Sahibi Olmak”, “Örnek Olmak”, “Demokratik ve Hoşgörülü Olmak” ve “Heyecanlı Olmak” alt boyutlarında %50 den fazlasının ortalamasının üzerinde puan aldığı görülmüştür. Bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yüksek puana aldıkları söylenebilir. Etkili liderlik özellikleri ölçeğinden alınan puanlar da yüksek düzeydedir ve sonuç olarak etkili liderlik nitelikleri ölçeğinin genelinden öğretmenlerin yüksek puan aldığı görülmektedir.

3.2 Özel Eğitim Okulları'nda çalışan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular

Örgütsel Bağlılık ölçeği alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları puanların “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılığı”, “Normatif Bağlılık” alt boyutlarında %50'den fazlasının ortalamasının üzerinde puan almışlardır. Bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin bağlılığın tüm alt boyutlarda yüksek puan aldıkları söylenebilir. Genel örgütsel bağlılık ölçeğinden alınan puanlar da yüksek düzeydedir ve sonuç olarak öğretmenlerin bağlılık puanlarının yüksek olduğu söylenebilir.

3.3 Özel Eğitim Okulları'nda çalışan öğretmenlerin İş motivasyonlarına ilişkin bulgular

İş motivasyon ölçeği alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları puanların “İçsel Motivasyon” ve “Dışsal Motivasyon” alt boyutlarında %50'den fazlasının ortalamasının üzerinde puan aldığı görülmüştür. Bu bulgulara bağlı olarak öğretmenlerin tüm alt boyutlarda yüksek puan aldıkları söylenebilir. Genel iş motivasyonu ölçeği ise yüksek düzeyde öğretmenlerin yüksek puan aldığı görülmektedir.

3.4 Özel Eğitim Okulları'nda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri Cinsiyete Göre İncelenmesi

Liderlik özelliklerinin cinsiyete göre incelenmesi neticesinde “Heyecanlı olmak”, “İletişim kurabilmek”, “Vizyon sahibi olmak” ve “Güvenilir olmak ve güven vermek” alt boyutlarında elde edilen puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; “Örnek olmak” alt boyutuna ilişkin puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin “örnek olmak” düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Benzer biçimde “Demokratik ve hoşgörülü olmak” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin “demokratik ve hoşgörülü olmak” düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Pozitif olmak” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin “pozitif olmak” düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Liderlik” ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin “liderlik” düzeyinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.5 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Duygusal bağlılık, “Devam bağlılığı”, “Normatif bağlılık” ve “Örgütsel bağlılık” düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle erkek ve kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.6 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin İş Motivasyon Oranlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “İçsel motivasyon” ,“Dışsal motivasyon” ve “İş motivasyonu” düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle erkek ve kadın öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.7 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri alt düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) yapılmıştır. Eşvaryanslı olmayan “Vizyon sahibi olmak” değişkeni için Welch testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda “Heyecanlı olmak, “Güvenilir olmak ve Güven vermek” “Örnek olmak”, “Demokratik ve hoşgörülü olmak”, “Pozitif olmak” ve “Liderlik” düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

“İletişim kurabilmek” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın kaynağının tespiti için varyanslar eşit olduğundan dolayı post hoc testlerinden Bonferroni ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “iletişim kurabilmek” düzeyi 5-9 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



“Vizyon sahibi olmak” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın kaynağının tespiti için varyanslar eşit olmadığından dolayı post hoc testlerinden Dunnett T3 ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.8 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Duygusal bağlılık”, “Devam bağlılığı” ve “Örgütsel bağlılık” düzeylerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. “Normatif bağlılık” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın kaynağının tespiti için varyanslar eşit olduğundan dolayı post hoc testlerinden Bonferroni ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 1-4 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin “normatif bağlılık” düzeyi 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.9 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin İş Motivasyon Oranlarının Kıdem Bazında İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Dışsal motivasyon” düzeyinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. “İçsel motivasyon” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın kaynağının tespiti için varyanslar eşit olduğundan dolayı post hoc testlerinden Bonferroni ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. “İş motivasyon” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gruplar arası farklılığın kaynağının tespiti için varyanslar eşit olduğundan dolayı post hoc testlerinden Bonferroni ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

3.10 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri Branşa Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Heyecanlı olmak”, “İletişim kurabilmek”, “Vizyon sahibi olmak”; “Güvenilir olmak ve güven vermek”, “Örnek olmak”, “Demokratik ve hoşgörülü olmak”, “Pozitif olmak” ve “Liderlik” düzeylerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri düzeyleri branşlarına göre birbirine benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.11 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Okula Bağlılık Düzeyleri Branşa Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Duygusal bağlılık” , “Devam bağlılığı”, “Normatif bağlılık” ve “Örgütsel bağlılık” düzeylerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle farklı branş öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin birbirine benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.12 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin İş Motivasyon Oranlarının Branşa Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “İçsel motivasyon” , “Dışsal motivasyon” ve “İş motivasyonu” düzeylerinin öğretmenlerin branşına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle farklı branş öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin birbirine benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.13 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumuna Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Heyecanlı olmak”, “İletişim kurabilmek”, “Vizyon sahibi olmak”, “Güvenilir olmak ve güven vermek”, “Örnek olmak”, “Demokratik ve hoşgörülü olmak”, “Pozitif olmak” ve “Liderlik” düzeylerinin lisansüstü eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri düzeyleri birbirine benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

3.14 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeylerinin Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumuna Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “Devam bağlılığı”, “Normatif bağlılık” ve “Örgütsel bağlılık” düzeylerinin lisansüstü eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve örgütsel bağlılık düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. “Duygusal bağlılık” alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının lisansüstü eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ön lisans ve lisans eğitim alan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeylerinin lisansüstü eğitim alan öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.15 Özel Eğitim Okulları’nda Çalışan Öğretmenlerin İş Motivasyon Oranlarının Lisans Üstü Eğitim Yapma Durumuna Göre İncelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “İçsel motivasyon”, “Dışsal motivasyon” ve “İş motivasyonu” düzeylerinin lisansüstü eğitim alıp almamaya göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Lisans üstü eğitim yapma değişkeni



incelendiğinde öğretmenlerin motivasyon algılarıyla ilgili bir farklılık oluşmamasında çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün ön lisans ve lisans mezunu olması gösterilebilir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim seviyeleri birbirine yakın olduğundan, eğitim değişkenine bakıldığında iş motivasyonunda herhangi bir farklılık oluşmamıştır. Ancak lisansüstü eğitimlerini tamamlamış öğretmenlerin ön lisans ve lisans eğitimlerini tamamlamış olanlara göre dışsal motivasyon boyutunda daha motive oldukları görülmektedir. Bu durumun lisansüstü mezunlarının ücret konusunda diğer eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerden biraz farklı ücret aldıkları sonucundan ortaya çıkıyor olabileceği düşünülebilir.

3.16 Özel Eğitim Okulları'nda çalışan öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri ve Okula Bağlılık düzeyleri ile İş Motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesi

Yapılan analiz sonucunda “İçsel motivasyon” düzeyi ile “Devam bağlılığı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. “İçsel motivasyon” ile “Duygusal bağlılık”, “Normatif bağlılık” ve “Örgütsel bağlılık” düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin içsel motivasyon düzeyi arttığında duygusal, normatif ve örgütsel bağlılık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

3.17 Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri ve okula bağlılık düzeyleri iş motivasyonlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi

Düzye değişkenleri normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ve Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Modelden anlamsız değişkenler “Devam bağlılığı” ve “Normatif bağlılık” çıkarılarak yapılan analiz sonucunda modelin anlamlı etkiye sahip olduğu ve içsel motivasyon düzeyinde meydana gelen değişimin %21'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında yordayıcılık ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Duygusal bağlılık düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda duygusal bağlılık düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde düzeyinde negatif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyinin artmasının içsel motivasyon düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.

3.18 Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Dışsal Motivasyonlarının Anlamlı Birer Yordayıcısı Olup Olmadığının İncelenmesi

Modelden anlamsız değişken “Normatif bağlılık” çıkarılarak yapılan analiz sonucunda modelin anlamlı etkiye sahip olduğu ve dışsal motivasyon düzeyinde meydana gelen değişimin

%31'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında yordayıcılık ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Duygusal bağlılık düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda duygusal bağlılık düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde düzeyinde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyinin artmasının dışsal motivasyon düzeyini de arttırdığı tespit edilmiştir. Devam bağlılığı bağımlılık düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda devam bağlılığı düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde düzeyinde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin devam bağlılığı düzeyinin artmasının dışsal motivasyon düzeyini de arttırdığı tespit edilmiştir.

3.19 Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri İçsel Motivasyonlarının Anlamlı Birer Yordayıcısı Olup Olmadığının İncelenmesi

Modelden anlamsız değişkenler “İletişim kurabilmek”, “Vizyon sahibi olmak”, “Güvenilir olmak ve güven vermek”, “Örnek olmak”, “Demokratik ve hoşgörülü olmak” ve “Liderlik” çıkarılarak yapılan analiz sonucunda modelin anlamlı etkiye sahip olduğu ve içsel motivasyon düzeyinde meydana gelen değişimin %8'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında yordayıcılık ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. “Heyecanlı olmak” düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda heyecanlı olmak düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde $\bar{X} = -0,031$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri nden “Heyecanlı olmak” düzeyinin artmasının içsel motivasyon düzeyini azalttığı tespit edilmiştir. “Pozitif olmak” düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda pozitif olmak düzeyinin içsel motivasyon düzeyi üzerinde $\bar{X} = -0,037$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri nden “Pozitif olmak” düzeyinin artmasının içsel motivasyon düzeyini azalttığı tespit edilmiştir.

3.20 Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özellikleri Dışsal Motivasyonlarının Anlamlı Birer Yordayıcısı Olup Olmadığının İncelenmesi

Modelden anlamsız değişkenler “Heyecanlı olmak”, “İletişim kurabilmek”, “Vizyon sahibi olmak”, “Güvenilir olmak ve güven vermek”, “Örnek olmak”, “Demokratik ve hoşgörülü olmak” ve “Pozitif olmak” çıkarılarak yapılan analiz sonucunda modelin anlamlı etkiye sahip olduğu ve dışsal



motivasyon düzeyinde meydana gelen değişimin %22'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasında yordayıcılık ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Yani “Liderlik” düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde yordayıcılık etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan regresyon analiz sonucunda liderlik düzeyinin dışsal motivasyon düzeyi üzerinde $\bar{X} = 0,468$ düzeyinde pozitif yönlü anlamlı etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin algıladıkları Etkili Yönetici Liderlik Özelliklerinden “Liderlik” düzeyinin artmasının dışsal motivasyon düzeyini de arttırdığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin etkili liderlik özelliği ile ilgili; heyecanlı olmak, vizyon sahibi olmak, güvenilir olmak, güven vermek, örnek olmak, demokratik ve hoşgörülü olmak ve pozitif olmak yönünde liderlik algılarının yüksek olduğu, tüm alt boyutlar toplamında da genel anlamda liderliğe yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin etkili liderlik algılarının yüksek olması, araştırmaya katılan öğretmenlerin; kişileri belirli hedef ve amaçlar çerçevesinde yönlendirebileceğini, eğitim ile ilgili yeni politikalar geliştirebileceğini, bakış açılarının geniş olduğunu, kişilere heyecan ve coşku katarak onları yönlendirebileceğini, stratejik kararlar alabileceğini, yönetim ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olduğunu düşündüğünü göstermektedir (Aksel, 2003; Eren, 2001).

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin okul yöneticilerine yönelik etkili liderlik özelliği ile ilgili algıları demografik özelliklerine göre de karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin okul yöneticilerinin etkili liderlik özelliği ile ilgili; heyecanlı olmak, vizyon sahibi olmak, güvenilir olmak ve güven vermek, örnek olmak, demokratik ve hoşgörülü olmak, pozitif olmak ve etkili liderlik özellikleri algısının mesleki kıdeme, branşa ve lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Diğer yandan, erkek öğretmenlerin demokratik ve hoşgörülü olmak, pozitif olmak ve etkili liderlik özellikleri algısının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin demokratik ve hoşgörülü olmak, pozitif olmak ve toplamda liderliğe yönelik algısının daha yüksek çıkmasının olası nedenlerinden biri toplumsal cinsiyet rollerine dayanıyor olabilir. Cinsiyet faktörü bireysel değerlerin oluşmasında ve meslek seçiminde önemli bir faktördür (Uyguç, 2003). Kadınların sembolik perspektif liderlik yöneliminin daha yüksek olduğu, kadınların erkeklere göre simge ve sembollere daha fazla önem verdiği, örgüt içindeki sorunların çözümünde bireyler için değerli olan öğeleri daha etkin kullanabildikleri vurgulanmıştır (Arslan ve Uslu, 2014).

Araştırmada, mesleki kıdeme göre iletişim kurabilme algısının anlamlı bir şekilde farklılaştığı, mesleki kıdem azaldıkça bu algının arttığı gözlenmiştir. Genç öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış olmaları nedeni ile enerjilerinin daha yüksek olduğu ve bu durumun iletişim kurabilme algılarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık algılarının orta düzeyde, duygusal bağlılığa yönelik algılarının ise yüksek düzeyde olduğudur. Alan yazında, eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde, yapılan araştırmaların benzer sonuçlara ulaştığı gözlenmiştir.

Araştırma kapsamında, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık algılarının cinsiyet, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum özel eğitim alanındaki öğretmenlerin yüksek bir bölümünün mesleğe yeni başlamış olmasından kaynaklanabilir. Devam bağlılığı, normatif bağlılık ve genel örgütsel bağlılık algısı lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşmazken, duygusal bağlılığa yönelik algının lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaştığı belirlenmiştir. Yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Duygusal bağlılık, bireyin örgüt ile ilgili objelerle etkileşim kurması ve örgütü yansıtan tüm değerleri içselleştirmesi ve onlarla özdeşleşmesini ifade etmektedir (Balay, 2000). Lisansüstü eğitim almak öğretmenlerin kurumları içinde daha güvenli, çalışan, verimli ve yetkin birer birey olarak yetişmesine katkı sunmuş olabilir. Bu öğretmenler aldıkları eğitim sayesinde daha iyi hizmet vermek için buldukları kurum ile daha sıkı bağ kurarak duygusal bağlılıklarını geliştirmiş olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin iş ile ilgili dışsal motivasyonları orta düzeyin üzerinde, içsel motivasyon ve genel motivasyonları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç Özutku ve Taşpınar 'ın çalışmalarıyla paralellik göstermiştir. Özutku ve Taşpınar'ın yaptıkları çalışmada çalışanların işte başarılı olduklarını, iş yerlerinde araç ve gereçlerin yeterli olduğunu, yaptıkları işte sorumluluk sahibi olduğunu, yöneticileri ile ilişkilerinin iyi olduğunu, yaptığı işte karar verme hakkına sahip olduğunu, yaptığı işin saygın olduğunu, işinde terfi imkânı bulunduğunu, kişisel ve ailevi problemlerinde çalışma arkadaşlarının yanında olacağını düşündüğü sonucuna varmışlardır.



Araştırma kapsamında öğretmenlerin iş motivasyonu algıları demografik özelliklerine göre de karşılaştırılarak ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş motivasyon algısının cinsiyet, kıdem, branş ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin etkili liderlik özelliği ile ilgili algılarının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca etkili liderlik özellikleri algısının dışsal motivasyonun anlamlı yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Heyecanlı olmak; yaşama enerji ve heyecanla yaklaşmayı, canlı ve aktif bir yaşamı ifade etmektedir. Liderin problemler ile karşılaştığında alternatif çözüm yolları üretebilmeleri ve sorunun çözümü için gerek duyduğu enerji heyecanlı ve pozitif olmasına bağlı olduğu belirtilmiştir (Kabakçı, 2016).

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının iş motivasyonu üzerindeki etkisini belirlemek için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; örgütsel bağlılık bileşenlerinden sadece duygusal bağlılığın içsel motivasyonun anlamlı yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, devam bağlılığı ve duygusal bağlılığın birlikte dışsal motivasyonun anlamlı yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Duygusal bağlılık, bireyin hissi olarak bağlanmasını, içinde bulunduğu örgüt ile özdeşleşmesini, örgütte kalmayı tercih etmesini ve örgütün bir parçası olmayı istemesini ifade etmektedir (Allen ve Meyer, 1990).

5. KAYNAKÇA

- Arslan, H., & Uslu, B.** (2014). Öğretmen Adaylarının Liderlik Yönelimlerinin İncelenmesi/Examining the Leadership Orientations of Pre-Service Teachers. *e-International Journal of Educational Research*, 5(1), 42-60.
- Balcı, E.** (1992). Ödüller güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri (1.Baskı). Ankara: Adım Yayınevi.
- Bingöl, D.** (1984). Çalışma Psikolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi 8.8.B.F. Yayınları.
- Çekmecelioğlu, H.** (2006), “İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma”, *İş, Güç - Endüstri İlikileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Haziran
- Dündar, S., Özutku, H., Taşpınar, F.** (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 105-119. <http://gazi.edu.tr/posts/download?id=133343>, Erişim Tarihi: 07.08.2016
- Engen, P., & Kauchak, D.** (1997). *Educational Psychology*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Engin, E.** (2004). Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin öfke düzeyleri ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Engin, S.** (2007). İdare Etmek mi? Yönetmek mi?, İstanbul, Sistem Yayıncılık A.Ş.
- Eren, E. (2001).** Yönetim ve organizasyon (çağdaş ve küresel yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ergün, T.** “Uluslararası Örgütlerde Bağlılık Kavramı”, TODAİE, AID, 8, 4, 97-106, 1975.
- James Jr, H. S.** (2005). Why did you do that? An economic examination of the effect of extrinsic compensation. Journal of Economic Psychology 26, 549-566.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T.** (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. Milli Eğitim Dergisi,(166).



ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN KULLANDIKLARI DİSİPLİN TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

AYNUR APAYDIN TOSUN³,

ÖZET

Bu araştırmada, Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin kullandıkları disiplin çeşitlerini belirlemek ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri hakkında bilgi vermektir. Araştırmanın evrenini, Samsun ili, İlkadım ilçe merkezdeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Samsun ili, İlkadım ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş 138 öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin disiplin türleri ölçeğine verdikleri puanlar SPSS programıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Veriler; cinsiyet, öğretmenin mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız grup t-testi uygulanmıştır. Yaş değişkeni, kıdem değişkeni ve öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü değişkeni göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans (ANOVA) tekniği ile diğer testler (Scheffe testi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi) uygulanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri ile cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul türü ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin ta kullanacakları disiplin türünü belirlerken öğrencilerin yapısını incelemeleri, öğretmenlerin ta disiplin sorunu çıkmadan önlemeleri, disiplin konusunda daha fazla hizmet içi eğitim verilmesi ve üniversitelerin sınıf disiplini konusunda öğretmen adaylarına daha fazla beceri kazandırmaları önerilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Ortaokul, Disiplin, Öğretmen

WORKING IN PRIMARY SCHOOLS EXAMINATION OF THE TYPES OF DISCIPLINE THAT CLASS TEACHERS USE

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the types of discipline used by teachers working in secondary schools and to give information about the types of discipline that teachers use. The universe of the research consists of teachers working in secondary schools in Samsun province, İlkadım district center. The sample consists of 138 teachers randomly selected from the teachers working in secondary schools in the county of İlkadım, Samsun. The scores given by the teachers to the discipline types scale were analyzed in the computer environment with the SPSS program. Data; An independent group t-test

³ Diğer, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, aynurtosun55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5284-8156

was applied to determine whether the class teacher differed according to the variables of the type of school they graduated from. One-way variance (ANOVA) technique and other tests (Scheffe test, Kruskal Wallis test, Mann Whitney U test) were applied in order to determine whether the variables of age, seniority, and the type of school they graduated from. Significant differences were found according to the types of discipline used by the teachers, gender, age, type of school they graduated from and seniority. It has been suggested that teachers should examine the structure of students while determining the type of discipline they will use in the classroom, teachers should prevent disciplinary problems in the classroom, more in-service training on discipline and universities should provide pre-service teachers with more skills on classroom discipline.

Key Words: Middle School, Discipline, Teacher

1. GİRİŞ

Çocuğun gelişiminde aile, sosyal çevre, okul ve kalıtım gibi faktörler önemli yer tutar. Fakat bu faktörler arasında en etkili olanı, çocuğun gelişimine planlı yapılandırılmış etkinliklerle katılan okul ve okul yaşantısıdır. Çocuğun okul yaşantısı, eğitim ve öğretim etkinliklerini kapsar. Bu etkinlikler, belli kurallar içerisinde, planlanmış zamanda ve önceden belirlenmiş mekânlarda yapılır. Eğitim ve öğretim etkinlikleri boyunca en fazla etkileşim içerisinde bulunan öğretmen ve öğrencidir. Eğer bu etkileşimin hedeflenen başarıya ulaşması isteniyorsa birlikte geçen bu uzun yaşantının, ilişkinin nitelikli olması gerekmektedir (Esen, 2006: 1).

Sınıflar, öğrencilerin davranışlarının geliştiği önemli ortamlardan biridir, öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amacıyla oluşturulmuş özel alanlardır. Bu alanlarda eğitimsel amaçlar gerçekleştirilir. Eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğrenme sürecinde bir düzene gereksinim vardır. Bu düzeni tehdit eden her türlü değişken, içerisinde öğrenme sürecini olumsuz etkilemekte, kayıplara yol açmaktadır. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada düzenini sağlayabilmek, öğretmenler için büyük çaba gerektiren konulardan birisidir. Öğrenme düzeninin sağlıklı bir şekilde oluşturulması disiplin kavramı ve buna bağlı olarak kural kavramını karsımıza çıkarmaktadır. Disiplin kavramı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç yönetiminin tüm boyutları ile ilişkilidir. Disiplini öğrencilerin istenmeyen davranışlarının önlenmesiyle sınırlı tutmak yanlıtıcı olacaktır. Okul yönetiminde istenmeyen davranışların ortaya çıkması bir sonuçtur (Gündoğdu, 2007: 1-2).

Sınıf yönetimi ise; kaynakları örgütleme, çevreyi etkili bir biçimde düzenleme, öğrenci gelişimini gözleme, ortaya çıkabilecek öğrenci sorunlarını önceden tahmin edebilme gibi unsurları içeren sınıftaki hayatın bir orkestra gibi yönetilmesidir. Sınıf yönetimi bir öğretim sistemi olmayıp, modern sınıfın kaçınılmaz çeşitliliğini, karmaşıklığını eşgüdümleyen sistematik bir yöntemdir (Terzi, 2002).



Sınıf yönetimi, anlamı ortak haline getirme ve bir anlam oluşturma sürecidir. Bu sürecin niteliği öğretmenin sahip olduğu iletişim becerileriyle yakından ilişkilidir. Bu sebeple, yönetiminin temelini ise iletişim oluşturur (Turan, 2011: 3).

Sınıf yönetimi, içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Başka bir ifade ile Sınıf yönetimi, ta pozitif bir öğrenme iklimi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat sağlama sürecidir. Bu açıdan Sınıf yönetimine bakıldığından içi dinamik ve etkileşimin karmaşık olduğu bilinmelidir. Aileden sonra çocuğun birçok yönlerden özellikle karakterin şekillendiği en önemli yer tır (Turan, 2011: 3-4).

Sınıf yönetimi denilince akıllara hemen, öğretmenin tamamen hâkim olduğu, öğrencilerin bire bir kurallara uyduğu bir ortam akla gelmemelidir. Sınıf yönetimi, yaşamının bir orkestraya dönüştürülmesidir. Olumlu bir ortamı ve iklimi oluşturulmasında öğretmen, anahtar rol oynar. Başarılı yönetiminin temel belirleyicilerinden biri, öğretmenin sahip olduğu insani ve mesleki niteliklerdir. İçinde yaşadığı toplumu, dünyayı ve insanı iyi tanıyan ve analiz edebilen öğretmen yönetimine ilişkin temel teori ve ilkeler ışığında kendine özgü bir yönetimi stratejisi geliştirebilir. Öğretmen olumlu iklimini bozacak davranışları önleyebilmeli; etkinlikleri esnasında destekleyici bir tutum içinde olabilmelidir. Okul yönetiminin özünü iletişim oluşturur. Etkin iletişim becerilerine sahip öğretmenler; sınıflarını da etkin yönetebilmekte ve için öğrenmelerin iyileştirilmesine ve öğrencilerin içi öğrenmelerinden keyif almalarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Öğretmen, her öğrencinin öğrenebileceğine, her öğrencinin kendine özgü farklı öğrenme süreci ve derecesi olduğuna inanmalıdır. Sınıf içi öğrenmelerin iyileştirebileceğine dair sistematik plan ve stratejisi olmayan öğretmenlerin yönetiminde başarısız olacağı aşikârdır.

Sınıf yönetiminde önemli olan unsurlardan biride ta zamanın etkili ve verimli bir şekilde kullanılması gerektiğidir. Öğretmenin zaman tuzaklarına düşmeden etkili bir eğitim öğretim için zamanını harcamalıdır.

Türkiye'nin en kalabalık bakanlığı olan Milli eğitim Bakanlığının bu büyük sistemin içerisinde yer alan öğretmenlerin yönetimi ve disiplini sağlamada kullandıkları yöntemin önemli olduğu ve araştırılmaya değer olduğu için böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuş ve yapılmıştır.

1.1. Problem

Öğretmenlerin uğraştığı en önemli sorunlardan biri de sınıf disiplinin oluşturmaktır. Öğretmenlerin sınıf disiplinini sağlamadaki davranışları, disipline bakış açıları ve sınıflarında uyguladıkları disiplin türlerinin araştırılması, sorgulanması ve geliştirilmesine değer bir konudur.

Bu araştırmanın problemini öğretmenlerin sınıf yönetimi ve disiplinini sağlarken kullandıkları disiplin türleri oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amaçları

Araştırmanın genel amacı, Ortaokullarında görev yapan öğretmenlerinin kullandıkları disiplin türünü araştırmak ve ortaya çıkacak bulgulara dayalı olarak çözüm önerileri geliştirmektir.

Ayrıca bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin türü cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin türü yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin türü kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kullanmış oldukları disiplin türü mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırmada elde edilecek bulguların;

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli kişisel özelliklere göre kullandıkları disiplin türleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koyacağı,
2. Yeni araştırmalara ön fikir oluşturabileceği,
3. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında eğitim öğretim için uygun ortam oluşturulmasına yardımcı olacağı,
4. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin, sınıfta kullandıkları disiplin türlerini gözden geçirerek düzeltmelerine yardımcı olacağı,
5. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarında, eğitim öğretimi aksatan sorunların tespit edilmesinde ve bu sorunların ortadan kaldırılması konusunda öğretmenlere bir fikir vermesi umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, ölçeği samimi bir şekilde cevapladığı kabul edilmektedir
3. Bu konuda yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği açısından yeterlidir.
4. Öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri; cinsiyetine, yaşına, kıdemine, öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne farklılaşmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıdaki hususlarla sınırlıdır:

1. Araştırma konusunu oluşturan disiplin türleri ile
2. Araştırma 2021–2022 öğretim yılıyla
3. Samsun ili, İlkadım ilçesinde bulunan 8 Ortaokulda görev yapan 138 öğretmenle sınırlıdır.



1.6. Tanımlar

Disiplin: Kişiyi kendi davranışını istenen davranışlarla kıyaslayarak öz değerlendirme alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerin sosyalleşmelerini sağlayarak onlara doğru düşünme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırmaktır (Gündoğdu, 2007: 12).

Önleyici Disiplin: Öğrencilerin yapacağı yanlış davranışları ortaya çıkmadan önlemeye yönelik alınan önlemleri içerir.

Destekleyici Disiplin: ta sorun olabilecek davranışlara karşı öğrencilerin desteklenmesi ve onların motive edilerek disiplin sorununa müdahale edilmesidir.

Düzeltilici Disiplin: Oluşan disiplin sıkıntılarının tekrarlanmaması için alınan her türlü disiplin işlemlerine verilen addır.

Öğretmen: Ortaokullarda ders okutan veya görev yapan öğretmenlere denir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel araştırmadır. Ortaokullarda çalışan muallimlerin, bireysel yararlandıkları disiplin yöntemleri karşılaştırılmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin; cinsiyetleri, yaşları, kıdemleri, öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü gibi özellikleri ile “kullandıkları disiplin türleri” arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2021–2022 Eğitim-Öğretim yılında Samsun ili, İlkadım ilçesindeki Ortaokullarda görev yapan 590 öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklemi oluşturan okulların sosyo – kültürel özellikleri göz önüne alınarak tabakalı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Anket 590 öğretmen arasından random modeliyle 138 öğretmen katılmıştır.

Tablo: 2. 1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullara Göre Dağılımı

Sıra	Okul	Örneklem	Uygulanan Anket Sayısı	%
1	Belediye Ort.	9	9	6.52
2	Atatürk Ort.	15	15	10.87
3	Gazi Ort.	19	19	13.77
4	Yıldırım Beyazıt Ort.	31	31	22.46
5	23 Nisan Ort.	15	15	10.86

6	Gülsüm Sami Kefeli Ort.	21	21	15.22
7	50. Yıl Ort.	10	10	7.26
8	75. Yıl Ort.	18	18	13.04
TOPLAM		138	138	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerinin yönetiminde kullandığı disiplin türlerini tespit etmek amacıyla bir anket formu hazırlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla 4 sorudan oluşan I. bölüm araştırmacı tarafından belirlenmiştir. II. bölümde yer alan “Disiplin Türleri Ölçeği” anketi ise, Trakya Üniversitesinde Lisansüstü eğitimini tamamlamış Hasan ESEN tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışması ESEN tarafından yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından bu anketin alt boyutları yeniden yapılandırılmış ve güvenirlik analizi yeniden yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma ile ilgili veriler temelde iki yöntem kullanılarak toplanmıştır. Bunlar;

2.4.1. Kaynak İnceleme

Araştırma yapılırken öncelikle konuyla ilgili kaynaklar taranmış, ilgili bilgiler belirli başlıklar halinde toplanan bilgiler not edilmiştir. Konuyla ilgili kitaplar, tezler, dergiler ve diğer ilgili kaynaklar incelenmiş ve internet araştırması yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.4.2. Anket Uygulama

Anket formu araştırma kapsamında olan İlkadım İlçe merkezinde bulunan 8 (sekiz) resmi Ortaokullarında görev yapan 138 tane öğretmene uygulanmıştır. Anket formları bizzat araştırmacının gözetiminde tüm okullar gidilerek uygulanmıştır. Öğretmenlerin soruları rahatça cevaplamalarını sağlayabilmek için öğretmenlerin anket formuna isim yazmamaları istenmiştir ve anket formunun baş tarafına araştırmacının amacını açıklayan bir açıklama ilave edilmiştir.

Tablo 2. 2. Destekleyici Disiplin Türü Faktör Analizi Sonuçları

Destekleyici Disiplin Türü Cronbach $\alpha= 0.86$	Faktör Yüğü
S1 Psikolojik desteğe ihtiyacı olan öğrencileri belirler onlara gerekli desteği veririm.	0,612
S2 Sınıf içerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme istek ve girişimlerini cesaretlendiririm.	0,542
S3 Küçük başarıları överek öğrencilerin güven duygusunun gelişmesini desteklerim.	0,486



S4 Öğrencinin ta kendini gösterme çabasını desteklerim.	0,468
S5 Öğrenciler yanlış davranışa yöneldiklerinde onlara olumlu önerilerde bulunurum.	0,426
S6 İyi davranışları uygun yer ve zamanda ödüllendiririm.	0,402
S7 Sınıfta maddi desteğe ihtiyacı olan öğrencileri önceden belirlerim.	0,398
S8 Öğrencilere islenen konuya özgü sorular sorarak onları motive edici yorumlar yaparım.	0,368
S9 Öğrencilerin ödevleri ile tek tek ilgilenirim.	0,342
S10 Öğrencilerin yapmakta zorlandıkları işlerde onlara yardım ederim.	0,340
S11 Öğrencilerin beden dillerini anlamaya çalışırım.	0,324

En yüksek faktör yüküne sahip soru maddesi, 0.61 ile “Öğrencinin ta kendini gösterme çabasını desteklerim”. En düşük faktör yüküne sahip soru maddesi ise, 0.32 ile 11. Sorudur.

Tablo 2. 3. Düzeltici Disiplin Türü Faktör Analizi Sonuçları

Destekleyici Disiplin Türü Cronbach $\alpha= 0.84$	Faktör Yüğü
S12 İstenmeyen davranışta bulunan öğrencinin ailesi ile görüşerek sorunlu davranışı çözmeye çalışırım.	0,654
S13 Yanlış davranışta ısrar eden öğrenciye karşı, yönetmeliğe uygun disiplin kurallarını uygularım.	0,632
S14 Derse geç gelen öğrenciyle özel olarak konuşarak sorunu çözmeye çalışırım.	0,532
S15 Öğrencide görülen olumsuz davranışı görmezden gelmem, öğrenciyi bu davranışını düzeltmesi için derhal uyarırım.	0,521
S16 Sorun çıkaran öğrenciyle konuşurken sakin ve inandırıcı olmaya çalışırım.	0,509
S17 içerisinde öğrencilerin dikkatini dağıtabilecek materyallerin bulunmamasına dikkat ederim.	0,507
S18 ta hatalı bir davranış gördüğümde, hatalı davranışı derhal düzeltme yoluna giderim.	0,498
S19 Hatalı davranışta ısrar eden öğrenciyle birebir konuşarak problemi çözmeye çalışırım.	0,493
S20 Yanlış davranışta bulunan öğrenciye karşı tutumumu, in dışında birebir görüşmede bildiririm.	0,468

S21 Derste yüksek sesle konuşarak sorun çıkararak öğrencilerin yerlerini değiştirerek, bu problemi çözmeye çalışırım.	0,442
S22 Hatalı öğrenci davranışının çözümünde kurallarını uygularım.	0,384
S23 Hatalı öğrenci davranışını olumlu bir şekilde çözmeye çalışırım.	0,374
S24 Yanlış davranışı çözmek için bu davranışın üzerine kararlı bir şekilde giderim.	0,365
S25 Gerekliğinde istenmeyen davranışlar sergileyen öğrenciyle görüşür, çözüm konusunda ona nasıl yardımcı olabileceğimi sorarım.	0,336

Düzeltilici disiplin türü alt ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.33 ile 0.65 arasında değişmekte ve düzeltilici disiplin türüne ilişkin Cronbach α katsayısı 0.84 olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. 4. Önleyici Disiplin Türü Faktör Analizi Sonuçları

Destekleyici Disiplin Türü Cronbach α= 0.84	Faktör Yüğü
S26 Öğrenciler arasında çalışkan tembel ayrımı yapmam.	0,660
S27 Konuları öğrencinin anlayabileceği düzeyde bir dil kullanarak islerim.	0,612
S28 Öğrenciler devamlı olarak başkalarına saygının önemini vurgularım.	0,602
S29 Öğrencilere her zaman olumlu bir model olmaya çalışırım.	0,598
S30 Öğrencilerimle olan ilişkilerimde güler yüzlü olmaya çalışırım.	0,565
S31 Sıkıcı geçen derslerde espri yaparak, dersi sıkıcı olmaktan çıkarmaya çalışırım.	0,509
S32 Öğrenciler iyi huyların kazanımlarından söz ederim.	0,507
S33 Sınıfta öğrenciler arasında cinsiyet ayrımı yapmam.	0,486
S34 Sınıf içerisinde olması gereken davranışlar konusunda öğrencilerle açık ve net bir anlaşma sağlarım.	0,481
S35 Sınıf içerisinde uyulması gereken kuralları belirlerken bütün öğrencilerin onayını alırım.	0,476
S36 Ders etkinliklerini öğrenciler için mümkün olduğu kadar zevkli hale getiririm.	0,451
S37 Sınıfta bütün öğrencilere isimleri ile hitap ederim.	0,430
S38 Sınıfta eğlenceli bir hava yaratma çabalarını anlayışla karşılarım.	0,382
S39 Öğrencilerle ortaklaşa aldığımız kararları ta uygularım.	0,374
S40 Öğrencilere arkadaşları önünde onur kırıcı davranmaktan kaçınırım.	0,356
S41 Ders saatinde öğrencinin bos kalmamasına özen gösteririm.	0,332

Faktör yükleri 0.33 ile 0.66 olup faktör analizi sonucunda, bu üç faktörün toplam varyans'ın % 57 sini açıkladığı bulunmuştur.



2.5. Verilerin Çözümü ve Yorumu

Araştırmacı tarafından SPSS anket programı kullanılmıştır. SPSS programındaki veriler değerlendirilerek tablolar halinde gösterilmiştir.

Ölçekteki kullanılan maddeler anlaşılabilir kelimeler kullanılmış ve maddeler; 1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Ara Sıra, 4-Çoğu Zaman, 5-Herzaman biçiminde kullanılmıştır.

Araştırmada değişkenlerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin Ölçegi Testi ile belirlenmiştir. Kullanılacak tekniklerin belirlenmesi amacıyla Disiplin Türleri Ölçeği ve Alt Boyutlarının normal dağılıma uygunluğu Levene's Testi ile test edilmiştir. Normal dağılıma uygun değerler için bağımsız grup t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Normal dağılıma uygun olmayan değerler içinde nonparametrik testlerden Kruskal Wallis testi ve aradaki farklılığın tespiti için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri ile İlgili Tablolar

Bu bölümde, öğretmenlerine uygulanan anket sonucu toplanan verilere dayalı kişisel bilgiler üzerinde durulmuştur.

Tablo 3. 1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	54	39.1
Erkek	84	60.9
Toplam	138	100

Tablo 3. 1'de görüldüğü gibi örneklem grubunun % 39.1'si (54) kadın öğretmenlerden oluşurken, % 60.9'ü (84) erkek öğretmenler katılmıştır.

Tablo 3. 2. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
20-30	34	24.6
31-40	89	64.5
41 ve üzeri	15	10.9

Toplam	138	100
--------	-----	-----

Tablo 3. 2’de Öğretmenlerin % 24.6’sı (34) 20 ile 30 yaş arasında, % 64.5’i (89) 31 ile 40 yaş arasında ve % 10.9’u (15) 41 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin oldukça az olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 3. Öğretmenlerinin Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	N	%
2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	0	0
2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	9	6.5
Eğitim Fakültesi	114	82.6
Diğer Fakülteler	15	10.9
Toplam	138	100

Tablo 3. 3’de görüldüğü gibi örneklem grubunun içerisinde yer alan öğretmenlerin % 6.5’i (9) 2 yıllık eğitim yüksek okulu mezunu, % 82.5’si (114) eğitim fakültesi mezunu ve % 10.9’u (15) diğer fakültelerden mezundur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içerisinde eğitim enstitüsü mezunu bulunamamıştır.

Tablo 3. 4. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Kıdem	N	%
1-10 yıl	52	37.6
11-20 yıl	68	49.3
21-üzeri	18	13.1
Toplam	138	100

Tablo 3. 4’te Öğretmenlerin, % 37.6’sı (52) 1 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip, % 49.3’ü (68) 11 ile 20 yıl arasında kıdeme sahip ve % 13.1’i (18) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenleri arasında 11-20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır.



3.2. Öğretmenlerin; Cinsiyetlerine ve Mezun Oldukları Okul Türü Durumuna Göre Kullandıkları Disiplin Türleri Ölçeği Puanlarının T-Testi Sonuçları

Tablo 3. 5. Disiplin Türlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Disiplin Türleri	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Destekleyici Disiplin Türü	Erkek	84	4.10	0.41	138	-2.16	,03
	Kadın	54	4.16	0.36			
Düzeltilici Disiplin Türü	Erkek	84	4.12	0.41	138	-2.50	,01
	Kadın	54	4.28	0.37			
Önleyici Disiplin Türü	Erkek	84	4.14	0.39	138	-0.54	,54
	Kadın	54	4.12	0.36			

Bu sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin destekleyici disiplin kullanımı ($X=4,16$), erkek öğretmenlere göre ($X=4,10$) daha fazladır. Kadın öğretmenlerin düzeltilici disiplin kullanımı ($X=4,28$), erkek öğretmenlere göre ($X=4,12$) daha fazladır.

Tablo 3. 6. Disiplin Türlerinin Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Değişkenine Göre Bağımsız Grup t-testi Sonuçları

Disiplin Türleri	Mezun Olunan Okul	N	X	SS	Sd	t	p
Düzeltilici Disiplin Türü	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	0			138	-1,26	
	2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	9	3,22	0,27			
	Eğitim Fakültesi	114	3,94	0,39			
	Diğer Fakültesi	15	3,81	0,33			
Önleyici Disiplin Türü	2 Yıllık Eğitim Enstitüsü	0			138	-2,12	
	2 Yıllık Eğitim Yüksek Okulu	9	3,52	0,42			
	Eğitim Fakültesi	114	4,21	0,38			
	Diğer Fakültesi	15	3,62	0,33			

Öğretmenlerinin, kullandıkları disiplin türlerinin mezun oldukları bölüm türüne 2 yıllık yüksek okul, eğitim ve diğer fakülte mezunu öğretmenlerinin destekleyici disiplin türü kullanımı bakımından ise anlamlı fark bulunamamıştır ($p>.05$). Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerinin düzeltilici disiplin kullanımı ($X=3,94$), 2 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerine ($X=3,22$) ve diğer eğitim fakültesi öğretmenlerine ($X=3,81$) göre daha fazladır. Yine eğitim fakültesi mezunu

öğretmenlerin önleyici disiplin kullanımı ($X=4,21$), 2 yıllık yüksek okul mezunu öğretmenlerin ($X=3,52$) ve diğer eğitim fakültesi öğretmenlerine ($X=3,62$) göre daha fazladır. Bu durum yeni mezun olan yeni öğretmenlerin daha gayretli ve özverili olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Esen'in (2006) yaptığı "İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandığı Disiplin Türlerinin İncelemesi" adlı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Esen' in araştırmasında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin yaş değişkeni ile kullandıkları disiplin türü arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırma sonucunda, yönetiminde Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre destekleyici, düzeltici ve önleyici disiplin uygulamaları açısından aralarında anlamlı farklara rastlanmıştır.

1 - 10 yıl ile 11- 20 yıl kıdem grubu arasında, 11 – 20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine destekleyici disiplin kullanımı açısından anlamlı fark bulunmuştur. 1 – 10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında 21 yıl ve üzeri kıdem grubu arasında destekleyici disiplin kullanımı açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Kıdemleri 1 – 10 yıl arasında olan öğretmenlerle 11 – 20 yıl olan öğretmenler arasında, kıdemleri 11 – 20 yıl arasında olan öğretmenler lehine düzeltici disiplin uygulamaları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Kıdemleri 1 – 10 yıl arasında olan öğretmenlerle, kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenler arasında, kıdemleri 21 ve üzeri olan öğretmenler lehine düzeltici disiplin uygulaması açısından anlamlı fark görülmüştür.

1 - 10 yıl ile 11- 20 yıl kıdem grubu arasında 11 -20 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine önleyici disiplin uygulaması açısından anlamlı fark bulunmuştur. 1 – 10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdem grubuna sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdem grubuna sahip öğretmenler lehine önleyici disiplin uygulaması açısından anlamlı fark bulunmuştur.

Bu sonuçlara göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin önleyici, destekleyici ve düzeltici disiplin uygulamalarını daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemleri fazla olan öğretmenlerin değişken ortamına göre disiplin uygulamalarını değiştirdikleri düşünülmektedir

Bu bulgu Esen'in (2006) yaptığı "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandığı Disiplin Türlerinin İncelemesi" adlı araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Esen, öğretmenlerin kullandıkları disiplin türlerini mesleki kıdem değişkenine göre incelemiş ve anlamlı bir fark bulamamıştır.



Gündoğdu'nun (2007) yaptığı "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi" adlı araştırmasında öğretmenlerin kıdemlerine göre kullandıkları ödül türü karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda öğretmenlerin kullandıkları psikolojik ödül, sosyal ödül ve maddi ödül uygulamalarında öğrenciler üzerindeki etkilerini algılamalarında mesleki kıdem bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları psikolojik ceza uygulamasının kıdem değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin büyük bir kısmı disiplinini sağlamak amacıyla uyguladıkları sosyal ceza uygulamalarından öğrencilerinin 1,62 ortalama ile bazene yakın bir seviyede etkilendiklerini düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenler ise aynı uygulamalardan öğrencilerinin 1,39 ortalama ile hiçbir zamana yakın bir seviyede etkilendiklerini algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki kıdemi 1-15 yıl arasında olan öğretmenlerin büyük bir kısmı disiplinini sağlamak amacıyla uyguladıkları fiziksel ceza uygulamalarından öğrencilerinin 1,27 ortalama ile "hiçbir zamana yakın" bir seviyede etkilendiklerini düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır. Meslekteki kıdemi 16 yıl ve üzerindeki öğretmenler de aynı uygulamalardan öğrencilerinin 1,16 ortalama ile hiçbir zamana yakın bir seviyede etkilendiklerini algıladıkları sonucuna varılmıştır.

4.1 Öneriler

Araştırmalar sonucunda elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin disiplinini sağlamada şu öneriler sunulabilir.

1. Öğretmen yetiştiren kurumların lisans programlarında sınıf yönetimi lider öğretmen kavramı, davranış psikolojisi ve sınıf disiplini konularında daha fazla bilgi verilmesi sağlanılabilir.
2. Disiplin sorunu çıkmaması için sınıfların, okulun ve okul bahçesinin fiziksel düzeninin öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesi gerekmektedir.
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve önemi konusunda hizmetiçi eğitim almaları sağlanılabilir.
4. Öğretmenlerin istenmeyen davranışları engellemek için öğrencilere model olmaları gerekmektedir
5. İleride yapılacak araştırmalarda veya çalışmalarda fiziki çevrenin sınıf disiplini üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Çelik, K.(2005). "Disiplin Oluşturma ve Kural Geliştirme", Etkili Yönetimi, Ankara, 241-275

- Çelik, S.(2006). “Disiplin İle Sınıfta Kural ve İşlemlerin Belirlenmesi ve Uygulanması”, Yönetimi, İstanbul, 51-89
- Çelik V. (2002). Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın.
- Esen, H.(2006). “İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri (Edirne İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne
- Gündoğdu, H.(2007). “İlköğretim Okullarındaki Sınıf Öğretmenlerinin Disiplinini Sağlamada Kullandıkları Yöntemlerin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Sarıtaş, M.(2000). “ Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama”, Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, Ankara, 47-90.
- Terzi, A.(2002). “ Yönetimi Açısından Etkili Öğretmen Davranışları”, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/terzi.html>.
- Topses, G.(2005). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Toplumsal ve Psikolojik Etmenler ve Sorunlar”, Yönetimi, Ankara, 11-40.
- Turan, S. (2011). Sınıf Yönetiminin Temelleri. (Ed. Mehmet Şişman ve Selahattin Turan), Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



GÖÇMEN KADININ YAŞADIĞI ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE YÜKSEK VASIFLI GÖÇMEN KADININ KÜLTÜREL SERMAYESİ

ÇİĞDEM AYDIN YILMAZ⁴,

ÖZET

Bu çalışmada, evlilik yolu ile göç etmiş kadının Türkiye’de yaşadığı günlük hayatın kültürel yanları irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşme yapılan kişinin yüksek vasıflı bir göçmen statüsünde bulunması sebebiyle Türkiye’ye geldikten sonra iş hayatına katılıp katılmadığı ve ne gibi zorluklar yaşadığı üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Göç kavramından bahsedildikten sonra uluslararası göçte çokkültürlülüğün göçmen kadının hayatında olumlu ve olumsuz etkilerine görüşme yapılan kişiden alıntılarla değinilmiştir. Çalışma Almanya, İspanya ve İngiltere’de yaşamış göçmen kadının gözünden ataerkil yapıya sahip Türkiye’de kadının yeri ve konumunun değerlendirilmesine ve karşılaştırma yapmamıza imkân sunmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Kadın, Göç, Çokkültürlülük, Türkiye

MULTICULTURALISM OF MIGRANT WOMEN AND CULTURAL CAPITAL OF HIGH SKILLED MIGRANT WOMEN

ABSTRACT

In this study, the women have migrated by way of marriage lived everyday cultural aspects of life in Turkey has been studied. Also, it interviewed people due to the presence of a highly skilled immigrant status after coming to Turkey to join the business life and tried to focus on what the difficulties experienced by such. After talking about the concept of immigration, the multiculturalism in international migration has been referred to by the people who interviewed the positive and negative effects of immigrant women in their lives. The study allow us to do evaluation and comparison of the position of women in Turkey which is patriarchal structured country, from point of view of the migrant women who lived in Germany, Spain and UK.

Keywords : Women, immigration , multiculturalism, Turkey

⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cigdemaydin_46@hotmail.com

1. GİRİŞ

Göç; siyasal, toplumsal ya da ekonomik nedenlerle bireylerin ya da toplulukların buldukları, oturdukları yerleşim yerini bırakarak başka bir yerleşim yerine ya da başka bir ülkeye gitme eylemi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Göç, yalnızca coğrafi anlamda bir hareketlilikten ibaret olmayıp hem göç veren ülke hem göç alan ülkeyi hem de göçmenlerin kendilerini bu iki ulusal alandaki kişiler, kurumlar ve süreçlerle ilişkili hale getiren çok daha geniş kapsamlı bir hareketliliği içinde barındıran bir olgudur. Küreselleşme, iletişim teknolojileri, sosyal medya bu hareketliliğin bir yanını oluştururken diğer yanını yaşanılan mekânsal alanlar oluşturmaktadır. Göçler birçok biçim almaktadır: İnsanlar kol emeği ile çalışan işçi, yüksek donanımlı uzman, girişimci veya önceki göçmenlerin aile bireyleri olarak göç etmektedir (Castles, Miller, 2008: 7). Göç ile ilgili yapılan çalışmalarda uzun yıllar kadın göç sürecinde edilgen olarak görülmüş, erkek etken ve özne olarak ilişkilendirilmiştir. Ancak kadının göç deneyimi de feminist göç çalışmaları ile birlikte göç yazınında yerini almıştır.

Göç olgusu farklı ölçütlere göre sınıflandırılmaktadır. Kişinin arzusu dikkate alındığında göç, gönüllü veya zorunlu şeklinde ele alınarak incelenebilir. Göç edilen yerde kalınan süreye göre ise geçici veya daimî; göçün yasalara uygunluğuna göre düzenli veya düzensiz; göç edilen yerin bir ülke sınırları içinde olma durumuna göre ise iç veya dış göç olarak ayrılabilir. Gönüllü göç durumunda, göç eden bireyin herhangi bir baskıya maruz kalmadan kendi arzusu ile göç kararı aldığını varsayılır. Zorunlu göç ise, bireylerin siyasî istikrarsızlık, savaş, doğal felaketler gibi kendi iradeleri dışında oluşan ve yaşam koşulları ile can güvenliklerini tehdit eden çeşitli sorunlarından kaçmak için göç etmeleri durumunu anlatır. Zorunlu nüfus mübadeleleri, sığınmacı hareketleri ve insan ticareti sonucu oluşan hareketlilik zorunlu göçe örnek olarak verilebilir (Berry, Phinney, Sam ve Vedder, 2006). Geçici göçler kısa dönemli bir amacı gerçekleştirmek için yapılan göçlerdir. Ekonomik amaçla yer değiştiren mevsimlik işçiler, yaşadıkları ülke ya da kent dışında eğitim gören öğrenciler geçici göç kapsamında değerlendirilebilir. Yaşamın geri kalanını göç edilen yerde sürdürmek amacıyla yola çıkan en azından sürecin başlangıcında geri dönüş düşüncesinin olmadığı göçler ise sürekli göç olarak adlandırılabilir (Yalçın, 2004: 20). Kişinin geçersiz veya sahte dokümanlar yani yasadışı araçlar kullanarak yeni bir yerleşim yerine geçmesi düzensiz göç olarak tanımlanır. Aksine kişinin bulunduğu ülkeden o ülkenin yasa ve düzenlemelerine uygun çıkışı ve ikamet edeceği ülkeye düzenlemelere uygun şekilde girişi ise düzenli göç olarak ifade edilir (Yakushko ve Chronister, 2005). Göçün ülke sınırları içinde veya ülke dışından farklı idare birimleri arasında gerçekleşmesi durumunda iç göç; kişinin bir ülkeden farklı bir ülkeye yaptığı geçici veya sürekli hareketlere ise dış göç denir (Yalçın, 2004: 19).



Uluslararası göç, tüm göç yapılarını kapsayan hareket edenlerle kalanlar arasındaki çeşitli bağları özetleyen, çok boyutlu ekonomik, siyasî, kültürel ve demografik bir süreçtir (Faist, 2003: 20). Uluslararası göç, göç sınıflamasına benzer bir biçimde gönüllü ve zorunlu göçler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Gönüllü uluslararası göçler genel itibariyle işgücü göçü, aile birleşmeleri ve uluslararası öğrencilerin göçünü kapsamaktadır. Zorunlu uluslararası göçler ise sığınmacı ve mülteci hareketlerini, çevresel yıkım ve doğal afetlerden kaçan kişilerin hareketlerini içermektedir. Göç alan ve göç veren gruplar arasındaki ekonomik, sosyal, kültürel ve demografik etkileşim, çokkültürlülük sürekli oluşum halindeki bir toplumsal yapıya işaret eder (Castles ve Miller, 2008: 29) ve bu nedenle süreci tam olarak ifade edebilecek genişlikte ve geçerlilikte tam bir tanım ve tasnif yapmak zorlaşır. Kültürel çeşitliliğin kaynağı bir devletin içinde birden fazla kültürün yan yana yaşamasıdır. Çokkültürlülük, daha çok ülkeye gelenlerin sorunu olarak görünmektedir ki bu kişiler kendilerini bazı yasa ve sorumlulardan muaf tutulması talebinde olmaktadır. Britanya'daki Yahudi ve Müslümanların pazar günleri iş yeri kapatma düzenlemesinden muaf tutulmak istemeleri, Kanada'da yaşayan Sih'lerin yalnızca kendi türbanlarını takabildikleri için motosiklet kaskı takma zorunluluğundan muaf tutulmalarını istemeleri, Amerika'daki Ortodoks Yahudiler'in askeri hizmetleri süresince yamulka giyme hakkı talep etmeleri, Fransa'daki Müslüman kız çocuklarının başlarını örtmek zorunda oldukları gerekçesiyle okul kıyafet yönetmeliğinden muaf tutulmak istemeleri gibi örnekleri çoğaltabiliriz. Bu çalışmada ise mikro düzeyde yabancı gelin sıfatıyla farklı bir kültürden gelmiş ataerkil yapıya sahip toplumdaki bir ailede yaşamaya çalışması örneğinden yola çıkarak çokkültürlülüğe değinilmek amaçlanmıştır.

Ulusötesi topluluklar konusundaki araştırmalar, sosyal bilimlerde yeni bir alan sayılıyor. Bu kavram en çok göç, etnisite, kültür ve ulusçulukla ilgilidir. 21. Yüzyıla girerken ulus devletin en önemli unsurlarından biri olan üzerinde kurulmuş bulunduğu toprak parçası belirli ölçüde önemini kaybetmektedir. Artan coğrafi hareketlilik, geçici ya da yinelenen göçlerin artışı, ucuz ve kolay yolculuklar, yeni teknolojilerin sağlamakta oldukları sürekli iletişim bireyin tek bir ülkeye, tek bir ulusa ait olduğu düşüncesini zayıflatmaktadır (Abadan Unat, 2017: 311).

2. YÖNTEM

Kadın deneyimlerinin sosyal çözümler için bir kaynak olarak kullanılmasının öneminin anlaşılması, eğitimin, laboratuvarların, gazetelerin, derneklerin, ödenek sağlayan kurumların sosyal yapılanmasına ilişkin -gerçekte bir bütün olarak sosyal yaşamın kendisi için- önemli ipuçları içerdiği açık bir gerçektir (Harding: 40). Küreselleşen dünyada eğitim ve ulaşım olanaklarının artması ile farklı sebeplerle gerçekleştirilen göç bu çalışmada evlilik yolu ile gelen görüşme yapılan kişinin geldiği ülkede gördüğü farklılıklar, yaşadığı kültür çeşitliliği ve bunlara ne kadar uyum

sağlaması gerektiği üzerinde durularak cevap bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmaların kuramsal yanı hangi bakış açısı ile olgulara yaklaşıldığıdır. Göçü, göç edenlerin istek ve niyetlerine ve bunların maksimizasyonuna dayanarak açıklayan liberal kuramsal çerçeve göçün arkasındaki ekonomik rasyonaliteye vurgu yapmaktadır. Ülkeler arasındaki ücret ve istihdam koşullarındaki farklılıklara ve bireylerin gelirlerini artırmak için aldıkları kararların göçe etkisine değinen makro teoriler göç kararlarında yapısal farklılıkların ana etken olduğunu belirtmektedirler. Ekonomik fırsatlar her ne kadar göçün arkasındaki çekici güç olsa da kişisel düzeyde göçü anlamaya ve analiz etmeye yeterli değildir. Seyahat imkanlarının kolaylaşması, teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlaşması insanların daha kolaylıkla kendilerinden uzak mesafelerde yaşayanlarla evlilik yapmasına izin vermiştir (Dedeoğlu ve Gökmen, 2011: 141). Bu çalışma da mikro düzeyde ve yapılan görüşme ile ekonomik değil ailevi sebeplerle göçe karar verildiğini göstermektedir. Göç araştırmalarında daha bütüncül teorilere gereksinim olduğunu vurgulayan yaklaşımlar göçü ortaya çıkaran yapısal faktörler yanında göç edenlerin motivasyonları, amaçları, niyetlerinin de dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedirler (Kümbetoğlu, 2016: 52-53).

Sheridan ve Storck, görüşülenlerin ana dilinin kullanılmadığı araştırmalarda görüşmecinin dil becerisinin yüksek düzeyde olması gerektiğini vurgularken, hazırlık aşamasında bazı önemli kavramların görüşülenlerin dilinden görüşmenin yapılacağı dile çevrilmesinin önemine dikkat çekmektedir (Kümbetoğlu, 2016: 55). Yüz yüze yapılan niteliksel görüşme ile sorulara cevap aramaya çalıştığımız görüşmede Türkçeyi telaffuzda zorlanması anlamakta ve anlaşılmakta az da olsa zorluklar yaşanmasına sebep olmuştur. Bu zorlukları ise görüşme yaptığımız kişi görüşme öncesi bahsedilen konuya eşinden Türkçe konusunda yardım almak suretiyle hazırlıklı gelerek ve görüşmeye istekli ve ne kadar özenli olduğunu göstererek aşmamızı sağlamıştır. Soruların oluşturulmasında göç eden kişinin anlayamayacağı kelimelerden kaçınılarak dikkat edilmiştir. Açık uçlu sorular sorulmaya özen gösterilmiş, daha çok ne hissettiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Ancak Türkçe kelime dağarcığının az oluşu kendini ifade etmekte zorlanmasına sebep olmuştur.

Göç araştırmalarında uzunca bir süredir, araştırma konu ve amacına bağlı olarak niteliksel yöntem kullanılmaktadır. Özellikle göç deneyimini bu deneyimi yaşayanların bakış açılarından anlamak, göç edenlerin niyetlerini ve beklentilerini sadece bir talep maksimizasyonu olarak değil de onların hayatlarını anlamlı kılan bazı unsurlar olarak değerlendirme amacındaki incelemeler surveylerden çok, niteliksel araştırmanın farklı biçimlerini, örneğin etnografik yöntemi, sözlü tarihi, otobiyografileri, örnek olay incelemelerini tercih etmektedirler. Özellikle göç gibi çok muğlak, bir o kadar hassas olunması gereken dinamikleri içinde taşıyan bir sosyal olguyu sadece araştırmacıların belirlediği bir çerçeveden görmek yerine, göçle bütün sosyal çevresini ve ağlarını değiştirmiş bireyin bu sürece verdiği anlamı kendi anlatımlarından çıkarma çabası niteliksel yöntemin



gerekçesini oluşturmaktadır (Kümbetoğlu, 2016: 59). Niteliksel yöntem sadece kişilere özgü anlamları ve kamusal söylemleri değil, bundan daha fazla olarak her çeşitten sosyal ilişkilerin - bireyler arası ilişkilerden, sosyal konumlar arasındaki ilişkilere, ideal ve söylemsel öğelerden ve yapısal ve kültürel özelliklere kadar- doğasını ve özelliklerini incelemek için güçlü bir araç olarak görülebilir (Kümbetoğlu, 2016: 59-60). Bu çalışmada da evlilik yolu ile Türkiye'ye göç eden Miranda'nın neler yaşadığı, neler hissettiği, değiştirdiği sosyal ortam ve sosyal ilişkilerin anlaşılması, iş hayatı ve kültürlerin karşılaştırılması amacıyla niteliksel yöntem kullanılması amaçlanmıştır.

Etik kurallar, araştırmacı ve araştırılan için bir çeşit koruma sağlar. Bu koruma ile her iki tarafın hak ve sorumlulukları teminat altına alınmış olur. Etik kuralların dayandığı hususlar; araştırmaya katılanların çıkarlarının güven altına alınması, katılımcılara saygı gösterilmesi, onlara gelebilecek herhangi bir zararın önlenmesi, verilerin gerçekliğine ve bütünlüğüne değer verilmesi gibi bazı temel öğeleri içermektedir (Kümbetoğlu, 2016: 66). Çalışmanın etik olmasına dikkat ederek, görüşmeye başlamadan önce gerekli bilgiler verilmiş, adının kullanılmasında ve görüşmenin kayıt altına alınmasında herhangi bir sakınca olmadığını söylemesiyle sözlü olarak rızası alınmış ve yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye en uygun koşulların yaratılması da can alıcı önemdedir. Araştırmalarda görüşmelerin kişilerin rahat edebilecekleri ortamlarda yapılması öğütlenmektedir. Bunun için en uygun ortamın kişinin içinde yaşadığı ev olduğu düşünülür. Bu sebeple de görüşme kişinin evinde gerçekleştirilerek onun rahat bir şekilde konuşması sağlanmıştır.

Niteliksel verilerin analizi araştırmacının seçtiği anlatılardan oluşmaktadır. Bulguların analizinde çokkültürlülük ve göçle geldiği ülkedeki iş hayatı hakkındaki söylemlerinden alıntılar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Ancak pek çok niteliksel araştırmada olduğu gibi çalışmamı genellenebilir sonuçlara ulaşmaktan ziyade, görüşülen kişinin deneyimleri üzerinden aktarmayı ve yorumlamayı amaçlıyorum.

ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK: "BAZEN ZEYNEP BAZEN MİRANDA..."

Çokkültürlülüğü, farklı aidiyet hislerine sahip yığınların bir arada yaşama pratikleri olarak düşünürsek sonuçlarının olumlu ve olumsuz olma olasılığı da bir gerçektir. Olumlu sonuçlarının yanında olumsuzlukların nerede, nasıl ve neden olduklarını saptamak ve çözümler üretebilmek faydalı veriler sunar. Göç olgusunun iradiliği ya da zorunlu oluşu bıraktığı etkiler ve sonuçları konusunda da farklılıklar gösterir. Değerler, maneviyat, tarih, felsefe, bakış açıları, normlar, beklentiler gibi olguların kabul gördüğü başlığı "kültür" adı altında toplayabiliriz. Etnik aidiyet hissi, dil sorunsalı, kültür paradoksları, ulus faktörü vb. etmenler bireyin sahip olduğu değerlere sahip olmaya devam edip/edemeyeceğinde bireyi endişeye sürükler. Bu endişe de göçmen için insani bir

durum olarak karşılanmalıdır. Bu çalışmada ise mikro düzeyde bir kişinin bir aile içerisinde yaşaması örneğinden yola çıkarak çokkültürcülüğe değinilmektedir.

Göç dalgalarına maruz kalan ve ulus-devlet yapılarını korumak isteyen devletlerin göçmenlere uyguladıkları politikalar da farklılıklar göstermektedir. Bunlardan biri de evlilik yolu ile ya da aile birleşmesi ile gelen göçmenlere uygulanan politikalar. Son zamanlarda Batı Avrupa'da yaşayan bir kısım ikinci, üçüncü kuşak göçmenin eşlerini geldikleri ülkelerden seçmeleri nedeniyle yeni yetişecek kuşakların toplumsallaşma sürecinde geleneksel yöntemlerin ağır basma olasılığına karşı; daha çok sağ hükümetlerin iş başında bulunduğu ülkelerde yabancıların evlenme haklarına bile kısıtlamalar getirilmiş olmasıdır. 2001'de iktidara geçmiş olan Danimarka hükümetinin yabancı gençlerinin 24 yaşından önce Danimarkalı olmayan bir kimse ile evlenmesini yasak eden yasayı kabul etmesi en iyi örnektir (Abadan Unat, 2017: 341).

Göç sürecinin tanımı hakkında birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Ekonomi odaklı yaklaşımlar, uluslararası göç kuramları, sosyal psikoloji ve kültürlerarası psikoloji gibi farklı açılardan göç kavramı üzerine incelemeler yapılmıştır. Göç sürecini açıklamaya çalışan bütün kuramsal yaklaşımlar göç edenlerin nihai olarak bu süreçten etkilendikleri konusunda uzlaşmaya varırlar. Göç ettikleri yerde dil, sosyal ve kültürel çevreye ve yeni statüye uyum sağlama gibi sorunlarla başa çıkmaya çalışırlar. Bu çalışmada bir kadın deneyimi üzerinden kimlik, kültürleşme, gruplararası ilişkiler açısından incelenmeye çalışılan Miranda'nın Türkiye'de daha rahat ve samimi olarak görüştüğü kişilerin yabancı ya da yabancı değilse yabancı dil bilen kişiler olduğunu söyleyerek dil konusunda uyum sağlama sürecini bu şekilde atlatmaya çalıştığını göstermektedir: *"Ee ama hepsi yabancı oluyo başka ülkelerden ya da şeyden Türkiye'den... Var. Ama İngilizce konuşabilirler."* Ayrıca istekli göç eden bir kadın konumunda olması ve dili kısa zamanda öğrenme isteği uyum sürecini kolaylaştırmakta, göçün olumsuz sonuçlarını da daha kolay atlatmasına yardımcı olmaktadır. Miranda'nın ise Türkçe'yi öğrenmede ne kadar istekli olduğu şu sözlerinden anlaşılmaktadır: *"...ee aslında Türkçe ders almak istiyordum. İlk gelince ama bu-lamadım bir şey. Aslında üniversitede veriyolar. Ee onun için TOMER. Ama fırsat olmadı bilmiyorum. Sonra kızım ol.. doğdu.."*

Stephan Castles'in ulusötesi topluluklarla ilgili olarak önerdiği tipolojilerden (Abadan Unat, 2017: 312-314) hiçbiri ile örtüşmeyen örneğimiz tek başına radikal bir karar vererek evlilik yoluyla Türkiye'ye göç etmiş ve İngiltere, İspanya ve Almanya'da yaşamıştır. Görüşme yaptığımız Miranda'nın üç ülkenin kültür ve sosyal hayatından sonra göçmen kadın ve bir anne olarak Türkiye'nin kültür hayatına ne kadar uyum sağladığı ve ülkeler arası gördüğü farklılıklarla Türkiye'nin ataeril aile yapısına dair de göçmen kadının gözünden bakmamızı sağlamaktadır. Yaşadığı kültürden farklı bir kültüre gelerek hayatına devam ettiği süreçte başta dil olmak üzere



her konuda uyum sağlama çabası içerisinde olduğunu gördüğümüz, bunun başlıca örneğini ise adını sorduğumuzda *“Ba..bazen Mira kullanıyorum bazen Zeynep kullanıyorum.”* diyerek bu çokkültürlüğü yaşadığını göstermektedir. Adından başlayarak beslenme alışkanlığına, geldiği yerin geleneklerine, adetlerine kadar devam eden çokkültürlülük sürecinde alıştığını söyleyen ancak hala kendini ait hissettiği kültüründen ‘biz’ şeklinde ifade ettiğini görmekteyiz:

“Eem bi de burda çay demliyolar şu çaydanlık iki katlı...oluyo bizim bizde mm böyle olmuyo şey sallama... sallama çay...gibi oluyo mesela daha çok oluyo bizde tadı farklı oluyo. Bizim çay daha güzel.”

“Mesela ee yani eski oluyo hastaneler doktorlar kalabalık oluyo mmm yani seninle çok ilgilenmiyolar ee zamanı vermiyolar sana bizde daha iyi oluyo.”

Ulus-ötesi göç ile gelişen yazın, ekonomide, politikada ve sosyo-kültürel alanlarda insanların birden çok yer ile ilişkiye girdiklerini, dolayısıyla birden çok yer ile bağlar kurduğunu savunur. Aidiyet açısından coğrafi algılamaların değiştiği ancak gelişen teknoloji sayesinde sık ve sürekli etkileşimin devam edebildiği bir çağda ulus-ötesi göç hareketleri yaşanmaktadır. Geçmişten itibaren göçmenlerin göç ettikleri ülkeler ile anavatanları arasında bağları devam ettirdikleri görülmekte, günümüzde ise bu bağları koruma ve devam ettirme telefon, internet ve televizyon sayesinde daha kolay olmaktadır. Geride bırakılan ülke ziyaret edilemese dahi göçmenler teknoloji sayesinde ailelerinin günlük hayatlarına dahil olabilmekte, ülkelerinin günlük politik, siyasi, ekonomik durumunu yakinen takip edebilmektedirler. Coğrafi olarak farklı bir ülkede yaşasalar bile zihinlerinde iki ülkede yaşayabilmektedirler (Özkul, 2016: 483-487). Bu çalışmada ise yaşadığı ülke ile anavatanı arasında sosyo-kültürel bağlar kurduğu ve devam ettirdiği için ulus-ötesi göçmen kategorisinde değerlendirebileceğimiz Miranda ülkesinin haberlerini takip ettiğini, aynı zamanda göç ile geldiği ülkenin haberlerine de ilgili olduğunu söylemektedir:

“İngiltere’nin ya da Birleşik Krallığın haberler takip ediyorum, hem de Türk haberler ve siyasetler takip ediyorum. Yaşadığım ülkeyle ve memleketle çok ilgileniyorum.”

Arkadaşları ve ailesi ile de teknolojik imkanlar sayesinde iletişimini koparmayan Miranda, verdiği karar sebebiyle sosyal çevresi tarafından eleştirildiğini, hatta arkadaşlarının bazılarıyla irtibatı dahi kestiğinden bahseder: *“Ama bazı arkadaşlarla konuşmuyorum bu... bunu... burdan geldiğim için yani. Eee bu fikir sevmediler. Bu benim yaptığım. Çünkü din çok farklı. Bi de kültür de çok farklı yani şey ee hayat falan.”* Miranda sosyal dışlanmayı göç ederek geldiği Türkiye’de değil de bir Türkle evlendiği ve Müslüman olduğu için arkadaşları tarafından yaşamıştır. Evlilik, kendi başına göç etmekten ziyade göç edilen yerde “dışarıdakiler” olmanın dezavantajının üstesinden

gelmek için kadınlara bir araç sağlamaktadır (Dedeoğlu, Gökmen, 2011: 144). Miranda'da bu evlilik vasıtasıyla geldiği yerde dışlanan ya da ezilen olmamıştır.

Kadın ya da erkek olmanın biyolojik varoluşundan öte toplumun yüklediği anlamlardan oluşan toplumsal cinsiyet rolleri vardır. İnsanlar biyolojik cinsiyetleriyle ilişkilendirilmiş toplumsal cinsiyetleriyle ile kendilerinden beklenen rollere ve sorumluluklara bürünürler. Kadın ve erkek olmak anatomik ve fizyolojik özellikler dışında, toplumsal bir anlam da taşımaktadır ve kadın ve erkeğe dair tanımlama ve algılamalar, büyük oranda bu toplumsal anlamla ilişkilidir (Dökmen, 2014: 11). Yani toplumsal cinsiyet dediğimiz bu kavram toplum ve kültür tarafından kadına ve erkeğe yüklenen sorumluluklar ve baskılanan davranışlardır. Bu toplumsal cinsiyet rolleri doğuştan, sabit ve değişmez değildir; ekonomik, sosyal ve kültüre paralel bir şekilde değişir ve anlamlandırılır. Ataerkil toplumlarda bu toplumsal cinsiyet rolleri, erkeğin kadın üzerindeki iktidarını meşru kılacak bir şekilde yapılmıştır. Erkeğin yaşamın tüm alanlarında kadını denetlediği, kadının ise erkeğe bağımlı bir şekilde hayatını idame ettirdiği bir anlayışı benimseyen ataerkil düzen yaşadığımız toplumun da bir yapısı olma özelliğini devam ettirmektedir. Geldiği yerde kadına bakışın farklı olduğu, kadının daha özgür bir konumda olduğunu dile getiren Miranda, iki yıl sekiz aydır yaşadığı ve alışmaya çalıştığı Türkiye'deki kadının yeri ve konumu hakkında fikir sahibi olduğunu şu sözlerle dile getirmeye çalışır:

“ee şey özguru alışığız. Alışkanlıklarımız var... Burda eeee kadınlar (gülme) biraz evet çok ee çok faz.. sorumlulukları çok fazla oluyo... Evet ev işler , çocuklara bakmak, alışveriş, para kazanmak kadınların sorumluluğunda... Erkekler mmmm daha özgür...rahat bir hayat var.”

Ataerkil bir yapıya sahip aileye de gelin olarak geldiğini *“eşimin ailesii. Mmm burda oturuyorlar. Bunlar eee izin vermiyorlar orda yaşamaya yani o zamanlarda. Şimdi verirlerde o zamanlarda... İzin vermemişler. Eeee tek bir oğlan var onun ailesi. Büyük bir şirket çalışmak istiyor mesela İzmir'de falan. O şehirlerde ... Ama ailesi burda olduğu için burda duruyor...”* sözlerinden anlıyoruz. Tek erkek çocuğun ailenin yanında kalma geleneğinin ataerkil ailelere mensup olduğunu ve hala devam ettirildiğini düşünürsek Miranda da bu geleneğe uyum sağlamış görünmektedir.

Ataerkil yapıda kadınlar erkeğe bağımlı yaşam tarzını devam ettirme davranışı sergiler ve çocuklarına hatta diğer kadınlara bu davranış tarzını benimseterek ataerkil düzeni devam ettiren konumunda olurlar. Miranda'nın birlikte yaşadığı eşinin ailesi ile ilgili geçirdiği süre içerisindeki gözlemleri ve yorumları da eşinin annesi ve kız kardeşlerinin de ataerkil düzene mensup olduğunu ve düzenin devam ettiricisi konumunda olduklarını göstermektedir: *“eee hemen eem genelde lise bitince evleniyorlar sonra çocuk oluyo... Evden çıkmıyorlar pek ya uzuluyorum yani ben düşünüyom*



napiyolar sıkılmıyolar mı yani onun için... Yani mesela benim görümceler çalışmıyolar... Anlaşıyorum ama hayatımız tabii farklı oluyo... Benim yani çalışıyosan hayalin var gene de şey eeem anlatamıyorum ama... Gelecek için. Çalışmıyosan yani eşin planları yapıyo yani sen senin elinde olmuyo.”

Bu ataerkilliğe vurgu yapan ve geldiği yerde kadınların bu konumda olmadıklarını şu sözlerle belirten Miranda; *“Ama bunlar da eeem şey eee erkekler evlenme ve çocuk sahibi olma beklentisi var... Bu diğer ülkelerde daha farklı oluyo”* kendisini de arkadaşlarıyla kıyasladığında erken yaşta çocuk sahibi olduğunu söyler: *“Biraz erken oldu evlenmek çocuk... Ya mesela benim arkadaşlarım orda eee hepsi bekar hala...”*

Göç edilen toplumsal çevredeki farklı yaşam koşulları yanında ekonomik ve refah seviyesi yönünden zor koşullar da uyum sürecini etkilemektedir. Geldiği ülkeyle Türkiye’yi kıyasladığında Miranda’nın da uyum konusunda Türkiye’nin çalışma koşulları, düşük ücretleri, eğitimi, refah seviyesi süreci zorlaştırdığı anlaşılmaktadır:

“Aııım şey. Şeyy çok zor oluyo maaşlar biraz düşük oluyo. Eeeem bunun için yaşamak zor olur ya da eeemm nasıl söylenir (gülüşmeler) Eeem yani hayat yaşamak zor oluyo. Maaşlar da düşük olduğu için ekonomi biraz zayıf olduğu için. Bi de mmm ya hayat kali.. kalitesi düşük burda. Çalışma saatleri çok fazla.”

“Mesela ee yani eski oluyo hastaneler doktorlar kalabalık oluyo mmm yani seninle çok ilgilenmiyolar ee zamanı vermiyolar sana bizde daha iyi oluyo. Ya mesela doktorla konuşuyosan sana 10 dakika veriyor mesela burda 30 saniye veriyolar (gülüşmeler) yeter. Bu şeyler çok farklı. Ama biraz zamanla daha iyi olabilir.”

“Orda eee biraz daha eee eğitim ee daha yaratıcı oluyo. Farklı bir mesela çocuklar için eğlenceli oluyo tiyatro yapabilir ee muzik dans burda pek bunlar olmuyo.”

Türkiye’deki sosyal hayat kavramı da Miranda’nın alışmaya çalıştığı farklılıklar arasındadır. Bu coğrafyada sosyal hayat, çağın ihtiyaç ve beklentilerine göre değişkenlik göstermeden geleneksel ailelerde var olan haliyle yaşanmaktadır. Kadınlar sosyal ihtiyaçlarını annelerinden gördükleri gibi ev cemiyetlerinde, ikinci gezmelerinde, akraba ziyaretlerinde, yabancı kimsenin olmadığı planlı ziyaretlerle gidermektedirler. Bu ziyaretler ise kadınların günler öncesinden hummalı hazırlıklar yaptığı, ikram edileceklerin belirlendiği, kıyafetlerin seçildiği, ekonomik ve sosyal statünün yansıtılma fırsatının olduğu önemli zamanlarken Miranda için bu çok yorucu ve onun geldiği kültüre göre farklı bir yaşam tarzıdır: *“Ee burda ee Türkler misafir daha çok*

seviyorlar evde eee buluşmaya.. Seviyorlar. Yurtdışında dışarda restoranda falan daha çok görüşme seviyorlar. Yemek yapıyorlar gelenlere. Çok yemek yapıyorlar.” Bir araya gelmenin asli amacı sohbet etmek ve hayatı paylaşmanın dışında hazırlık yapmak, yorulmak ve yemek yemek gibidir. Miranda’nın sosyal hayatı yorumlama biçimi ise burada gördüklerinden çok farklıdır: “Eee mm sosyal hayat çok iyiydi orda eeeım kafe kultur var mesela. Ya da sinemaya gitmek eee tiyatro muze çok çeşitler var, farklı çeşitler. Burdan farklı oluyo.” Miranda için sosyal hayat, bizim kültürümüzde olduğu gibi evde özellikle kadınların sorumluluğunda hummalı bir hazırlığın olmadığı, dışarda bi kahve içimi bir araya gelinen ya da vaktini hoşça değerlendirebilmek adına müze, tiyatro vs. gibi kültürel ve sanatsal faaliyetlerin yapıldığı anlardır.

Kadınlar göç araştırmalarında üç farklı sorun odağında görülürler: İlki aile birleşimi yoluyla göç eden kadına özgü sorunları içeren alan, ikincisi düşük ücret ve esnek çalışma koşullarına sahip iş kollarında çalışması için kadın işçi talep edilmesi, üçüncüsü ise kadınların mağdur oldukları insan ticaretidir. Bu çalışmada evlilik yolu ile başka kültürden gelerek uyum sağlamaya çalışan yabancı gelin örneğiyle birinci alana değinilmektedir. Göç ve göç sonrası sürecin kadınları nasıl etkilediği konusu daha fazla ilgiyi hak etmektedir. Kadınlar sosyalleşme sürecinde geleneksel ve kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktaran konumdadırlar. Kandiyoti’ye göre; kadınlar hem kültür hem de dilde var olan kültürel farkları erkeklerden çok daha iyi korurlar. Annelik rolleri gereği kadın göçmenler kendi kültürlerini ve geldikleri yerin kültürlerini çocuklarına öğretmek isterler. Miranda’nın da annelik rolü gereği kızının farklı dil öğrenmesini ve farklı kültürlerde yaşamasını istediğini görüyoruz: *“Eeemm aslında yurtdışına yaşamak isterim kızım için çünkü sanıyorum ki eğitim daha güzel ora orası eeee bi de daha eğlenceli bir hayat olabilir ya da daha ilginç bir hayat olabilir orda kızım için... Bi de benim dil öğrenmesi istiyorum kızım için... Burda yaşarsa belki çok güzel öğrenmez ya da hep Türkçe konuşabi.. konuşur. Onun için korkuyorum bazen.”*

YÜKSEK VASIFLI GÖÇMENİN KÜLTÜREL SERMAYESİ

Yüksek vasıflı göçmenin entegrasyonundaki başarı, kültürel sermayelerinin tanınmasına ve kabul edilmesine bağlıdır. Yüksek vasıflı göçmenlerin kültürel sermayeleri gerektiği gibi tanınmazsa değer kaybına uğrar. Pierre Bourdieu kültürel sermayeyi hem kurumsallaşmış hem de bedenselleşmiş şekliyle incelemektedir. Kültürel sermayenin bedenselleşmiş şeklinin içine, dil bilmek dahil olmak üzere sosyal yetenek ve beceriler de girer. Bunların da ayrıca kültürel sermayenin kurumsallaşmış şekillerinin, yani göçmenlerin yurtdışında edindiği diplomaların, eğitim unvanlarının ve deneyimlerin tanınması ve kabullenilmesi üzerinde etkisi olur (Kovacev, 2011: 134). Bu çalışmada ise evlilik yoluyla Türkiye’ye göç eden Miranda’nın yaşadığı kültürel farklılık yanında yurtdışındaki statüsünün, diplomasının ve iş hayatının göçten sonra ne denli değiştiği ve onun buna uyum süreci incelenmiştir.



Bedenselleşmiş kültürel sermayenin en önemli unsuru dil bilmektir. Miranda'ya iş gücü piyasasında konumlandırılma bakımından dil bilmenin önemi üzerine sorular sorulduğunda *“Çalışım zamanlar iletişim sorular oluyor, o yüzden dil bilmek çok önemli düşünüyorum. Patronla ve iş arkadaşlarla anlamak çok önemli bir nokta.”* diyerek yaşadığı ülkenin dilini bilmenin iş hayatında ne kadar önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Türkçeyi aile içerisinde edindiği deneyimlerle konuşmaya ve geliştirmeye çalışan Miranda, ana dilini ise iş amaçlı kullanmaktadır. İş ararken dil konusunda sıkıntı yaşamadığını söylerken bu durumu da İngilizce verdiği özel derslerle avantaj durumuna çevirmiştir.

Yüksek vasıflı göçmenlerin geldikleri ülkede iş gücü piyasasına entegrasyon olmak için yurtdışında edindikleri diplomaların denkliğini sağlayabilmeleri esastır. Diplomalarının yanında birtakım beceri ve mesleği yapabilme yeterliliklerine sahip göçmenler, dil konusundaki yetersizlikleri, iletişim zorlukları gibi bazı kültürel etkenlerle birlikte kendilerini gösterememektedir. Yurtdışında edindiği psikoloji diploması ile yüksek vasıflı göçmen statüsünde değerlendirebileceğimiz Miranda ise her ne kadar buraya aile kurmak amaçlı gelmiş olsa da Türkiye'ye geçici olarak baktığını ve farklı iş alanlarına yöneldiği için henüz diploma denkliğine başvurmadığını sözlerinden anlamaktayız: *“Aldığım diplomayla bir işe başvurmadım çünkü başvurduğum işleri farklı bir sektörle alakalı/uygun ya da gerek olmadı. Diploma denkliği başvuruda yapmadım, eğer Türkiye'de daha uzun süre yaşarsam yapmayı düşünüyorum.”*

3. SONUÇ

Kadınlar göç sürecinde uzun süre erkeğe bağımlı, edilgen konumda, önem atfedilmeyen bir öge olarak incelenmiştir. Küreselleşen dünyada ulaşım olanaklarının artması, teknolojinin gelişmesi ve eğitim imkanları ile birlikte göç hareketliliği artarken kadının da göç sürecinde etken olarak yer aldığı görülmektedir. Her insan göç sürecinden farklı etkilenebileceği gibi göç deneyimi kadın için farklı toplumsal cinsiyet beklentileri ve rollerinden dolayı kadın temsillerinde daha fazla değişikliğe neden olmaktadır. Bu sebeple göç sürecinde kadının kendine özgü deneyimlerini görmezden gelmeyen araştırmalar yapılmalıdır.

Çalışma alanımızın konusu olan göç sürecinde çok kültürlülük ve yaşanan kültürel farklılıklara kadınların daha fazla maruz kaldığı düşünüldüğünde göçmen kadının eğitimi ve dil yeterliliği onu avantajlı ya da dezavantajlı konumda bırakabilmektedir. İş hayatına entegrasyonunda ise yine dil konusunda yeterlilikleri, diploma denkliğini sağlayabilmeleri uyum sürecini hızlandıracak hususlardandır.

Göç eden kadının yeni gelinen yere alışma sürecinde beslenme alışkanlıklarından, geldiği ülkenin refah düzeyine, hayat şartlarına, toplumsal cinsiyet algısına kadar birçok konu bu süreci

etkileyen faktörler arasındadır. Çalışma alanımızın konusu olan kadın göçmeni ise gönüllü göçmen kategorisinde değerlendirebileceğimiz için bu uyum sürecini ve kültürel farklılığı daha kolay atlattığı sonucunu çıkarabiliriz. İş ya da doğal afet, savaş gibi sebeplerle zorunlu göçe maruz kalmadığını düşündüğümüzde ikamet ve iş imkanları hususunda kısıtlayıcı ya da engelleyici düzenlemelerle karşı karşıya kalmamıştır. Sosyal hayatta ve iş hayatında dışlayıcı hiçbir harekete ya da söze maruz kalmadığını görüşme sonuçlarından çıkardığımız çalışmamızda Türkiye'nin refah seviyesi, eğitimi ve ekonomik durumunu geldiği ülkeyle kıyasladığında zorlandığı ve alışamadığı durumlar olarak görülmektedir. Ancak göçmen kadının kültürel farklılığa uyum sürecinde sosyal hayatta desteklenmesi, iş hayatına katılımı, dil problemini çözmesi ve kadının göç sürecine gönüllü olarak katılmasının önemi ortadadır.

KAYNAKÇA

- Abadan-Unat, N. (2017). Bitmeyen Göç -Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Berry, J., W, Phinney, J., Sam, D. & Vedder P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology*, 303-332. (Akt. Şeker, D., Uçan G. "Göç Sürecinde Kadın". *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1): 199-214 Erişim 20.05.2018
- <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/229307>
- Castles, S. & J.Miller, M. (2008). Göçler Çağı -Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. (Çev. B.U. Bal, İ. Akbulut). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Dökmen, Z., Y. (2014). Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Faist, T. (2003). Uluslararası Göç ve Ulusaşırı Toplumsal Anlar. (Çev. A.Z. Gündoğan, C. Nacar). İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Harding, S. (t.y.) Feminist Yöntem Diye Bir Şey Var mı?. S. Çakır & N. Akgökçe (Ed.), *Kadın Çalışmalarında Yöntem*, içinde (s. 34-47). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Kandiyoti, D. (2013). Cariyeler, Bacılar, Yurttaşlar. (Çev. A. Bora, F. Sayılan, Ş. Tekeli, H. Tapınç, F. Özbay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kovacev, M. (2011). Kanada İşgücü Piyasasında Kurumsallaşmış ve Bedenselleşmiş Kültürel Sermaye Hakkında Eksperlerin Görüşleri. A.M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weib (Ed.), *Göç ve Kültürel Sermaye- Türkiye, Almanya, Kanada ve Büyük Britanya'da Yüksek Vasıflı Göçmenler*, içinde (134-152). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Kümbetoğlu, B. (2016). Göç Çalışmalarında "Nasıl" Sorusu. S.G. Ihlamur-Öner & N.A.Ş Öner (Der.), *Küreselleşme Çağında Göç*, içinde (s.49-85). İstanbul: İletişim Yayınları.
- zkul, D. (2016). Ulus-Ötesi Göç: Uluslararası Göç Yazınında Yeni Bir Paradigma. S.G. Ihlamur-Öner & N.A.Ş Öner (Der.), *Küreselleşme Çağında Göç*, içinde (s.483- 500). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dedeoğlu, S. & Gökmen, Ç. E. (2011). Göç ve Sosyal Dışlanma-Türkiye'de Yabancı Göçmen Kadınlar. Ankara: Efil Yayıncılık.



Yalçın, C. (2004). Göç Sosyolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yakushko, O. & M. Chronister, K. (2005). Immigrant Women and Counseling: The Invisible Others. *Journal of Counseling ve Development*, 292-298. (Akt. Şeker, D., Uçan G. "Göç Sürecinde Kadın". *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1): 199-214 Erişim 20.05.2018 <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/229307>

KORONAVİRÜS PANDEMİSİ UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE KARŞI TUTUMLARINA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

MÜSLÜM ENGİN⁵,

ÖZET

Covid-19 salgınıyla beraber hızla içine kapanan dünyada kamuya açık bir şekilde gerçekleştirilen faaliyet alanlarından biri olan eğitim ve öğretim faaliyetleri de yeni bir mecraya girmiştir. Öğretmenler okulda yüz yüze eğitim vermek yerine evden, uzaktan eğitimle öğrencilere ulaşmaya başlamıştır. Bu sürecin eğitimin verimliliği ile birlikte, öğretmenlik algısı üzerinde pek çok değişikliğe neden olduğunu belirtmek gerekir. Bunların başını şüphesiz öğretmenlerin uzaktan eğitimde verimli olmak için çaba göstermesi ve bu süreçte fiziksel ya da ruhsal sorunlarla baş etmeye çalışma çabası çekmektedir. Türkiye'nin farklı illerinde çalışan farklı branş ve okul kademelerindeki 220 öğretmen katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Tarama yöntemi ile elde edilen verilerin SPSS programı üzerinden analizleri sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitimde başarılı oldukları, ancak yüz yüze eğitim kadar istekli olmadıkları sonucuna varılmıştır. Uzaktan eğitimle birlikte ev içinde artan sorumluluklarının yanında öğretmenlik mesleğini başarı ile uyguladıkları ancak yüz yüze eğitimi daha olanaklı gördükleri tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Uzaktan Eğitim, Covid-19, Salgın ve Öğretmen, Yüz Yüze Eğitim

A RESEARCH ON TEACHERS' ATTITUDES TO THE PROFESSION DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC DISTANCE EDUCATION PROCESS

ABSTRACT

Education and training activities, which are one of the fields of activity open to the public in the world, which is rapidly closing in with the Covid-19 epidemic, have entered a new medium. Instead of giving face-to-face education at school, teachers have started to reach students from home and distance education. It should be noted that this process, along with the efficiency of education, caused many changes in the perception of teaching. Undoubtedly, teachers strive to be productive in distance education and try to cope with physical or mental problems in this process. In this study, which was carried out with the participation of 220 teachers from different branches and school levels working in different provinces of Turkey, the attitudes of teachers towards distance and face-to-face education during the pandemic process were examined. As a result of the analysis of the data obtained by the scanning method through the SPSS program, it was concluded that the teachers were successful in distance education, but they were not as enthusiastic as face-to-face education. In addition to their increasing responsibilities at home with

⁵ Doktora Öğrencisi, muslum.engin@student.asbu.edu.tr



distance education, it has been determined that they successfully practiced the teaching profession, but they saw face-to-face education more possible.

Keywords: *Distance Education, Covid-19, Pandemic and Teacher, Face-to-Face Education*

GİRİŞ

Yeni koronavirüs (Covid-19) olarak da bilinen koronavirüs, 2019 yılının son aylarında Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkmış ateşli ve öldürücü bir hastalıktır. Yüksek ateş, öksürük, nefes darlığı belirtileri olan hastalık temas yoluyla bulaşmaktadır. Hastalıktan en çok yaşlılar ve kronik hastalığı bulunan kişiler etkilenmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2021). Çocuklar doğrudan hastalıktan etkilenmese de taşıyıcı olma ihtimalleri ve hastalığın kalabalıkta daha hızlı yayılma riskleri çok yönlü *izolasyon* tedbirlerini zorunlu kılmıştır.

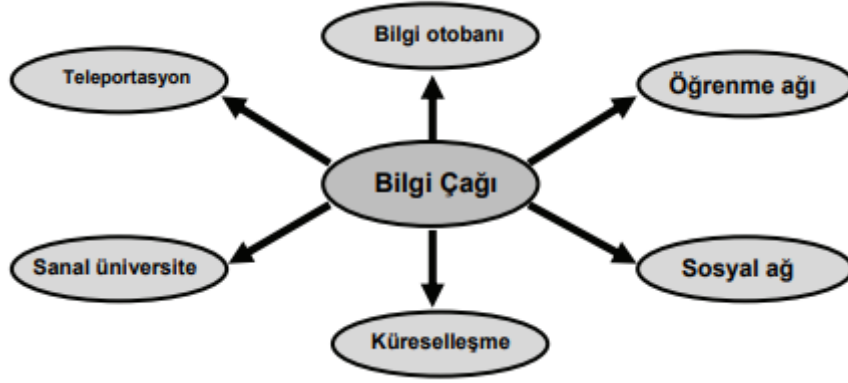
Koronavirüsün temas ortamlarında kolaylıkla bulaşıyor olması ve öldürücü tehditleri bütün dünyada hızla yayılan salgın etkisi yaratmıştır. Dünya genelinde yaklaşık 412 milyon insana bulaşmış, 6 milyon insansın ölmesine neden olmuştur. Türkiye'de bu virüsten kaynaklı 90,266 kişi hayatını kaybetmiştir (Worldometers, 2022). Hastalığın salgın etkisi, dünya ülkelerini her alanda izolasyonun ve kapanmaların başat olduğu yeni tedbirler almaya zorlamıştır. Sağlıkla ilgili yeni tedbirler hızla alınırken bireylerin ve toplumun gelişmesinde çok önemli yeri olan eğitim faaliyetlerinin aksamaması için uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir (Telli ve Altun, 2020).

Millî Eğitim Bakanlığı, koronavirüs tedbirleri kapsamında 16 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitime 2 hafta ara verildiğini duyurmuş, daha sonra bu tarihi 30 Nisan 2020 tarihine kadar uzatmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitime geçildiği ve daha sonra bahar döneminin uzaktan eğitimle tamamlanacağı ilan edilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılına da uzaktan eğitim faaliyetleri ile başlanmış, bazı sınıflar için kısmi olarak başlatılan yüz yüze eğitim faaliyetlerine 19.11.2020 tarihli yazıyla ara verilmiştir. Yapılması gereken sınavlar ertelenirken, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim platformlarında sürdürülmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2021: covid-19 ve uzaktan eğitim).

Bilgi teknolojilerinin hızla artması ve dünya genelinde iletişimin kolaylaşmasından ötürü uzaktan eğitim faaliyetleri salgından önce de sıklıkla tercih edilen eğitim yöntemleri arasında yer almaktaydı. İlk defa İngiltere'de 1928 yılında mektup yoluyla denenmiş olan uzaktan eğitim, günümüzde internet, telekonferans yöntemleri ve iletişim uygulamaları sayesinde giderek yaygınlaşmıştır. Bu sayede birbirlerinden çok uzakta olan öğretmen ve öğrenciler kolaylıkla iletişime geçerek uzaktan öğretimi olanaklı hale getirmektedirler. Uzaktan eğitim aynı zamanda

küresel eğitim olanaklarının da paylaşılmasını kolaylaştırmakta, ilerleyen senelerde üniversite okuyan bireylere *Açık öğretim* eğitim görme olanakları tanımaktadır (İşman, 2011).

Tablo-1. Bilgi Çağı ve Uzaktan Eğitim



(Kaynak: İşman, 2011)

Bilgi çağında, bilginin geleneksel sınıf ortamlarında yüz yüze aktarılmasına bir alternatif olarak sosyal ağ içerisinde, bilgi veri tabanı ve otomasyon sistemlerinin kullanıcılar tarafından aktif olarak pratiğe döküldüğü öğrenme ağları sayesinde bireyler için eğitimde fırsat ve imkân eşitliği yaratılmış olmaktadır. Özellikle salgın gibi öngörülemez toplumsal kriz dönemlerinde, yetişmiş insan gücünde nesilleri etkileyecek büyük kayıplar yaşamamak için, eldeki tüm imkânları seferber ederek sağlıklı bir uzaktan eğitim ağı oluşturmak büyük önem arz etmektedir.

Bu anlamda Türkiye’de uzaktan eğitimin 1923-1955 arası kavramsal, 1956-1975 yılları arası mektupla, 1976-1995 yılları arası Radyo-Televizyon ve 1996 sonrası İnternet-web evreleri şeklinde gelişmiş olduğunu belirtmek gerekir (Bozkurt, 2017). Türkiye’de uzaktan eğitim, iletişim teknolojileri gelişimine koşut bir ilerleme kaydetmiştir. Türkiye’de uzaktan eğitimin en büyük sınırlılıkları fiziki alt yapı, sanal sınıflar, sanal okullar, yeterli miktarda teknik araç ve gereç, uzaktan eğitim konusunda donanımlı öğretmenlerin yetersizliği ve okullar arası kalite farkının bulunması olarak sıralanabilir (İşman, 2011). Ancak uzaktan eğitimle ilgili bu sorunların salgın dönemindeki zaruretlerden dolayı hızla aşılıp, geniş öğrenci ve öğretmen kitlelerinin daha çok yararlanabileceği uzaktan eğitim ortamları yaratılmaktadır. Salgından sonra uzaktan eğitimin başladığı 16 Mart 2020 tarihinden itibaren EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden canlı dersler verilmeye başlanmıştır. Bu dersler dışında EBA’nın veri tabanında bulunan materyaller öğrencilerin ve öğretmenlerin kullanımına açılmış buna ek olarak TRT üzerinden sürekli olarak yayın yapan TRT İLKOKUL, ORTAOKUL VE LİSE kanalları yayına başlamıştır. Bu kanallarda 23 Mart 2020 ile 27 Kasım 2020 tarihleri arasında 112 farklı branştan 1000 gönüllü öğretmen görev almıştır. Bunun dışında



evinde uzaktan eğitime erişim konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler için 13650 merkezde "EBA Destek Noktaları" kurulmuş, 133 EBA mobil destek birimi hizmet vermiştir (MEB, 2021).

Eğitimle ilgili salgından kaynaklanan bu hızlı değişim dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmenlerin kendilerini alışık olmadıkları bir ortamda bulmalarına neden olmuştur. Öğretmenler hem EBA ve diğer tüm sanal platformlarda ellerinden gelen gayreti göstererek, öğrencilerinin eğitiminin sürmesi için çabalamışlardır (Ünal ve Bulunuz, 2020). Bu doğrultuda salgın döneminden önce uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar sınırlıyken, salgın ile birlikte çalışmaların sayısı giderek artmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin salgın dönemindeki zorunlu uzaktan eğitim faaliyetlerinde fiziksel ya da ruhsal açıdan öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının değişip değişmediğini araştırmaktır. Bu kapsamda hazırlanan ankette sorulan sorularla;

- Öğretmenlerin fiziksel ya da ruhsal açıdan sıkıntılar yaşayıp yaşamadığı?
- Öğretmenlerin uzaktan eğitime ne şekilde yaklaştığı?
- Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime oranla mesleki tutumlara etki edip etmediği?
- Uzaktan eğitimin olanaklı ve yararlı olup olmadığı?
- Evdeki diğer meşguliyetlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediği?
- “Yüz yüze eğitime geri dönme isteği?” sorularına cevap aranmıştır.

LİTERATÜR TARAMASI

YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yapılan sorgulamada Uzaktan Eğitim sürecini konu alan 60’a yakın yüksek lisans ve doktora tezi olduğu görülmüştür. Koronavirüs sürecinde uzaktan eğitimi doğrudan konu alan tezler henüz yayımlanmamış olmakla birlikte, uzaktan eğitimle ilgili tezlerden iki tanesinin bu araştırma konusuna yakın olduğu anlaşılmıştır.

Bu tezlerden biri, Murat Kılınc (2015) tarafından “*Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği*” üzerine yapılmış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı özelinde, uzaktan eğitim faaliyetleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında ilişki araştırılarak, uzaktan eğitimin etkililiği belirtmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, örneklem grubun uzaktan eğitimle elde ettiği başarı sonuçlarının geleneksel eğitim alan grupla benzeştiği tespit edilmiştir. Araştırma, uzaktan eğitim faaliyetlerinin yararlı olmasını göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Seher Özcan (2019) tarafından hazırlanan “*Uzaktan Eğitim Veren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Bağlılığının İncelenmesi*” konulu doktora tezinde ise, uzaktan

eğitim süreçlerinde eğitim veren öğretim elemanlarının öğretim faaliyetlerine bağlılıklarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bağlı oldukları; ancak öğrencilerin uzaktan eğitimden daha fazla yarar göreceğine inanan öğretim elemanlarında bu bağlılık seviyesinin artmış olduğu gözlemlenmiştir.

Öte yandan Koronavirüs salgını sürecinde öğretmenlerin mesleğe ve uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştıran 20'ye yakın makale yazılmıştır. Doğrudan öğretmenlerin tutumlarını inceleyen çalışmalarının yanında, branş bazında (Türkçe, Fen Bilgisi, Beden Eğitimi vb.) okul seviyesine göre (ortaokul, lise) il bazında (Ankara, Burdur) salgın etkilerinin uzaktan eğitime yansımalarını araştıran çalışmalar yapılmıştır.

Murat Çakın ve Ebru G. Akyavuz (2020) tarafından hazırlanan *“Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi”* adlı çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin covid-19 sürecinin eğitime yansımalarına yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında farklı branşlardan 12 erkek 8 kadın öğretmenin fenomenolojik desen yöntemiyle sürece ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar; “iletişim sorunları, velilerle ilgili sorunlar ve öğrencinin eğitimi ile ilgili sorunlar” olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin süreçte öğrencileri motive etmeleri ise “destekleyici etkinlikler yapmak, gelecek için teşvik etmek, okulun devam ettiğini hissettirmek, sağlık çalışmaları yapmak ve güzel sözler söylemek,” şeklinde kategorize edilmiştir.

Pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili yapılmış önemli çalışmalardan biri de Mehmet Başaran ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan *“Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma”* adlı araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Gaziantep ilindeki 80 öğretmen, 80 öğrenci ve 80 veli teşkil etmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bir kısmının uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmadığı, öğretmen ve velilerin rehberlik yapmada yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Öğretmeler de öğrencileriyle yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkili bir şekilde iletişime geçemediklerinden ve geribildirim alamadıklarından şikâyet etmişlerdir.

Konusu bakımından bu araştırmaya yakın çalışmalardan biri de, Serkan Demir ve Mustafa Kale (2020) tarafından hazırlanan *“Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi”* adlı araştırma makalesidir. İngilizce yazılmış olan makalede Ankara’da farklı okul düzeylerinde çalışan 44 öğretmenin süreçle ilgili görüşleri, örnek olay incelemesi yöntemi ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularında, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin bazı yetersizlik



algılarına rağmen uzaktan eğitim çalışmalarına adapte olmak için çabaladıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitimi organize etmede ve yönetmede kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Uzaktan eğitimi zorlu bulan öğretmenler neden olarak, eğitim verilen öğrencilerin farklı ve yetersiz koşullarını göstermişlerdir. Uzaktan eğitimin en büyük problemlerinden birini öğrencilerin uzaktan eğitim olanaklarına erişmesindeki zorluklar oluşturmaktadır. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi olumlu olanaklar sunma potansiyeli vardır; ancak bunun gerçekleşmesi zaman alacaktır.

Çalışmaya konu bakımından yakın gösteren bir diğer makale, Ahmet Kurnaz ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan “*Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri*” adlı makaledir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma grubunda farklı illerde farklı derslere giren 418 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda, uzaktan eğitimi özel okulda çalışan öğretmenlerin kamudaki öğretmenlere göre daha anlamlı buldukları tespit edilmiştir. İl merkezinde çalışan öğretmenlerin kırsaldaki öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Aynı şekilde kadın öğretmenler de uzaktan eğitime erkek öğretmenlerden daha olumlu bakmaktadır. Öğretmenlerin kıdem yıllarının ve okul kademelerinin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını etkilemediği tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimi evde veren öğretmenlerin tutumu okul veya başka bir yerde uzaktan eğitim veren öğretmenlere nazaran daha olumludur. Çalışma öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini çekme noktasındaki sıkıntılarını ortaya çıkarmıştır. Yüz yüze eğitimin sağladığı derse hazırlanma, öğretim metotlarını aktif kullanma ve sosyalleşme bakımından uzaktan eğitim sınırlı görülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan belirli bir alana yönelik tarama araştırması yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde bir topluluğun belirli bir konu hakkındaki görüş, tutum ve davranışlarını betimlemeye yönelik olarak topluluk içinden topluluğu temsil eden bir grup seçilir. Bu kapsamda veriler topluluğu temsilen bir bireyden değil özellikleri bakımından topluluğu temsil eden bir gruptan alınır. Tarama araştırmasının amacı var olan durumun betimlemesini yapmaktır. Anlık, kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olmak üzere 4 çeşit tarama araştırması tekniği vardır. Bir topluluğun herhangi bir konu hakkındaki var olan görüş ve tutumlarını hızlı bir şekilde betimlemeye yönelik yapılan tarama anlık taramadır (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Katılımcıların belli bir konu hakkındaki düşünce tutum ve davranışlarını önceden hazırlanmış olan belli sayı ve sıradaki sorularla ölçmeye çalışan anketler, en çok kullanılan veri toplama araçlarındandır. Bunun

nedeni veririn istatistiksel ve matematiksel analizin kolay olması ve örneklem gruba erişimin ekonomik olmasıdır. Ayrıca örnekleme temsilen daha çok kişiye ulaşmayı sağlar. Anketlere verilen cevapları karşılaştırmalı olarak analiz etmek mümkündür (Gürbüz ve Şahin, 2018). Bu bağlamda 4 bölüm olarak hazırlanan anket sorularında örneklem grubun uzaktan eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili görüş, tutum ve davranışlarının yanı sıra, grubun betimsel özelliklerin de yer aldığı sorular hazırlanmıştır.

Araştırmanın örnekleme tesadüfi olmayan örneklem türlerinden biri olan kolayda örnekleme yöntemi ile Türkiye'nin farklı illerinde çalışan farklı branş ve okul kademelerindeki 220 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Kolayda örneklem, yapılması kolay ve hızlı bir tekniktir. Ancak araştırma evrenini temsil etmesi bakımından sınırlılıkları vardır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Araştırmanın evreni, salgın nedeniyle Uzaktan Eğitim çalışmalarının başladığı tarihten itibaren MEB'e bağlı kamu okulları ve özel okullarda uzaktan eğitime katılan idareci ve öğretmenlerdir.

Araştırmanın hipotezleri şöyle sıralanabilir:

H_1 Uzaktan Eğitim; öğretmenleri fiziksel ve ruhsal açıdan etkilemiş, mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmuştur.

H_2 Evde eğitim vermek zorunda kalan öğretmenler, evdeki diğer sorumluluklardan dolayı uzaktan eğitimde verimli olamamaktadır.

H_3 Uzaktan eğitim birçok konuda olanaklı olmasına rağmen pandemi sürecinde öğretmenlerin sürece uyumu zorlaşmış, yüz yüze eğitime geçme istekleri artmaktadır.

BULGULAR

Bu bölümde uzaktan eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin betimsel analizi, anketlere verilen cevaplardan uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri, süreçte yaşadıkları olumsuzluklar ve bu olumsuzluklara bağlı olarak hazırlanmış olan ölçeğe göre uzaktan eğitim yüz yüz eğitim karşılaştırmalı analizleri ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımları

	Frekans	Yüzdeler	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde
Erkek	97	44,1	44,1	44,1
Kadın	123	55,9	55,9	55,9
Toplam	220	100,0	100,0	100,0

Toplam katılımcı öğretmenlerin sayısı 220 kişi bunların 97'si erkek (%44,1) ve 123'ü kadın (%55,9) olarak dağılım göstermiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Yaş Dağılımları

	Frekans	Yüzdeler	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde	Yaş Ortalaması
--	---------	----------	---------------	--------------	----------------



20-30	29	13,2	13,2	13,2	
31-40	77	35,0	35,0	48,2	
41-50	87	39,5	39,5	87,7	41
51 ve üstü	27	12,3	12,3	100,0	
Toplam	220	100,0	100,0		

Katılımcıların yaş ortalaması 41 olup yaş grubunun 31-50 yaş arasında yığılma yaptığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Medeni Durumu

	Frekans	Yüzdelerik	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde
Evli	169	76,8	76,8	76,8
Bekâr (Boşanmış)	51	23,2	23,2	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Katılımcılardan 169 (%76,8) kişi evliken, 51 (%23,2) kişi bekâr ya da boşanmıştır. Genel anlamda katılımcılarının çoğunun evli olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Görev Unvanları

	Frekans	Yüzdelerik	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde
Öğretmen	195	88,6	88,6	88,6
Yönetici (Müdür/Müdür Yardımcısı)	25	11,4	11,4	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Katılımcıların 195'i öğretmen (%88,6) ve 25'i (%11,4) de idareci olarak görev yapmaktadır. Okullarda idarecilik öğretmenliğin yanında yapılmakta olan bir görev olduğundan tüm katılımcıların uzaktan eğitime öğretmen olarak bilfiil katılmış olduğu göz ardı edilmemelidir.

Tablo 6. Katılımcıların Branş Dağılımı

	Frekans	Yüzdelerik	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde
Sınıf	24	10,9	10,9	10,9
Alan/Meslek	196	89,1	89,1	100,0
Toplam	220	100,0	100,0	

Katılımcıların 24'ü (%10,9) sınıf öğretmeni, 196'sı (%89,1) ise Alan/Meslek öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların Kıdem Yılı

Yıllar	Frekans	Yüzdelerik	Geçerli yüzde	Toplam Yüzde	Ortalama Kıdem Yılı
1-20	145	65,9	65,9	65,9	
21-30	63	28,6	28,6	94,5	

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

31 ve üstü	12	5,5	5,5	100,0	
Toplam	220	100,0	100,0		16

Katılımcıların ortalama görev yılı süresi 16 yıl olarak ölçülmüştür. Aynı zamanda katılımcılardan 145 (%65,9) kişinin yani büyük çoğunluğun hizmet süresi bakımından genç öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Güvenirlilik Ölçeği: Araştırma anket soruları içinde yer alan “online eğitim sürecinde fiziksel rahatsızlık yaşadım /online eğitimde ruhsal rahatsızlık yaşadım /fiziksel ya da ruhsal rahatsızlıktan dolayı ilaç kullandım /öğrencilerim online derse katılmayınca moralim bozulur/ uzaktan eğitimde sınıf kontrolü zorlaştığı için konsantrasyonum bozulur / ev içindeki diğer sorumluluklarım performansımı olumsuz yönde etkiler /öğrencilerin online derste disiplinsiz davranışları moralimi bozar” değerlere katılımcıların verdiği cevaplara göre bir “uzaktan eğitim olumsuz ölçeği” hazırlanmıştır.

Güvenirlilik İstatistiği

Cronbach's Alpha	Toplam değerler
,763	7

Toplam yedi değer için güvenirlilik değeri 0,763 ile yüksek çıkmıştır.

Tablo 8. Uzaktan Eğitim Sürecinden Herhangi Bir Rahatsızlıktan Dolayı İlaç Kullanma

	[Uzaktan eğitim sürecinde öğretim faaliyetlerinden kaynaklı bir rahatsızlık yüzünden en az bir defa ilaç kullandım.]					Toplam
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum	
Erkek	72 74,2%	15 15,5%	5 5,2%	2 2,1%	3 3,1%	97 100%
Kadın	88 71,5%	15 12,2%	11 8,9%	6 4,9%	3 2,4%	123 100%
	160 72,7%	30 13,6%	16 7,3%	8 3,6%	6 2,7%	220 100%

χ^2 : Linear-by-Linear Association 0,59 (df)1 ,442

Katılımcı erkek ve kadınların büyük çoğunluğu %90 oranında pandemi sürecindeki online eğitimlerden kaynaklanan rahatsızlıklardan dolayı ilaç kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca erkek ve kadın arasında ilaç kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Tablo 9. Uzaktan Eğitimin Mesleki Gelişime Katkısı

Görev Unvanınız	Uzaktan eğitim mesleki gelişiminize katkı sağlıyor mu?		Total
	Evet	Hayır	



Öğretmen	Sayı	117	78	195
	Yüzdellik	60,0%	40,0%	100,0%
Yönetici (Müdür/Müdür Yrd.)	Sayı	14	11	25
	Yüzdellik	56,0%	44,0%	100,0%
Toplam	Sayı	131	89	220
	Yüzdellik	59,5%	40,5%	100,0%

X^2 : Linear-by-Linear Association 0,147 (df)1 ,430

Katılımcıların soruya verdiği cevaptan öğretmenlerin uzaktan eğitimi mesleki gelişim noktasında yararlı gördüğü anlaşılmaktadır. İdareci ya da öğretmenler arasında bu konuda anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiştir.

Tablo 10. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim tercihleri

Cinsiyet	Yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ederim					Total
	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum	
Erkek	7,2%	4,1%	2,1%	9,3%	77,3%	100,0%
Kadın	4,1%	6,5%	13,8%	15,4%	60,2%	100,0%
Toplam	5,5%	5,5%	8,6%	12,7%	67,7%	100,0%

X^2 : Linear-by-Linear Association 2,310 (df)1 ,129

Hem erkek hem de kadın öğretmenler yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime büyük bir farkla tercih etmişlerdir. Bu konuda erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki oluşmamıştır.

Tablo 11. Uzaktan Eğitimde Evdeki Diğer Sorumlulukların Etkisi

Medeni Haliniz		Evdeki diğer sorumluluklarım uzaktan eğitim faaliyetlerimi etkiler					Toplam
		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum	
Evlü	Sayı	39	41	45	28	16	169
	Yüzdellik Medeni Haliniz	23,1%	24,3%	26,6%	16,6%	9,5%	100,0%
Bekâr (Boşanmış)	Sayı	18	11	9	8	5	51
	Yüzdellik Medeni Haliniz	35,3%	21,6%	17,6%	15,7%	9,8%	100,0%
Toplam	Sayı	57	52	54	36	21	220
	Yüzdellik Medeni Haliniz	25,9%	23,6%	24,5%	16,4%	9,5%	100,0%

X^2 : Linear-by-Linear Association 1,133 (df)1 ,287

Tabloya göre öğretmenlerden evli ya da bekâr olanların yarısı evdeki diğer işlerin uzaktan eğitim faaliyetlerini etkilemediğini belirtmiştir. Evli ve bekâr öğretmenlerin hanedeki kişi sayıları ve hane sorumlulukları da göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim faaliyetlerinin medeni duruma göre dışsal etkilerden etkilenmemiş olması dikkat çeken bir durumdur. Verilen cevaplar analiz edildiğinde evli ve bekâr öğretmenlerin evde uzaktan eğitimden etkilenmeleri konusunda anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tablo 12. Yaşa Göre bilgisayar(Tablet-telefon vb.) başında ders işlerken kaynaklanan fiziksel bir rahatsızlık

		Bilgisayar (Tablet-telefon vb.) başında ders işlerken kaynaklanan fiziksel bir rahatsızlık yaşadım.					
		Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tam katılıyorum	Toplam
20-30	Sayı	9	8	7	2	3	29
	Yüzde	31,0%	27,6%	24,1%	6,9%	10,3%	100,0%
31-40	Sayı	14	15	19	16	13	77
	Yüzde	18,2%	19,5%	24,7%	20,8%	16,9%	100,0%
41-50	Sayı	29	16	22	12	8	87
	Yüzde	33,3%	18,4%	25,3%	13,8%	9,2%	100,0%
51 ve üstü	Sayı	12	10	3	2	0	27
	Yüzde	44,4%	37,0%	11,1%	7,4%	0,0%	100,0%
Toplam	Sayı	64	49	51	32	24	220
	Yüzde	29,1%	22,3%	23,2%	14,5%	10,9%	100,0%

X^2 : Linear-by-Linear Association 6,104 (df)1 ,013

Tablo verileri incelendiğinde, öğretmenlerin farklı yaş grupları arasında genel anlamda bilgisayar ve diğer teknolojik aletlerle ders işlemekten kaynaklı fiziksel bir rahatsızlık yaşanmadığı gözlemlenmiştir. Ancak verilen cevaplara göre, yaş grupları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. 31-40 ile 41-50 yaş grupları arasındaki öğretmenlerin online eğitimde fiziksel açıdan etkilenme hassasiyetlerinin daha yüksek çıktığı ifade edilebilir.

Tablo 13. Uzaktan Eğitimi Yararlı Bulma

		Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime göre daha yararlı buluyor musunuz?		
		Evet	Hayır	Toplam



Cinsiyetiniz	Erkek	Sayı	7	90	97
		Yüzde	7,2%	92,8%	100,0%
	Kadın	Sayı	12	111	123
		Yüzde	9,8%	90,2%	100,0%
Toplam	Sayı		19	201	220
	Yüzde		8,6%	91,4%	100,0%

X^2 : Linear-by-Linear Association 0,441 (df)1 ,507

Tablodaki verilere göre öğretmenler ortalama %92 oranında uzaktan eğitimi yararlı bulmaktadır. Buradaki verinin uzaktan eğitime yaklaşımı göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Tablo 14. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Mutluluğu

Görev Yaptığınız Kurumun Niteliği	Sayı	Ortalama	S. Sapma	Standart Ortalama
Kamu	214	5,52	2,466	,169
Özel	6	5,17	2,317	,946

t-test for Equality of Means (df) 11136 t 0,345

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde mutluluk düzeyleri düşük çıkmıştır. Online eğitimin yararlı bulunmasına rağmen mutluluk düzeylerinin düşük çıkması, yüz yüze eğitimin faydaları dışındaki başka etkenlerden dolayı daha tercih edilebilir özelliklere sahip olmasıdır.

Tablo 15: Uzaktan Eğitimde İşinize Olan Sevginiz Azaldı mı?

Görev Unvanınız		Uzaktan eğitimle işinize olan sevginiz azaldı mı?		
		Evet	Hayır	Total
Öğretmen	Sayı	47	148	195
	% Görev Unvanınız	24,1%	75,9%	100,0%
Yönetici (Müdür/Müdür Yardımcısı)	Sayı	6	19	25
	% Görev Unvanınız	24,0%	76,0%	100,0%
Toplam	Sayı	53	167	220
	% Görev Unvanınız	24,1%	75,9%	100,0%

Öğretmenlerin %76'sı uzaktan eğitim sürecinde işine yönelik tutumlarının değişmediğini, işlerine olan sevgilerinin azalmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 16. Okula Yüz Yüze Eğitime Geri Dönme İsteği

Okula ve yüz yüze eğitime	Medeni Haliniz	Sayı	Ortalama	Std.	Std. Error
				Sapma	Mean
	Evli	169	9,00	1,909	,147

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

geri dönme isteğinizi puanlaya bilir misiniz?	Bekâr (Boşanmış)	51	8,80	2,136	,299
--	------------------	----	------	-------	------

t-test for Equality of Means (df) 75700 sig 0,558 t 0,589

Öğretmenlerin yüz yüze eğitime geçme isteği tam puana yakın bir puan aldığı gözlemlenmiştir. Evli ya da bekâr öğretmenler arasında yüz yüze eğitime dönme isteği konusunda anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Tablo 17. Salgın Dönemi Uzaktan Eğitim Konusunda Olumsuzluğu Etkileyen Unsurlar

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate		
1	,483 ^a	,233	,211	5,234		
				Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	
	Model (uzemnegatifölçek)	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	30,584	3,363		9,095	,000
	Yaşınız	-,086	,100	-,122	-,859	,391
	Hane Halkı Sayısı	-,358	,281	-,078	-1,277	,203
	Kıdeminiz/Hizmet Süreniz	-,106	,091	-,162	-1,161	,247
	Pandemiden önce meslekteki mutluluk düzeyinizi puanlaya bilir misiniz?	-,053	,245	-,015	-,217	,828
	Pandemi sürecinde meslekteki mutluluk düzeyinizi puanlaya bilir misiniz?	-,848	,154	-,354	-5,512	,000
	Okula ve yüz yüze eğitime geri dönme isteğinizi puanlaya bilir misiniz?	,026	,216	,009	,121	,904

Katılımcıların salgın döneminde mutluluk düzeylerinin düşük olmasını etkileyen unsurlar, yaşa, cinsiyete, kıdem hizmet süresine, pandemi öncesi ve sürecindeki mutluluk düzeyleri ile okula geri dönme isteklerine göre yüksek düzeyde (R Square 0,233) anlamlı çıkmıştır. Salgın dönemindeki mutluluk düzeyi ile olumsuz ölçeğindeki diğer maddeler arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 18. Uzaktan Eğitim Olumsuzluk Ölçeğinde Kıdem Yılıının Etkisi



Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,292 ^a	,085	,081	5,650

Model (uzemnegatifölçek)	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	22,287	,790		28,195	,000
	Kıdeminiz/Hizmet Süreniz	-,190	,042	-,292	-4,503	,000

Regresyon analizinde öğretmenlerin kıdem yıllarına göre uzaktan eğitime yaklaşımlarının olumsuz yönde etkilendiği anlamlı çıkmıştır.

Tablo 19. Uzaktan Eğitim Olumsuzluk Ölçeğinde Yaşın Etkisi

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,308 ^a	,095	,091	5,620

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	28,083	1,904		14,747	,000
	Yaşınız	-,217	,045	-,308	-4,777	,000

Variable: uzemnegatifölçek

Uzaktan eğitim olumsuzluk ölçeğine göre, öğretmenlerin yaşı, uzaktan eğitime karşı geliştirilen olumsuz tutum üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 20. Uzaktan Eğitimde Online Ders Saati Sayısına Göre Okula Geri Dönme İsteği

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,044 ^a	,002	-,003	8,981

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.
	B	Std. Error	Beta			
1	(Constant)	19,422	1,489		13,044	,000
	Pandemi sürecinde meslekteki mutluluk düzeyinizi puanlaya bilir misiniz?	,160	,247	,044	,649	,517

Dependent Variable: Haftalık çevrimiçi ders saatiniz

Tablodaki verilerden iki değişken yani okula geri dönme isteği ile haftalık çevrimiçi ders saati arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumun haftalık çevrimiçi ders saati dışındaki etkenlerden etkilendiği anlaşılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de Salgın nedeniyle hızlı ve zorunlu bir şekilde başlayan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin hem uzaktan eğitime hem de mesleğe karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bu araştırmaya, farklı illerden ve okul kademelerinden 123 kadın 97 erkek, 220 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler çoğunlukla 30-50 yaş arasında olup yaş ortalamaları 41 olarak ölçülmüştür. Katılımcı grup öğretmenlerin büyük çoğunluğu evli (%76,8), %23,2’si ise ya bekâr ya da eşinden ayrılmış öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcılardan 25 (11,4) kişi aynı zamanda idareci olarak görev yapmaktayken; 196 (%89,1) öğretmen alan/meslek, 24 (%10,9) öğretmen de sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Katılımcıların görevdeki meslek süreleri değişmekte ortalama 16 hizmet yılı olarak ölçülmüştür. Grubun hizmet yılı bakımından en çok 1-20 yıl arası 145 kişi (%65,9) hizmet yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

SPSS analizinde, araştırma anketindeki uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumu ölçmeye yönelik 7 maddeden oluşan güvenilirlik ölçeğinin “Cronbach's Alpha” değeri 0,763 olarak tespit edilmiş olup anket güvenilirliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anketin çapraz, kıkare, ve regresyon analizlerinden 1. Hipotez olan: “ H_1 Uzaktan Eğitim; öğretmenleri fiziksel ve ruhsal açıdan etkilemiş, mesleğe karşı olumsuz tutum sergilemelerine neden olmuştur” hipotezinin doğrulanmadığı görülmüştür. Anketlere verilen cevapların çapraz analizlerinden hem erkek hem de kadın öğretmenlerin uzaktan eğitim süresinde fiziksel ya da ruhsal bir rahatsızlık yaşamadığı anlaşılmıştır. Bu süreçte mesleğe karşı ufak düzeyde bir soğuma gerçekleşmişse de mesleğe olan bağlılık düzeyinde bir değişiklik olmamıştır. Aynı zamanda evde eğitim vermenin zorunlu hale getirdiği yoğun teknolojik alet kullanma durumunun da öğretmenleri fiziksel yönden etkilemediği (%51) tespit edilmiştir. Seher Özcan (2019) tarafından hazırlanan “*Uzaktan Eğitim Veren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Bağlılığının İncelenmesi*” adlı benzer çalışmada da tespit edildiği üzere, uzaktan eğitim sürecinde öğretim mesleği ile görevli olan bireylerin öğrencilerin yararı noktasında mesleğe bağlanma eğilimlerinin devam ettiği anlaşılmıştır.

Araştırmanın 2. Hipotezi olan: “ H_2 Evde eğitim vermek zorunda kalan öğretmenler, evdeki diğer sorumluluklardan dolayı uzaktan eğitimde verimli olamamaktadır.” hipotezi anket analizlerinden verilen cevaplar doğrultusunda doğrulanmamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu %50’si ev içi faaliyetin olumsuz etki etmediğini belirtirken, %25’i de az bir etkisi olduğunu dile getirmiştir. Serkan Demir ve Mustafa Kale (2020) tarafından hazırlanan “*Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi*” adlı makalede de belirtildiği gibi, öğretmenler uzaktan eğitimdeki bazı olumsuzluklara ve süreç içinde mutsuzluk seviyelerinin artmış olmasına rağmen uzaktan eğitimi yararlı görmekte ve kendilerini bu konuda yeterli bulmaktadırlar. Benzer şekilde, bu araştırmada



da öğretmenlerin %59,5'i uzaktan eğitimi mesleki gelişime katkı sağlaması bakımından yararlı bulunduğunu belirtmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin büyük çoğunluğu %67,7'si yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmiştir. Bu noktada uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüze eğitime bir alternatif olmaktan ziyade yardımcı bir argüman olarak değerlendirildiği açıklık kazanmaktadır.

Ahmet Kurnaz ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan *“Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri”* makalede öğretmenlerin pek çok konuda uzaktan eğitimi yararlı gördüğü ifade edilmektedir. Yüz yüze eğitimin sağladığı sosyalleşme, öğrencilerin derse katılımı, öğretim metotlarını aktif kullanma ve sağlıklı bir geri bildirim mekanizması olanaklarının uzaktan eğitimde sınırlı olmasına rağmen; ulaşım, iletişim, maliyet, mesafe ve kolaylık bakımından yararlı olduğu ifade edilmiştir.

Buna karşılık bu araştırmaya verilen cevaplarda uzaktan eğitim yararlı görülmeyle beraber, %92 oranında yüz yüze eğitim tercihi tespit edilmiştir. Araştırmanın 3. Hipotezi olan: *“H₃ Uzaktan eğitim birçok konuda olanaklı olmasına rağmen pandemi sürecinde öğretmenlerin sürece uyumu zorlaşmış, yüz yüze eğitime geçme istekleri artmaktadır.”* hipotezi bu doğrultuda doğrulanmıştır. Öğretmenlerin; öğrencilerin uzaktan eğitimde derse az katılmasından kaynaklanan motivasyonsuzluk, online eğitim sürecinde yaşanan fiziksel rahatsızlıklar, online eğitimde yaşanan ruhsal rahatsızlıklar, uzaktan eğitimde sınıf kontrolü zorlaşması, öğrencilerin online derste disiplinsiz davranışları gibi etkenlerden dolayı mesleki mutlulukları azalmış, yüz yüze eğitime geri dönme istekleri (10 üzerinden 9 puan) artmıştır.

Mehmet Başaran ve arkadaşları (2020) tarafından hazırlanan *“Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma”* adlı makalede; uzaktan eğitimin öğrencilere rehberlik etmede, etkili öğrenme metotları kullanmada ve geribildirim verme konusunda öğretmenler tarafından yetersiz görüldüğü belirtilmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yüz yüze eğitime geçme konusundaki istekleri de benzer nedenlere göre şekillenmiştir. Öğretmenlerin genel olarak uzaktan eğitime karşı mesafeli değilse de yüz yüze eğitim kadar işlevsel bulmadıklarından bu süreçte yeteri kadar mesleki doyum elde edememişlerdir.

Evde eğitimlerinin zorunlu olarak devam edeceği bir sistem düşünülürse eğer bu olumsuzlukların giderilmesinin öğretmenlerde uzaktan eğitime karşı, yüz yüze eğitime eşdeğer bir yaklaşımın gelişeceği aşikârdır. Bunun nedeni öğretmenlerin uzaktan eğitime hızlı adapte olmuş olması ve süreçteki olumsuzluklardan az etkilenmiş olmasıdır. Öğrenci katılımının artması, teknolojik destek, kısa da sürse alternatif ve destekleyici yüz yüze eğitim etkinlikleri öğretmenlerin

sürece uyumlarını daha da kolaylaştıracak, salgın dönemlerinde ruhsal durumlarını olumsuz etkilememiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., Şahin, E. (2020). "Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma", *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü ve Yarını", *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Çakın, M., Akyavuz, E. K. (2020). "Covid-19 Süreci ve Eğitime Yansıması: Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Demir, S., Kale, M. (2020). "Öğretmen Görüşlerine Göre Covid-19 Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi", *Electronic Turkish Studies*, 15(8).
- Güncel Koronavirüs Verileri, <https://www.worldometers.info/coronavirus/> Erişim Tarihi: 13.02.2022
- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılınc, M. (2015). "Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma (İnönü Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi İlahiyat Lisans Tamamlama Programı örneği)", *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Koronavirüs Nedir?, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> Erişim Tarihi: 18.01.2021
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., ve Doğrukök, B. (2020). "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri", *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- MEB Yasal Düzenleme, <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=yasal-duzenleme>. (MEB Uzaktan Eğitim, 20.01.2021).
- Özcan, S. (2019). "Uzaktan Eğitim Veren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Çevrimiçi Öğretime Bağlılığının İncelenmesi", *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara.
- Telli, Y. ve Altun, D. (2020). "Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi", *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 25-34.



Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). "Covid-19 Salgını Döneminde Yürütülen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi ve Sonraki Sürece İlişkin Öneriler", *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEN İTİBAREN OKUMA KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI, 21. YY BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA ETWINNING PROJELERİNİN YERİ “SONUNU SEN YAZ” ETWINNING PROJESİ ÖRNEĞİ

AYLİN AYDIN⁶, ALEV SİNOĞLU⁷,

ÖZET

Öğrencilerimize kitap okuma alışkanlığını kazandırmak, kitap okuma sevgisi oluşturucu etkinlikler düzenlemek, kütüphane gezileri ile katalog okuma becerisi kazandırmak, görsel okuma becerilerini arttırmak ,dil ve anlatım becerilerini geliştirmek amaçlarıyla hem kendi kültürümüze ait masalları hem de dünya kültüründen masalları tanıtmak amacıyla Sonunu Sen Yaz eTwinning projesini başlattık. Projemiz Türkiye, Azerbaycan, Gürcistan, Romanya, Arnavutluk olmak üzere 5 ülkeden 15 katılımcı öğretmen ile eylül ayında çalışmalar başladı. Hem uluslararası ortaklı bir proje olması hem de okuma kültürünün yanı sıra etik kuralları, güvenli internet kullanımı, web 2.0 araçlarının kullanımı konusunda farkındalık oluşturmayı amaçladığımız için proje çalışmaları proje ortağı öğretmenlerin çevrimiçi olarak bir araya gelip proje etik kurallarını oluşturması ile başladı. Etik kuralları tüm ortaklar tarafından kabul edildikten sonra tüm ortak öğretmenler güvenli internet kullanımı konusunda eğitim almaya teşvik edildi, eğitim alma imkanı bulunmayanlar için güvenli internet kullanımına yönelik eğitim proje kurucuları tarafından projeye dahil olan öğretmen, öğrenci ve velilere verildi. Proje hedefleri ve çalışma planı proje kurucuları belirlenmiş olsa da proje başlamadan önce tüm ortaklar bir araya gelerek hedefleri ve çalışma planını gözden geçirdi ve çalışma planı son haline getirildi. Yapılan çalışma sonucunda okuma kültürü oluştururken bir yandan da 21. yy becerileri arasında görülen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik gibi yetkinlikleri arttırmak için proje etkinliklerinde bu becerileri ortaya çıkarıcı ve geliştirici etkinlikler yapılması için kodlama, arttırılmış gerçeklik, web 2.0 araçları, çevrimiçi öğrenme ortamları, karışık ülke takımlarından yararlanıldı.

Bu çalışmada okul öncesi dönem ile ilgili literatür taraması ile kavramsal çerçeve oluşturulmuş; okul öncesi dönemde kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında eTwinning projelerinin katkısı araştırılmış yapılan araştırma bulguları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Masal, eTwinning, yaratıcı yazma

⁶ Okul Müdürü, MEB, İstanbul Silivri Bilim ve Sanat Merkezi, a.aylinaydiner@gmail.com

⁷ Müdür yardımcısı, MEB, İstanbul Büyükçekmece Şehit Mehmet Ş.Ş. Anaokulu, alev1103@hotmail.com



ESTABLISHMENT OF A READING CULTURE FROM THE PRE-SCHOOL PERIOD, THE ROLE OF ETWINNING PROJECTS IN ACQUISITION OF 21ST CENTURY SKILLS: EXAMPLE OF E-TWINNING PROJECT "YOU WRITE THE END"

ABSTRACT

We have started the Write the End eTwinning project in order to introduce both the tales of our own culture and the tales from the world culture in order to help our students acquire the habit of reading books, organize activities that create a love of reading, gain the ability to read catalogs with library trips, increase their visual reading skills, and improve their language and expression skills. . Our project started in September with 15 participating teachers from 5 countries, namely Turkey, Azerbaijan, Georgia, Romania and Albania. Since it is an internationally partnered project and we aim to raise awareness about the reading culture as well as ethical rules, safe internet use, and the use of web 2.0 tools, the project work started with the project partner teachers coming together online and creating the project ethical rules. After the ethical rules were accepted by all partners, all partner teachers were encouraged to receive training on safe internet use, training on safe internet use for those who did not have the opportunity to receive training was given to the teachers, students and parents involved in the project by the project founders. Although the project objectives and work plan were determined by the project founders, all partners gathered before the project started and reviewed the objectives and work plan, and the work plan was finalized. As a result of the study, while creating a reading culture, activities that reveal and develop these skills in project activities in order to increase the competencies such as critical thinking, creative thinking, communication, research, problem solving, decision making, using information technologies and entrepreneurship, which are among the 21st century skills For coding, augmented reality, web 2.0 tools, online learning environments, mixed country teams were used. Active participation of our students was encouraged in all processes, therefore, survey studies such as pre-tests and mid-tests were given importance. The tales to be read were determined by a questionnaire.

Keywords: Fairy tale, eTwinning, creative writing

GİRİŞ

1. Okuma Alışkanlığı kazandırılmasında eTwinning Projeleri

Dil öğrenimi doğrusal bir etkinlik olmadığı için dört ana dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğretim yaklaşımı benimsenmemeli, değişik öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve birbiri ile bağlantılı olarak kullanılmalıdır. Öğretim süreci organize edilirken öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (MEB,2019). Bu doğrultuda öğrencilerimizin bireysel

farklılıkları göz önünde bulundurularak projemizin kurucu ortakları başkanlığında araştırma yönteminde yararlanılarak MEB tarafından belirlenen Milli eğitim kalite çerçevesinde yer alan kazanımlar incelenerek okuma, anlama, yazma alt alanda bulunan

1. Bilgi ve veriye ulaşma,
2. Bilgiyi hatırlama ve bilgi oluşturma,
3. Bilgileri bir araya getirme ve yorumlama,
4. Metne bağlı çıkarım yapma,
5. Olay ,olgu ,durum ve fikirleri haritalama,
6. Metnin içeriğini, biçimini değerlendirme ve yansıtma
7. Metin yazma (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/05/20150523-21-1.pdf>) alt alan bileşenlerinden tümünü içeren etkinlikler tasarlanmasına dikkat edilmiştir.

Daha sonra tartışma yöntemi ile öğrencilerimizin talepleri doğrultusunda yapılan bir anket çalışması ile okunacak masallar belirlendi. 2019 Aralık ayında Dünya çapında ortaya çıkan pandemi sebebiyle uzaktan eğitim bu zamana kadar alışılmış yüz yüze eğitim süreçlerinden uzaklaşılmasına ve uzaktan eğitim süreçlerine geçilmesine sebep olmuştur (Koşlu,2022:38) Çevrimiçi ortamda kullanılan dijital materyaller hızlı bir şekilde güncellenebilmektedir (Gürol ve Sevindik, 2021:5) Bu sebeple bilgisayar temelli öğretim yöntemi ile web 2.0 araçlarını kullandık. Web 2.0 araçlarının seçiminde öğrencilerimizin yaş seviyesi dikkate alınarak kolay uygulanabilir olmasına ve ücretsiz erişim sağlamasına dikkat ettik. Projemizi şekillendirmeden önce literatür taraması yaptık. Yapmış olduğumuz literatür taraması sonrasında kitap okuma alışkanlığı, katalog okuma,21.yy becerilerinin kazandırılmasında okuma kültürü ve eleştirel düşünme, eTwinning projelerinin 21.yy becerilerini geliştirmedeki yeri alt başlıklarında kapsamlı araştırma yapmanın ve bu doğrultuda etkinlikler hazırlamanın okuma kültürü kazanılmasında 21.yy becerilerinin de kazanılmasını sağlayacağı için anlamlı olacağına karar verdik ve projemizi bu alt öğrenme alanlarında geliştirdik.

Öncelikle öğrencilerimizde merak duygusunu nasıl geliştirebiliriz. Bunun için bazı noktalara dikkat etmeliyiz. Günümüz teknolojileriyle okumaya merak daha kolay uyandırılabilir. Okullarımızda uyguladığımız eTwinning projeleri bize en yardımcı kaynaklardır. Okuma alışkanlığının temelini atıldığı özellikle okul öncesi ve ilköğretimin ilk kademelerinde projeler sayesinde merak artırılıp okuma alışkanlığı desteklenebilir. eTwinning projelerinde kullandığımız web 2 araçları merak duygusunu da tetiklediği bir gerçektir. Nasıl bir çiçeği büyütme için beslememiz gerekiyorsa merakta bu şekildedir. Oyunlaştırma merak için bir bakış biçimidir. Hedeflenen kazanımları belirleyerek, ilerlemeyi ve kazanımlarla ilgili elde edilen başarıları görselleştirerek, bu hedeflenen kazanımlar merakı da kapsayabilir, geliştirilebilir ve artırılabilir.



1.1. Kitap Okuma Alışkanlığı

Okuma kültürü, okuma alışkanlığından yaşam boyu sürekli şekilde yararlanan ve bu beceriyi amacına ulaşmak için bir araç olarak kabul eden kişinin gerçekleştirdiği durumdur(Bayram, 1990).

Dökmen (1994) bir kişinin okuma alışkanlığını tanımlarken, bazı kriterler kullanmaktadır. Bunlar:

1. Bireyin hangi çeşit yayınlar okuduğu,
2. Ne sıklıkla okuduğu,
3. Tek seferde ne kadar süre okuduğu,
4. hangi türde okumalardan keyif aldığı,
5. Okuduğu kitaplara ne şekilde ulaştığı,
6. Hangi okuma stratejilerini takip ettiği,
7. Kitap okurken farklı bir işle meşgul olup olmadığıdır.

Kitap okuma alışkanlığı ile toplumun gelişmişlik düzeyinde bir paralellik söz konusudur. Okuma alışkanlığı zamanla kazanılan bir alışkanlık olup kazanıldıktan sonra günlük hayatın ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir (Aytaş, 2005). Kitap okuma alışkanlığının öğrencilerde küçük yaşta kazandırılması gerekir. Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında aileye ve okullara görev düşmektedir. Küçük yaşlardan itibaren aile bireylerini kitap okurken gören çocuğun kitaplara karşı merakı artar. Özellikle anne ya da babanın, çocuğu henüz okuma bilmezken resimli kitaplarla tanıştırmaları, çocuğa sesli olarak kitap okumaları, okurken aynı zamanda çocuğun kitaptan takip etmesini sağlamaları okuma alışkanlığı kazandırmada yerinde ve verimli uygulamalar olacaktır (Yılmaz,1990,33-34). Dökmen (1994,20-21), çocukların ve gençlerin okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin işlevini “modelden öğrenme” ilkesi çerçevesinde değerlendirir: “Eğer çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve gerekli kalitede okumasını istiyorsak, modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamalıyız. Çocukların okumayı modelden öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir.” der.

Okuma alışkanlığının kazandırılması için ilk tohumlar okul öncesi dönemde aile ortamında atılmaktadır. Okul öncesi dönemde çocuk ailesinden kitap ile nasıl bir ilişki kurulacağını öğrenir. Ailenin kitaplara karşı tutumu çocuğun kitaplara karşı tutumunda belirleyici olur. Okul öncesi dönem çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında en önemli görev aile ile öğretmenlere aittir. (Yıldız, 2016) Ailelerin ve öğretmenlerin kitap seçim kriterleri ve okuma teknikleri çocukların okumaya karşı ilgisini arttırır. Nitelikli kitaplarla buluşan farklı okuma teknikleri kendisine kitap

okunan çocukların kitap okumaya karşı ilgisi daha fazla olacaktır. Okul öncesi dönem kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için aileler ve öğretmenlere birlikte bir çok proje yapılmaktadır.(Düzenli kitap okuma, kütüphane ziyareti, yazar buluşmaları, kitap incelemeleri, yaratıcı öykü oluşturma etkinlikleri bunların başında gelmektedir. Ebeveynlerin her gün düzenli kitap okumasına yönelik yerel ve ulusal birçok proje yürütülmektedir. Ayrıca öğretmenler sınıflarında kitap merkezleri oluşturarak çocukların dikkatini kitap üzerine çekmektedirler. Ayrıca sınıflarda yürütülen kitap okuma projeleri de yapılmaktadır.

1.2. 21.yy becerilerinin kazandırılmasında kitap okuma alışkanlığının yeri

21.yy kendinden önceki dönemlerle karşılaştırıldığında birçok yenilik getiren, her açıda gelişimin son drece hızlı olduğu bir yüzyıl olmuştur. 21. yy öğrenmesi daha çok teknolojiye dayalı , interaktif uygulamalar üzerine kurulu, önceki öğrenme süreçlerinden oldukça karmaşık olduğu kadar hızla gelişen ve bununla birlikte birçok yeni sorumluluk getiren bir süreçtir.

21.yy öğrenmesi geleceğe ilişkin beş ana düşünce kriteri üzerine durmakta ve bu beş düşünce kriterinin bireyde bulunması ile birlikte kalıcı ve etkili öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir (Gardner, 2010).

Bu beş düşünce sistemi:

1. Disiplinli zihin,
2. Sentezleyici zihin,
3. Yaratıcı zihin,
4. 4. saygılı zihin,
5. Etik zihin olarak sıralanmaktadır.

2011 yılında “MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili” hazırlanmıştır. Çalışmada anketler yolu ile 21. yy öğrenci profili oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu raporda 21. yüzyıl becerileri bilgi, tutum, değer ve etik temelde 4 ana temada ele alınmıştır (MEB, 2011).

21. Yüzyıl Becerileri (MEB, 2011)

1. Düşünme Yolları

- a. Yaratıcı ve inovatif düşünme ve bunlara açık olma
- b. Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme
- c. Öğrenme stratejilerini kullanma/ Öğrenmeyi Öğrenme ve metabilşsel becerilerle kendini değerlendirme

2. Çalışma Yolları

- a. İletişim becerileri/ Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma



- b. Grup çalışması
3. Çalışma Araçları
 - a. Bilgi okur yazarlığı
 - b. Bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı
 4. Dünya'ya Entegrasyon
 - a. Ulusal ve Uluslararası vatandaşlık bilinci
 - b. Yaşam ve kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler
 - c. Kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci

1.3. Okul öncesi Dönemde Kitap Okuma Alışkanlığı

Yapılan boylamsal çalışmalar da erken yaşta resimli kitap okuma alışkanlığı kazandırılması okuma alışkanlığına, özgül dil ve okuma yazma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür (Tanju,2010)

0-2 yaş döneminde alıcı dil gelişimi ve kavram öğreniminin hızlı olması ve bununda resimli çocuk kitapları vasıtasıyla kazandırılması beklenmektedir. Çocukların erken çocukluk döneminde çocuk kitapları ile dil gelişimi arttığı kadar olay örgü becerileri de gelişmekte ve bu da özgül dil becerilerini de geliştirmektedir. Erken okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında da resimli çocuk kitaplarının çok önemli bir yeri vardır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuklara okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili bilimsel araştırmaların incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır.

Nitel araştırma yöntemlerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA

Erken çocukluk döneminde seviyelerine uygun kitap seçimlerinin çocuğun kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli olduğu görülmüştür, ancak kitap seçiminde yaş sınırı belirlemek okuyucuya aittir. Çocuğun gelişim düzeyine uygun olup olmadığını okuyan kişi okul öncesinde ebeveyn veya öğretmeni belirleyebilir. Bilim insanlarının son yıllarda yaptığı çalışmalarda okuma alışkanlığı anne karnında dinleme ile başladığı yönündedir. Aynı zamanda ailelerin kitaba bakış açısı erken çocuklukta (okul öncesi) okuma alışkanlığını destekleyebilir. Okul öncesi dönemde kazandırılması üzerinde durulan metinsel olarak okuma değil; görsel okumadır.

Erken çocuklukta okuma alışkanlığı için nitelikli eserlerinde etkisi yadsınamaz. Çocuk için bir kitabın niteliği sadece dil ve estetik gelişimine değil bilişsel sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlıyorsa değerlidir.

Yapılan literatür taramasında elde edilen bulgulara göre erken çocukluk döneminde kazanılan okuma alışkanlığının görsel okuma ile kazandırılacağı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemden itibaren öğretmen ve ebeveynlerin kitap okuyarak çocuğa örnek olmasının kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında faydalı olduğu, erken çocukluk döneminden itibaren yapılacak kütüphane gezileri, okullarda yürütülen kitap okuma konulu projeler ile kitap okumaya ilgi ve merak sağlanacağını, kitap sadece içindeki metinden ibaret olmadığı göz önünde bulundurularak peritekstual okumaya erken çocukluktan itibaren yer verilmesinin kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasında faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470.
- Bayram, O. (1990). İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti (Yüksek lisans tezi).
- Coşkun, E. (2002), Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. TÜBAR, XI (Bahar),231–244.
- DÖKMEN, Üstün (1994), Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Gardner, H. (2010). Five minds for the future. J. Bellanca & R. Brandt içinde, 21st century skills: rethinking how students learn (s. 9-31). Bloomington: Solution Tree Press
- Gürol, M., Sevindik. T., İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları. <http://inettr.org.tr/inetconf7/bildiriler/37.doc> (Erişim: 16/02/2022)
- Koylu,P. (2022), Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Karma Yöntem Araştırması), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Velioğlu, M.,Karsu,S.,Çifçi,S.,Işıkhan,P.,Umut,M.ve Bayrak,E. (2013), Bilinç Öncesinden Bilinç Sonrasına Yolculuk: Okuma Alışkanlığı kazandırılmasına dönük üniversite öğrencileri üzerinde karma bir araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 47 (171-190).
- Gürol, M., Sevindik. T., İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları. <http://inettr.org.tr/inetconf7/bildiriler/37.doc> (Erişim: 16/02/2022)

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/05/20150523-21-1.pdf> (Erişim tarihi: 16.02.2022)



MEB,(2019), Türkçe Dersi Öğretim Programı

TANJU,Hasibe (2010), Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığı'na Genel Bir Bakış, Aile ve Toplum Yıl: 11 Cilt: 6 Sayı: 22 (33)

YILMAZ, Bülent (1993), Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü, Ankara: Kültür Bakanlığı

Yıldız, A. K. (2016). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Rol Model Olarak Aile . Mavi Atlas , (7) , 95-112 . DOI: 10.18795/ma.94919

MESLEKİ GELİŞİM KONUSUNDA SOSYAL AĞLARIN KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

FEYZA ERDOĞAN⁸, YUSUF ALPAYDIN⁹,

ÖZET

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimler ve gelişmeler doğrultusunda eğitim sektörünün en önemli bileşeni olan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uydurması ve mesleki anlamda kendilerini yenilemesi gerekmektedir. Sosyal ağların kullanımı öğretmenler arasında ve eğitim çalışanlarında yaygınlaştığından, sosyal ağlardan öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama hususunda faydalanılması konusu akıllara gelmeye başlamıştır. Sosyal ağların çok farklı uyarılar içermesinden ötürü dikkat dağıtıcı olması her ne kadar dezavantaj olsa da eğitsel sosyal ağların artması ve içeriklerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde zenginleştirilmesi kullanıcılara bir o kadar avantaj sağlamıştır.

Bu araştırmada amaç mesleki gelişimlerini sağlama konusunda sosyal ağların kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini anlamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021–2022 eğitim-öğretim yılında kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise nitel araştırma geleneği için geliştirilmiş olan yöntemlerinden amaçlı örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden de maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmaktadır. Sosyal ağlara erişilebilirlik şehirlerin kırsal, kent merkezlerinde farklılık gösterebileceğinden, farklı bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerden seçim yaparak maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırma sonuçlarının daha zengin olması istenmiştir. Araştırmanın verileri, çalışma grubundaki öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırmada kullanılmak üzere örneklemin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla görüşmeden önce katılımcılara cinsiyet, yaş, mezuniyet, branş, çalışmakta oldukları okuldaki görev süresi ve mesleki kıdem bilgileri sorulmuştur. Literatür taraması göz önünde bulundurulup alanında uzman akademisyenlerin ve örneklem içinde bulunmayan öğretmenlerin görüşü alınarak alt amaç ve alt problemlere uygun bir şekilde görüşme soruları hazırlanmış ve fikir birliği oluştuktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Literatürde eğitimde sosyal medyanın kullanım amaçlarına ilişkin farklı okul türü, branş ve kademelerde görev yapan öğretmenlerin görüşleri nicel yöntemlerle araştırıldığı görülmüştür. Araştırma sosyal ağların mesleki gelişim aracı olarak kullanılması ve nitel veriler toplanarak elde edilmesi yönüyle farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırma nitel olarak gerçekleşmesi ve konuyla ilgili derinlemesine bilgi toplanmasını sağlanmaya çalışılması yönüyle de diğer araştırmalardan farklı olması literatüre katkı sunması açısından önem taşımaktadır.

⁸ Öğretmen, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, Feyzaerdoğan@gmail.com

⁹ Doç. Dr., MARMARA ÜNİVERSİTESİ, Yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr



Araştırma sonucunda öğretmenlerin aktif şekilde sosyal ağ kullandıkları, mesleki gelişimde sosyal ağların kullanımını faydalı buldukları, dahil oldukları e-grupları aracılığı ile kolay iletişim kurabildikleri, bir sorun ile karşılaştıklarında çözüme yönelik fikir alışverişinde buldukları, tartışmalar, doküman paylaşımı yaptıkları görülmüştür. Covid-19 pandemi döneminde ev ortamında zaman ve mekân sınırı olmadan gelişimlerini sağlamaya yönelik öğretmenler hizmet içi eğitimleri katıldıklarını, bazı öğretmenler ise lisans üstü eğitim aldıklarını dile getirmiştir. Aldıkları eğitimlerin sosyal ağlar üzerinden gerçekleşmesinin bir takım olumlu ve olumsuz yönlerinden bahseden öğretmenler bu platformlarda devam eden ve edecek eğitimler hakkında birtakım değerlendirmeler ve beklentilerde bulunmuştur. Eğitim sonunda yapılan ölçme değerlendirmelerin objektif olmadığı ve öğretmenlerin sertifika koleksiyonculuğu yaptığı görüşleri en dikkat çekici değerlendirmeler arasındadır. En çok vurgulanan beklentiler eğitimlerin geliştirilmesi ve canlı olarak gerçekleştirilen eğitimlerde etkileşimin artırılması olmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Mesleki Gelişim, Sosyal Ağ, Sosyal Ağ Sitesi

OF TEACHER OPİNİONS ON THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT

ABSTRACT

In line with the rapid changes and developments in every field today, teachers, who are the most important component of the education sector, need to keep up with technological developments and renew themselves professionally. As the use of social networks has become widespread among education workers and teachers, the issue of using social networks to provide professional development of teachers has begun to come to mind. Although it is a disadvantage that social networks are distracting because they contain many different stimuli, the increase in educational social networks and the enrichment of their content to meet their educational needs have provided users with just as much advantage.

The aim of this research is to understand the views of teachers on the use of social networks in providing professional development. The phenomenology design, one of the qualitative research methods, is used in the research. The study group of the research consists of teachers working in public secondary education institutions in the 2021-2022 academic year. The study group was determined by using purposive sampling, one of the methods developed for the qualitative research tradition. Maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods, is used in the research. Since the accessibility to social networks may differ in rural and urban centers of cities, it was requested that the results of the research be richer by sampling the maximum diversity by choosing from the teachers working in schools in different regions. The data of the research were collected from the teachers in the study group by semi-structured interview technique. In order to determine the demographic characteristics of the sample to be used in the research, the participants were asked about their gender, age, graduation, branch, tenure at the school they work and professional seniority before the interview. Considering the literature review, interview questions were prepared in accordance with sub-objectives and sub-

problems by taking the opinions of academicians who are experts in their fields and teachers who were not included in the sample, and interviews were conducted after a consensus was formed.

In the literature, it has been seen that the opinions of teachers working in different school types, branches and levels regarding the purposes of using social media in education have been investigated with quantitative methods. The research differs in terms of using social networks as a professional development tool and collecting qualitative data. In addition, the fact that the research is different from other researches in terms of being qualitative and trying to collect in-depth information on the subject is important in terms of contributing to the literature.

As a result of the research, it was seen that teachers actively use social networks, find the use of social networks useful in professional development, communicate easily through their e-groups, exchange ideas for a solution when they encounter a problem, discuss and share documents. During the Covid-19 pandemic period, teachers stated that they participated in in-service trainings to ensure their development in the home environment without time and space limits, while some teachers stated that they received postgraduate education. Talking about some positive and negative aspects of the training they receive through social networks, the teachers made some evaluations and expectations about the ongoing and future trainings on these platforms. The opinions that the assessments made at the end of the training are not objective and that the teachers collect certificates are among the most remarkable evaluations. The most emphasized expectations were the development of the trainings and increasing the interaction in the live trainings.

Keywords: *Professional Development, Social Networking, Social Networking Site*

GİRİŞ

Hayatımıza ilk olarak bir fikir olarak 1960' lı yıllarda giren internete az sayıda kullanıcının erişimi bulunmaktaydı. Günümüzde hızla gelişen ve değişen bilgi iletişim teknolojileri, daha geniş faaliyet alanına sahip olarak çok sayıda kullanıcının etkileşimine olanak sağlamayı başarmıştır. İnternet bağlantısının artmasına bağlı olarak cep telefonu ile internet kullanımı da artmış ve her geçen yıl milyonlarca kullanıcının yeni yeni sosyal medya sitelerine erişim gerçekleştirmiştir (Oruç, 2018 s. 1).

Dünyanın işleyişini anlamış ve dünyanın geleceğini tasarlayabilen öğretmenlerin kendilerini de sürekli geliştiren bireyler olması beklenmektedir. Tüm bunlar öğretmenlerin mesleki gelişimini kaçınılmaz hale getirmiştir. Öğretmenlerin okul içinde ve okul dışında gerçekleştirdiği faaliyetlerin tümü mesleki çalışmalarını içine alır. Bu çalışmalar planlanırken dünyanın ve eğitimcilerin gereksinimleri, öğrenme-öğretme ortamlarının gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

Yenilenen iletişim teknolojileri ile insanlar düşünce ve eserlerini sanal ortamda paylaşmakta ve tartışmaktadır. Sosyal medya şeklinde isimlendirilen sanal ortamlara insanlar



kişisel hesapları ile bağlanması nedeniyle kullanıcı tabanlı özelliği vardır. Bu ortamlar kitleleri bir araya getirerek kişiler arası etkileşimi arttırması yönüyle önemlidir. Yapılan araştırmalar insanların bu sanal gerçeklik içinde kendilerine bir dünya kurarak zamanının büyük bir kısmını buralarda geçirdiği ve yaşamsal ihtiyaçlarını sanal gerçeklik içinde karşılamaya çalıştığını göstermektedir. Kullanıcılar tarafından sıkça ziyaret edilen ve çokça zaman geçirilen sosyal ağlar hızla gelişerek birçok yeni web siteleri, mobil uygulamalar ve Web 2.0 araçları oluşturulmuştur. Birçok alanda hazırlanmış sosyal ağlar artık hayatın ayrılmaz bir parçası olmaya başlamıştır. Her alanda vazgeçilmez hale geldiğini kanıtlayan sosyal medya araçları eğitim alanında da kullanılması eğitim öğretim faaliyetlerine yepyeni bir boyut getirmiştir.

Sosyal ağların uygulanmalarının eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanımı öğrenciler ve öğretmenler arasında iletişimi daha etkili hale getirerek geliştirdiği görülmektedir. Sosyal ağların sunduğu fırsatlardan faydalanmak öğrenme araçlarının çeşitlenmesini ve farklılaşmasını sağlayarak öğrenme faaliyetlerini geliştirebilmektedir. Sosyal ağlardaki bu gelişmelere ayak uydurması için öğretmen ve öğrencilerin kullanmayı öğrenmesi gerekir (Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011).

Sosyal ağları etkin bir şekilde kullanım becerilerini geliştiren öğretmenler farklı öğretme etkinliklerini ders ortamına aktarabilir, öğrencileriyle iyi iletişim kurabilir ve onların sorularına anında dönüt verebilir. Sosyal ağlar erişimi herkes için kolay bir uygulama alanı olduğundan öğretmenlerin öğrencileriyle olan etkileşimini kuvvetlendirebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin sosyal ağları mesleki gelişimlerinde kullanımı kaçınılmaz hale getirmektedir (Özmen, Aküzüm ve Sünkür, 2012).

Öğretmenler sosyal ağlarda meslektaşlarıyla sosyal ağ gruplarında çeşitli etkinlikler oluşturabilmektedirler. Sosyal ağlarda kurulan bu gruplarda öğretmenler hem özel alan becerilerini hem de genel mesleki becerilerini geliştirecek çeşitli mesleki gelişim faaliyetleri yapabilmektedirler. Teknolojinin gün geçtikçe ilerlemesi ile bu faaliyetler hizmet içi eğitimlerin internet ortamında da yapılmasına olanak sağlamıştır. Web 2.0 ile gelişen internet teknolojileri öğretmenlerin de mesleki gelişim faaliyetlerinde iyileştirmeler kolaylaştırmalar yaşatmıştır. Öğretmenler, sosyal ağlar sayesinde meslek grupları oluşturmaktadırlar. Bu mesleki grupların öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerindeki etkisi tartışılmazdır. Öğretmenler, zümrelerinin veya meslektaşlarının oluşturduğu bu e-gruplarda iletişim kurabilmekte, yeni öğretim yöntem ve teknikler paylaşabilmekte, birbirlerinin sorunları hakkında tartışıp çözüm önerileri sunabilmekte ve doküman paylaşımı gerçekleştirebilmektedir.

Tüm bu nedenlerden eğitimin en iyi şekilde yürütülmesinde anahtar rol oynayan bilhassa öğretmenler olmak başta olmak üzere eğitim sektöründeki tüm paydaşların dünyanın işleyişini iyi analiz edip, bilimde ve teknolojiye yaşanan gelişmeleri göz ardı etmeden çağın gereksinimlerini yakından takip edip hedef kitlenin bu yöndeki ihtiyaç, istek, öneri ve beklentilerine cevap oluşturacak uygulamaları takip etmesi gerekmektedir.

Dünya çapında ve ülkemizde internet kullanımı günden güne yükselmektedir. İnternet kullanım amacı da kişiden kişiye farklılık göstermektedir. İletişim sağlama, sosyalleşme, bilgi edinme ve eğlence gibi birçok farklı amaca hizmet eden sosyal ağlar zamanla farklı amaçlar için de kullanılır hale gelmiştir. Öğretmenler kendi özel veya mesleki alan becerilerini geliştirmek için çevrimiçi-çevrim dışı sosyal ağ gruplarına dahil olarak bilgiye daha kolay ulaşmakta ya da sahip olduğu bilgi ve becerileri öğrenci ve öğretmenler ile paylaşmaktadır. Eğitimde anahtar rol oynayan öğretmenlerin mesleki gelişimin, değişen gelişen zamanın şartlarına ayak uydurmada ve çağın gereklerine uygun şekilde öğrenci yetiştirmede rolü düşünüldüğünde, sosyal ağların bilgi edinme ve paylama konusundaki işlevselliği gelişim sürecinin hızlandırılmasında ön plana çıktığı fark edilmektedir. Ülkemizde 2019 yılında Covid-19 salgın sürecinin başlamasıyla eğitim internet aracılığı ile gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Bir anda teknolojiyi kullanma zorunluluğu yaşayan öğretmenler bu konudaki eksikliklerini gidermek içinde sosyal ağlara yönelmiş, uzaktan eğitim aracılığı ile mesleki gelişim faaliyetlerini katılmaya gereksinimi duymuştur. Bu araştırmada kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sosyal ağları kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Öğretmen görüşleri ışığında öğretmenlerin sosyal ağlarda karşılaştıkları zorluklar ortaya çıkartılıp bu ağların avantajlı ve avantajsız yönleri ortaya çıkartılacaktır.

Bilginin ve teknolojinin çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda, bilgi teknolojilerinde gerçekleşen gelişmeler sosyal ağ ve sosyal medya ortamlarının popülerliğini arttırmış, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşamın yanında kişilerarası etkileşimi de etkileyerek eğitim ve öğretim alanına da yepyeni bir boyut kazandırmıştır. Özellikle, iletişim konusunda sıkça kullanıldığı sosyal ağlara, milyonlarca kullanıcı kişisel bilgileri ile katılmakta ve sınırsız olarak her türden bilgi paylaşımı yapmaktadır (Özmen vd. 2012). Sosyal ağların kullanımı bu denli yaygınlaşması, eğitimde ve mesleki gelişim faaliyetlerinde de kullanımını düşündürmektedir.

Uslu' ya ait *"Öğretmenlerin Mesleki Gelişimini Sağlamada Sosyal Ağların Rolü"* (2016) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kullanmak üzere bir eğitsel sosyal ağ sitesi oluşturulmuş ve site örneklemdaki öğretmenlerin kullanması sağlanarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisi incelenen çalışma ile benzerlik gösteren bu araştırma nitel çalışılması yönüyle farklılık göstermektedir. Beş yıl içerisinde yeni sosyal ağ siteleri gelişmiş ve kullanım amaçları gün



geçtikçe farklılaşmaya başlamıştır. Özellikle 2019 da patlak gösteren Covid 19 pandemisi nedeniyle öğretmen, yönetici ve öğrencilerin sıkça kullanmaya başladığı sosyal ağların eğitim faaliyetleri açısından kullanılma ihtiyacı oluşmuştur. Son zamanların en yaygın çalışma alanlarından olan mesleki gelişim, sosyal medya ve sosyal ağlarla kavramları üzerine birçok araştırma yapıldığı alan yazın taraması sırasında ulaşılmıştır. Fakat yapılan araştırmalarda özellikle nicel veriler elde edildiği anlaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerden elde edilen nitel veriler sosyal medya ve mesleki gelişim olgusu derinlemesine incelenmiştir. Sosyal ağların eğitim alanında kullanımına ilişkin pek çok çalışma yapılmış olup mesleki gelişim konusunda öğretmen görüşlerine dayalı nitel çalışma daha önce gerçekleştirilmemiştir. Sosyal ağ ortamlarında yaşanan gelişimler ve değişimlerden ötürü araştırmanın daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışmalardan birçok yönüyle farklı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak sosyal ağların mesleki gelişimi sağlama konusunda kullanımı ve öğretmenlerin mesleki çalışmalarında işlevselliği ile ilgili nitel araştırma yöntemleri kullanılarak derinlemesine yapılan araştırma bu alanda literatürün gelişmesi açısından önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma önerisinde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda bilgi toplama yöntemi olarak gözlem, doküman inceleme ve görüşme teknikleri kullanılmaktadır. Nitel araştırmalar olayları kendi bağlamında doğal ortamında gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarma sürecidir. Belli bir teorik yapının olmadığı, kişilerin algılarını anlama ve onların bakış açısından yola çıkarak olayı anlamayı amaçlayan durumların araştırılmasında nitel yöntemlerin kullanılması daha kullanışlıdır. *“Doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolünün olması, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz.”* nitel araştırmaların en fazla karşımıza çıkan özellikleridir. (Yıldırım, 1999, s.9). Nitel yöntemde ele alınan araştırma konusunda derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır. Nitel araştırma yöntemi dar anlamda belli bir soru üzerinde yoğunlaşmaz. Araştırma problemini yorumlayıcı bir şekilde derinlemesine incelemeyi benimser (Karataş, 2015).

Nitel araştırmalarda olay ve olgular birbirleri ile nedensellik bağı oluşturulamayabilir (Kuş, 2007; Neuman ve Robson, 2014). Nicel araştırma ile olay ve olguların ölçülemeyen yönleri daha derinlemesine yöntem ve tekniklerle anlaşılabilir (Sandelowski, 1986). Nitel araştırmalarda, nicel veriler ve detaylı istatistiklerden ziyade araştırılan olguya ilişkin araştırmacının gözlemleri, metin ve söylev analizi şeklimde ayrıntılar bulunur (Mallat, 2007). Araştırmacılar olay ve olguların meydana gelme süreci ile ilgili derin analizlerine ve özel betimlemelerine nitel araştırmalarında yer verir (Golafshani, 2003).

İstanbul iline bağlı kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sosyal ağları kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi (fenomenoloji) deseni kullanılacaktır.

Araştırma faaliyetlerinin birbiri ile tutarlı ve amaca hizmet edecek şekilde sürdürülmesinde nitel araştırma desenleri araştırmacıya rehberlik etmektedir. Nitel araştırma desenleri sınırları keskin olarak belirlenmiş yönlendirmeler yerine araştırmacının odak noktası, veri toplama ve analiz yaklaşımlarına karar vermede araştırmacıya daha esnek bir yaklaşım ile yön verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.67).

A. Giorgi ve B. Giorgi (2003, s. 25)'e göre olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni araştırmada bilgi için güvenli bir temel oluşturma amacıyla yapılmaktadır. Aslında fenomenoloji felsefesi nitel araştırmanın temelini oluşturduğundan bazı araştırmacılar tüm nitel araştırmaların fenomenolojik olduğunu varsaymaktadır (Merriam, 2009, s. 24).

Olgubilim deseni farkında olduğumuz fakat ayrıntılı olarak fikir sahibi olmadığımız olgulara açıklık kazandırma üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu olgular ile günlük hayatımızda deneyimler, yönelimler, kavramlar ve olaylar gibi çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz fakat bu olguları gerçek manada anlamlandıracağımız anlamına gelmez. Tam olarak anlamını kavrayamadığımız ancak bütünüyle de yabancı olmadığımız olguları araştırmayı amaçlayan araştırmalara olgu bilim deseni iyi bir zemin sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.69).

Olgu bilim araştırmalarında olgular uzun süreli ve derinlemesine incelenmesi amaçlanır. Araştırmacı bu tür çalışmalarda inceleme yapacağı kişi ve topluluklarla yakın ve uzun süreli görüşmeler gerçekleştirir. Farkında olduğumuz ya da olmadığımız olgular ile alakalı yeni bilgiler toplamaya çalışır. Olgubilim araştırmalarında yoğun olarak yüz yüze görüşmeler ile veri toplanır. Araştırmacı incelediği olguya dair deneklerden doğru ve ayrıntılı bilgiler alabilmek için mümkün olduğunca doğrudan sorular sormamaya çalışır. Deneklerin hikâyelerini anlatmaları teşvik edilir. Deneklerin yaşantılarını sansürsüz paylaşmaları için araştırmacı yoğun gayret sarf eder. Özellikle kimi olguların ortaya çıkarılmasında araştırmacı denekleriyle belirli bir zaman aynı ortamı paylaşarak deneklerin araştırmacıyı kendilerinden biri olarak görmelerine çalışır. Hırsızlık, sokak çeteleri, uyuşturucu, cinsel taciz, işyeri hırsızlığı, psikolojik taciz gibi olgular çalışılıyorsa görüşme yapılan deneklerin demografik bilgilerinin gizli tutulmasına özen gösterilir. Olgubilim araştırmalarında yapılandırılmış bir yön- tem izlenmediğinden olgularla ilgili yeni ve farklı bilgiler elde edilebilir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.111).



Araştırmanın çalışma grubunu 2021–2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki kamu ortaöğretim kurumlarında görevli 11 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel araştırma geleneği için geliştirilmiş olan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırmacılarda olasılıklı olmayan amaçlı örnekleme yöntemini yaygın olarak tercih edilir. Görüşme sağlanacak kişilerin seçiminde, evreni temsil etmesinden ziyade araştırma konusuyla doğrudan ilgisinin olup olmadıklarına dikkat edilir (Neuman, 2012, s. 320). Zengin bilgi barındırdığı düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına amaçlı örnekleme zemin hazırlar. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Bu yöntem ile örneklem belirlemedeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturup bu örnekleme çalışılan probleme kaynak sağlayabilecek bireylerin çeşitliliğini olabildiğince yüksek düzeyde tutmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.118-119).

Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitliliğin kilit noktalarını tanımlayarak mümkün olduğunca birbirinden farklı olan durumlara ulaşarak en yüksek düzeyde çeşitlilik örneği oluşturulur. Maksimum çeşitlilik örnekleminin kullanılmasıyla farklı paydaşların deneyimlerinden istifade edilmek hedeflenmektedir (Suri, 2011). Kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda sosyal ağları kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak görüşlerini anlamaya yönelik nitel bir araştırma yaparken İstanbul'un kırsalı, kent merkezi ve varoşlarındaki okullardan seçim yaparak maksimum çeşitlilik örnekleme ile araştırma sonuçlarının daha zengin olması planlanmaktadır.

Tablo 0-1. Çalışma Grubunu Bulunan Katılımcı Bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem	Eğitim Durumu
Ö1	K	29	Matematik	5-10 yıl	Yüksek Lisans
Ö2	K	43	Kimya	15-20 yıl	Yüksek Lisans
Ö3	K	35	Bilişim Teknolojileri	5-10 yıl	Yüksek Lisans
Ö4	K	33	Edebiyat	5-10 yıl	Lisans
Ö5	K	44	Matematik	15-20 yıl	Lisans
Ö6	E	45	Matematik	15-20 yıl	Lisans
Ö7	K	44	Matematik	15-20 yıl	Yüksek Lisans
Ö8	K	35	Edebiyat	5-10 yıl	Yüksek Lisans
Ö9	E	34	Matematik	5-10 yıl	Lisans
Ö10	K	39	Biyoloji	10-15 yıl	Doktora
Ö11	E	41	Matematik	15-20 yıl	Yüksek Lisans

Olgu bilim çalışmalarında veri toplama işlemi şiiir, gözlem, doküman inceleme ve mülakat (görüşme) yardımıyla yapılmaktadır (Creswell, 2013, s. 79). Olgubilim araştırmalarında en çok başvurulan veri toplama araçlarından biri görüşmedir. DeMarrais (2004, s. 55; Akt: Merriam, 2009, s. 88) 'e göre görüşme "bir araştırmacı ve katılımcının araştırma çalışmasına ilişkin sorulara odaklanmış bir konuşmaya katıldığı süreç" şeklinde tanımlamaktadır.

Merriam (2009, s. 89) görüşmeleri yapısına göre üçe ayırılır: "Yapılandırılmış/standartlaştırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış/gayri resmi." Nitel araştırmalardaki görüşmeler çoğunlukla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile yapılır. Yarı yapılandırılmış görüşme; yanıtlayan kişinin ortaya çıkan dünya görüşüne ve konuyla ilgili yeni fikirlere yanıt vermesine olanak tanıyan ve soruların esnek ve görüşme içerisinde yerlerinin değişebileceği şekilde organize edildiği görüşmelerdir. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan meydana gelmektedir. Hakkında daha fazla bilgi alınmak isteyen sorular için sonda sorular sorularak bu alanlarla ilgili bilgi takibi yapılabilir (Merriam, 2009, s. 90). Bu araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşmeye başvurulmuştur.

Araştırmanın verileri İstanbul ilindeki kamu ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, örneklemin algıladığı dünyayı kendi duygu ve düşünceleri ile anlatmasına fırsat verir. Bu bilgilere ulaşmak için sorular çoğunlukla açık uçlu olmalıdır. Bu tarz görüşmeler esnek cümlelerden oluşabildiği gibi görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanabilmektedir (Mete, 2013, s.231). Görüşme formu alt problemleri de kapsayacak şekilde, alan yazın taraması ve uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.

Alan yazın taraması gerçekleştirilerek ve yapılan araştırmalar incelenerek hazırlanan, tez danışmanı ve bir uzmanın görüşünün alınması halinde kullanılması planlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

Öğretmen görüşlerine göre

1. Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz?
2. Bir Öğretmen olarak hangi sosyal ağları kullanıyorsunuz?
3. Sosyal ağların mesleki gelişim aracı olarak kullanımını hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Mesleki gelişim imkânı veren resmi sitelerden yararlanma konusunda görüş ve beklentileriniz nelerdir?

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenler ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara ve yorumlara araştırmanın bu bölümünde yer verilmiştir. Araştırmada gönüllü sekiz kadın üç erkek on bir öğretmenden oluşan



katılımcılar, önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları sözlü olarak yanıtlamışlardır. Katılımcıların görüşleri, izinleri alınarak görüşmelerin bir kısmı Zoom’ dan bir kısmı da ses kayıt cihazından kayıt altına alınmış, daha sonra görüşme kayıtları metin haline getirilip çözümlenmesi yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Araştırmanın temel problemi ve alt problemleri dikkate alınarak hazırlanan beş adet görüşme sorusundan elde edilen veriler betimsel analiz metoduyla analiz edilerek yorumlanmıştır. Görüşmeden elde edilen yanıtlar detaylı incelemeler sonucu araştırmacı tarafından kodlanmış, daha sonra tema ve alt temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda her bir görüşmeciden elde edilen veriler kodlar elde edilmiş görüşmeciler ö1, ö2, ö3... şeklinde isimlendirilmiştir.

Tablo 0-2. Temalar ve Alt Temalar

Tema	Alt Temalar
Mesleki Gelişim Sağlama	Bireysel Çaba
	Kişiler Arası Destek
	Kurumsal Destek
	Engeller
Sosyal Ağlar	Yaygın Kullanılanlar
	Kullanım Amacı
Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ	Eğitim
	Yaygın Kullanılanlar
	Olumlu Yönleri
	Olumsuz Yönleri
Resmi Sitelerde Mesleki Gelişim Faaliyetleri	Faaliyetlerin Değerlendirilmesi
	Faaliyetlere İlişkin Beklentiler
Toplam Tema:	Toplam Alt Tema:
4	12

Veri analizleri sonucunda beş adet tema, on dört adet alt temaya ulaşılmıştır. Tablo 4.1’ de tema ve alt temalar sunulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda katılımcılara, “Bir öğretmen olarak mesleki gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 4-2, Tablo 4-3 ve Tablo 4-4’ te verilmiştir. “Mesleki Gelişim Sağlama” teması, “Bireysel Çaba, Kurumsal Destek, Kişiler Arası

Destek, Sosyal Ağlar ve Engeller” olmak üzere beş adet alt temaya ayrılarak temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Tablo altında oluşturulan kodları desteleyecek nitelikteki öğretmen yanıtları doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Bireysel Çabalarına İlişkin Görüşler

Tablo 0-3. Mesleki Gelişim Sağlamada Bireysel Çaba

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim Sağlama	Bireysel Çaba	Proje yapma	5
		Kitap, dergi, makale okuma	4
		Makale yazma	1
		Soru yazma	1
		Kültürel etkinliklerde bulunma	2
		Sahada gelişim	5
		Dil öğrenme	3
		Soru bankası tarama	1
		YouTube’ a içerik üretme	1
		Bilgisayar eğitimi alma	2
		Müfredat bilgilerini güncelleme	1
Görüşlerin Toplamı: 26			

Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu sahada, sınıf ortamında ders içeriklerini oluştururken yaptığı araştırmalar neticesinde mesleki gelişimlerini sağladığını dile getirirken katıldıkları projelerin de mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler Youtube gibi dijital platformlara ders anlatım, soru çözümü ve rehberlik amaçlı hazırladığı video içerikleri de öğretmenin farklı mesleki deneyimler kazanmasını sağlamıştır.

*“Bir öğretmen olarak mesleki gelişimi sağlamak için **hizmet içi** eğitimlere katılıyorum ...Hizmetiçi eğitimler dışında eğitim **Erasmus gibi projelere** katılıyorum ayrıca bu projelerde **online olarak da eğitimleri** ne katılmaya çalışıyorum. Erasmus nasıl yapılır ya da **E-twinning** nasıl yapılır şeklinde hep bir şeyler yapmaya öğrenmeye çalışıyorum.” (Ö1)*

*“Şimdi ben edebiyat öğretmeni olduğum için benim mesleki gelişimde en etkili araçlardan biri kitap. **Bol bol kitap okuyorum...**” (Ö2)*



“Öncelikle zaten sahada olduğum için sürekli gelişmek durumunda kalıyorum. Çünkü sorun çıkıyor. O sorunu halletmem gerekiyor. Branşımda bilgisayar olduğu için...” (Ö3)

“Edebiyat öğretmeni olarak zaten **kendimi okumakla yükümlü hissediyorum**. Bu sebeple çok sık okuma yapıyorum, yapmaya çalışıyorum. Bunun dışında edebiyatla **alakalı filmler, diziler ya da edebiyat, tiyatro diğer kültürel etkinliklere** edebiyatla uzaktan yakından bir bağı varsa diğer kültürel etkinliklere katılmaya da özen gösteriyorum. Bunlar bunun dışında başka hangi edebiyatın dışında alanlarda da kendimi geliştirmeye yönelik hedefler koydum. Ne kadar başarılı oldum bilmiyorum ama. Hem disiplinler arası eğitime katkı sağladığını düşünüyorum hem de kişisel gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Bunun için **yabancı dil** öğrenme gibi bir hedefim var. Böyle yavaş yavaş o hedefe yürümeye çalışıyorum. Bazen de ciddi bir çalışma gösteriyorum.”(Ö4)

“Bunu üniversite yıllarından gelen bir şey var. Üniversitenin ikinci sınıfında iken dördüncü sınıfların tezlerini yazmaya başladım. Aslında demek ki üniversitede uğraştığınız bir şey 30 35' li yaşlarda yapacağınız işi de belirliyor. Şu an Matematik zümre başkanımız oda öyleydi güzel **sorular yazıyormuş**, güzel soruları kesip biriktiriyormuş. O zamandan beri benim gibi heyecanlıymış **kitap yazmaya**. Fotokopiciler benim notlarımı alırlardı çok tertipliydim diyor. Demek ki o günler bugünün habercisiymiş. Benim de o dönemler bilgisayar bilgim çok azdı **bilgisayarla üniversitede tanıştım** ama Word Excel nasıl kullanılır bunları bilgisayar dersinde bunları öğrendim...

... Türkiye’de **müfredat** değişiklikleri sürekli olduğu için kendinizi geriye dönük de olsa yenilemek zorunda oluyorsunuz. Üniversite konuyla müfredat konularının ilişkilendirilmesi konusunda da gelişim önemli yere sahip. Ülkemizde sık sık müfredat güncelleniyor. Artık epey bir sadeleştirildi. (Ö6)”

“Gelişimini ben ikiye ayırıyorum. Sanki böyle milattan önce, milattan sonra gibi. İlk başta **tamamen kitap ağırlıklı** geliştirmeye çalıştım. Kitap nasıl, nerden bulurum? Kütüphaneler özellikle üniversitelerin, enstitülerin kitaplıkları, daha geniş makaleler özellikle İngilizce makaleler.” (Ö7)

“Kendimi **bilgisayar alanında da çok geliştirdim**, yazılım yazarlığı gibi. Bu noktada bana mesleki gelişimde çok büyük katkı sağladı. Kendim mesela 5 büyük programı kullanarak kendi web sitemi tasarlamakla beraber matematik öğretmeni

olduğum için mesleki anlamda bütün gereksinimlerini karşılayabilecek potansiyeli, meslek deneyimi mi çok erken yıllarında elde edebildim. Tabi bu üniversite yıllarında elde ettiğimiz deneyimlerimizi de buraya aktarmak da çok önemli dediğiniz yani üniversiteden sonra bunun da bir mesleki gelişimde bir öncesi var.

19 yıllık öğretmenim. Süreç içerisinde de birçok deneyim elde ettim.” (Ö11)

“23 yıllık öğretmenim bundan ötürü açıkçası kendi alanımla ilgili diyorsan o konuda çok fazla bir şey yapmak istediğim olmuyor. Mesleğin ilk yıllarında özelde çalışmanın getirdiği nedenlerden ötürü çok fazla **soru bankası bitirdim** şimdi de derslerden önce geometri bitirmeye çalışıyorum bir soru bankası alırım dilimi üçgenler mı anlatacağım Bir soru bankası alırım o konuyu ondan bitiririm dörtgenler mı anlatacağım yine bitirmeye çalışırım en azından bilmediğim soru tarzlarını göreyim diye. Son zamanlarda beni yeni nesil sorular alanında geliştiren şey **YouTube kanalında problem çözmek** oldu. 15 dakikalık videoyu çekmek benim 1-2 saatimi almaya başladı. Yani **yeni nesil problemlerle ilgili video çözüm etkinliğine katılmak** yani bu tarz bir çalışma yapmak açıkçası beni geliştirdi diyebilirim.” (Ö5)

...Yönetmelikleri bilmek çok önemli. Eğitim yönetiminde yönetmelik bilmen gerek. Meslek lisesinde çocuk hakkından feragat ederse 12' inci sınıfta normal Anadolu lisesi gibi bütün kültür derslerini alma hakkına sahip. Onu fark ettim ve aldım muhasebe şefini yanına çıktım müdürün karşısına dedim. Öğrenci toplayacağım, 9' uncu sınıftan başlayacağım ama hepsinin dersine ben gireceğim. Bütün rehberlik dersleri benim. Bütün dokuz matematiği benim. Kabul etti. Rahmet olsun. Ve ben o şekilde 150 kişinin tüm matematik derslerine girdim. Onlarla tek tek ilgilendim. Annelerini, babalarını buldum. Bu durumu anlattım. İsterseniz dedim 12' inci sınıfta böyle yapabiliriz diye ve 25 tane çocuğumu hazırladım. Onlara 6 saat matematik, 2 saat seçmeli matematik, bir de rehberlik haftada 9 saat derse girdim. Ve bunu 4 sezon devam ettirebilir. Yani bu şekilde 4 mezunlardan. **Şimdi bu projeyi bakanlık yapmaya başladı.” (Ö7)**



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Kişiler Arası ve Kurumsal Desteğe İlişkin Görüşler

Tablo 0-4. Mesleki Gelişim Sağlamada Destek Alma

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Mesleki Gelişim Sağlama	Kişiler Arası Destek- e-gruplar	Whatsapp öğretmen grupları	8	
		Facebook öğretmen grupları	5	
		Instagram öğretmen sayfaları	3	
		YouTube videoları	2	
		Forumlar	3	
		Bloglar	2	
	Görüşlerin Toplamı			23
	Kurumsal Destek	İkinci üniversite	1	
		Yüksek Lisans	3	
		Doktora	1	
		Üniversite kütüphaneleri	1	
		Öğretmen Akademileri	5	
		STK ve Vakıf eğitimleri	2	
		MEB-Üniversite işbirlikli eğitimler	1	
ÖYGM Hizmet içi eğitimleri		7		
Görüşlerin Toplamı			21	

Çalışma grubundaki öğretmenlerin zümre whatsapp ve facebook gruplarına dahil olduğunu, bu sosyal ağlar aracılığı ile birbirleri ile iletişim kurarak branşları ile ilgili paylaşılan içeriklerden çokça faydalandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca sosyal ağlar aracılığı ile gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetlerinin duyuru ve organizasyonu konusunda da bu platformlar aktif olarak kullanılmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İstanbul Öğretmen Akademilerine ve ÖYGM' nin hazırlamış olduğu hizmet içi eğitimlere katılarak mesleki gelişimlerini sağladıkları görülmektedir.

“...online seminerlere katılıyorum sonra MEB'in yaptığı öğretmen akademileri mesai drama içme anlatı bilimi hermenötik gibi akademileri katıldım genelde bu tür şeyleri kovalıyorum. Sürekli öğrenmeye açık bir yapım var. Sıkılmıyorum. Hani eğer akademik ortamda sağlanıyorsa gidip üniversitesi örgün olarak okuyabiliyorum da bu bana çok katkı sağlıyor. Bilim Tarihi okurken

edebiyattan seçmeli ders seçme kendi branşıma katkılar sağladı 6 edebiyatından seçtim mesela ders postmodernizmden seçtim çok fazla katkı sağladı. Şimdi de sosyal ağlarda Facebook'ta aktif bir kullanıcı değilim ama Facebook'ta öğretmen grupları var. Edebiyat öğretmenleri grubu var. KPSS döneminde girdiğim gruplar var bu gruplarda özellikle işte zümreler yıllık planlar yeni uygulamalar var onlar o şekilde kullanıyorum.” (Ö2)

“...Kütüphaneler özellikle üniversitelerin, enstitülerin kitaplıkları, daha geniş makaleler özellikle İngilizce makaleler. Yüksek lisans da bunu destekledi. Yüksek lisans sonra daha çok sınıf içerisinde nasıl daha iyi olurum? İşte zamanı nasıl aktif kullanabiliyorum? Bir etkinliği nasıl planlayabilirim derken bir süre sonra sosyal ağlarla böyle sivil toplum kuruluşları dikkatini çekmeye başladı. Oraya yöneldim. tabii şimdi Bakanlığımız da çok katkısı var. Her ne kadar herkes bir eleştirse de doğruya doğru demek gerekir. Hizmet içi eğitimde ciddi iyileştirmeler yapıldı. Onlara da çok sık zaman ayırdım. Gittim ama kırılma noktam hocam İzmir'de bir proje yapılmıştı. Buca Eğitim Fakültesi ile İl Milli Eğitim Müdürümüz bir proje bu 4 hafta sonu boyunca bir protokol imza anlaşılar. Üniversite hocalarıyla bizi buluşturdular.” (Ö7)

“Sosyal paylaşım grupları, kitaplar ile. Sınıf ortamında gözleme dayalı doğan ihtiyaçları arkadaşlarla tartışıp araştırarak ve mesleki gelişimi destekleyici kurslarla (öğretmen akademileri gibi). İstanbul'da öğretmen akademilerine katılmışım bilim olimpiyatları bunun çok etkili olduğunu biliyorum diğer branşlarda tabii biz matematik eğitimi de aldık, çok etkili bu akademilerdeki çalışmalar. Müzik olsun resim olsun İstanbul Üniversitesi'nden ya da Akdeniz Üniversitesi'nden tecrübeli hocalar geliyor buraya. Bunlar mesleki anlamda hem ufuk açıcı oldu hem de bilgi anlamında da bana bir şeyler kattığını düşünüyorum.” (Ö8)

“Doktora yaparak akademik gelişimimi sürdürüyorum, Alanımla ilgili dergi ve güncel makaleleri takip ediyorum. Dil öğrenmeye çalışıyorum. Bu kapsamda kurslara katıldım. Youtube da video izleyerek de eğitimlere katılıyorum. Bazı instagram sayfalarını takip ediyorum. Okula gelen resmi yazıları takip ediyorum orada kendime uygun gördüğüm hizmet içi eğitimlere katılıyorum.” (Ö10)



Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Engellere İlişkin Görüşler

Tablo 0-5. Mesleki Gelişim Engelleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim Sağlama	Engeller	Başörtüsü sorunu	1
		Annelik ve babalık sorumlulukları	5
		Yoğun iş temposu	4
		Ekonomik ve Teknik imkânsızlık	3
		Tükenmişlik	4
		Engel yok	1
Görüşlerin Toplamı 18			

Çalışma grubundaki öğretmenlerin ebeveyn sorumluluklarından ötürü mesleki gelişim faaliyetlerine katılmada zorlandıklarını dile getirmiştir. Öğretmenler tükenmişlik hissetmelerinin, ekonomik ve teknik imkansızlıklarının mesleki gelişimlerine engel oluşturduğunu söylemeleri dikkat çekici ifadelerden olmuştur.

“Herhangi bir engel olduğunu düşünmüyorum. Bir insan 7/24 kendisini isterse geliştirebilir. Belki gün içerisinde yapılan etkinliklerin saatleri daha geniş saat dilimlerine ayrılrsa katılım noktasında kolaylık olabilir.” (Ö8)

“Ev işleri, çocuk sahibi olma, cinsiyetin verdiği sorumluluklar (kadın olmanın zorlukları), sabırlı olamayı karakter özellikleri, evli olma durumu...” (Ö1)

“Tükenmişlik duygusu yeniliklere gelişime adım atmadan bence en büyük engel. Gerçekten yürekten gelişimi hedefleyenler için engeller çözülmesi gereken problemlerdir sadece. Ki İnternet gibi bir derya var önümüzde...para ya da mekândan bağımsız bilgiye ulaşma fark etme imkânı sağlıyor bence...”

“...Şimdi meslek lisesinde 15 yıldır çalışıyorum. İlk kapıdan içeri girdiğimde elimde 40 günlük bebeğim vardı ve eve yakın diye ben meslek lisesi yazdım. Girdim içeri ama böyle nasıl bir kötü duygu? Allah'ım ben Anadolu Lisesi'nde çalışıyordum. Yüksek lisans da yaptım. Ben ne yapıyorum burada diye. Sonra hiçbir zaman tayinim çıkmadı. Çok gençsin. Daha puanım yok. Sonra dedim ki kendime yahu dedim bunu dert etmeyeceksin artık burada ne yapabilirsin ona bakacaksın. Sonra meslek lisesine incelemeye başladım. Ders anlatıyorum. Bir yerde bakıyorum ders tıkanıyor. Hadi diyorum bul. Hangi kazanımla takıldı bu çocuk? Niye olmuyor? Neyi anlamıyor? Daha aşağı, daha aşağı derken o çocukların nerede neden takıldıklarını kafa yormaya başladım. Bana şu anki projeyi getirdi, bunu diyorum ben. Rabbim ayarladı bunu.” (Ö7)

“Zaman’ engeli. Bir baba olarak okul sonrası aileye ayrılan vakitten sonra kalan zaman dinleme şeklinde olduğundan mesleki gelişime daha az zaman ayrılıyor.” (Ö9)

“Yüksek lisans yapmamı engelleyen nedenlerden biri tabi ben biraz eski zamanlardan bahsediyorum doçent bir hocam bana lisans üstü eğitimlere başvurmam için önerisinde bulundu ama ben **başörtüsünden** dolayı katılamamıştım çünkü o zaman yasaklar vardı 1998 zamanları. Kabul edemedim ben de bundan dolayı. Nasip kısmet hep öyle diyorum. Bu durum benim hani yükselme demiyorum ama benim gelişimimin önünü tıkadı.” (Ö5)

Öğretmenlerin Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcılara, “**Bir öğretmen olarak hangi sosyal ağları kullanıyorsunuz?**” şeklinde soru yöneltilmiştir. Görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 4-5, Tablo 4-6’ da verilmiştir. ‘Kullanılan Sosyal Ağlar’ teması, ‘Yaygın Kullanılanlar ve Kullanım Amacı’ olmak üzere iki adet alt temaya ayrılarak temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Tablo altında oluşturulan kodları destekleyecek nitelikteki öğretmen yanıtları doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Görüşler

Tablo 0-6. Öğretmenlerin Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kullanılan Sosyal Ağlar	Yaygın Kullanılanlar	Twitter	6
		Yay	1
		Whatsapp	10
		Bip	2
		Google	5
		Instagram	7
		Facebook	6
		Telagram	4
		YouTube	7
		EBA	9
		Forumlar	3
		Bloglar	3
		E-Twinning	4
		Mebbis	5
		E Okul	5
Görüşlerin Toplamı			77



Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok kullandığı sosyal ağ platformları sırasıyla Whatsapp, Eba, Instagram ve Youtube olmuştur.

*“Bir öğretmen olarak **Instagram, Facebook Whatsapp Bip ,Twitter** gibi sosyal ağları kullanıyorum aynı zamanda işte bazı web sitelerini kullanıyorum onedio, Gzt daha sonra alışveriş siteleri , **E-twinning ,İstanbul öğretmen akademileri** gibi siteleri kullanıyorum.” (Ö1)*

*“Çok sık kullanan biriyim sosyal ağları ama şu an biraz bıkkınlık var üzerimde. Ama şu an en fazla **Instagram** üzerinde bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Bunların dışında **Whatsapp, Twitter** yay biliyorsun **Yay**'da Türklerin Twitter' ı deniyor hatta, **EBA, Kahoot Google forms** bu tarz şeyleri kullanıyorum. **EBA'** da bağlantı sıkıntıları yaşandığı zaman **YouTube**'dan canlı ders yapmaya başladım. Pandemi başladığı zamanlarda hemen ben birkaç arkadaşım ile birlikte **Zoom**' dan ders yapmaya başladım daha sonra biraz dedikodular çıktı o zaman güvenliği ile alakalı birçok kişi bundan sebep **Zoom**' u kullanmaya yanaşmadı.” (Ö5)*

*“Öğretmen olduğum için **Mebbis' e, E-Okul'** a ihtiyaç duydukça girerim. Bu noktada **YouTube'** a kullanıyorum YouTube' daki eğitimleri takip etmeye çalışıyorum YouTube'dan video izliyorum **Facebook sayfaları** oluyor. Oradan duyuruları takip ediyorum insanların yaptıklarını takip ediyorum. YouTube' da Facebook karşılaştırması yapacak olsam YouTube' da daha çok zaman kaybediyorum yani zaman geçiriyorum.” (Ö8)*

*“**Forum siteleri** geliyor. Başta batsa grupların **Telagram** bu aralar çok moda. Onu çok kullanıyorum. Gerçekten çok da amacına uygun hizmet ediyor. **Telagram** ben çok beğeniyorum. **Instagram** grupları da var. Fakat ben bu guruplarını katılmıyorum. İkisini sevmiyorum zaten. **Instagram'** ı çok severim ama kullanım amacım mesleki değil. Kendi sonra sanatsal çalışmalarım var. Onları da kullanıyor. **Instagram'** ı hobi anlamında kullanıyorum ama mesleki gelişim anlamında en çok kullandığım tabii ki **forum siteleri ve bloglar** olabiliyor. Bizim mesela **Whatsapp** grubumuz var. Benim yıllar yıllar önce mezun olduğum arkadaşlarımla beraber kurdum. İller arası bir **Whatsapp** grubumuz daha var. Öğretmen arkadaşlarımla beraber onlarla paylaştığım deneyimi apayrı oluyor.” (Ö11)*

*“**Instagram** her gün, her gün. **YouTube'** dan ders takibi. Şöyle bir konu diyelim var. Kafama takıldı. Ben kendimi iyi hissetmiyorum. Orada yetersizim. O*

zaman arama motoruna girip birkaç video seyrediyorum. Destek almak amaçlı.”
(Ö7)

“YouTube, Facebook, Instagram, Twitter...vs kullanıyorum. hepsine hemen hemen her gün giriş yapıyorum. Birkaç saat kalabiliyorum. zaman zaman hiç girmediğim ya da daha uzun saatler de kaldığım oluyor. Evrim ağacı ve Khan Academy, Udemy sitelerine de bakıyorum.” (Ö10)

Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Amacına İlişkin Görüşler

Tablo 0-7. Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Amacı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Kullanılan Sosyal Ağlar	Kullanım Amacı	Fotoğraf albümü oluşturma	1
		Gündemi, günceli takip	5
		Kişisel ve mesleki gelişim	1
		Kişiler arası iletişim-bilgi paylaşımı	7
		Yabancı kaynaklara ulaşma	2
		İlgi alanlarını keşfetme	1
		Alışveriş	3
		Sonlara çözüm bulma	5
Görüşlerin Toplamı 34			

Katılımcılar kişiler arası iletişim, bilgi paylaşımı, gündemi takip, güncel olaylar hakkında bilgi edinmek ve sorunlarına çözüm aramak gibi amaçlar ile sosyal ağlarda zaman geçirdiklerini söylemiştir,

“Öncelikle Instagram kişisel albüm gibi kullanıyorum. Twitter’ ı gazete gibi. YouTube da kütüphane gibi istediğim hocanın videosunu bulup izliyorum. Eğlence içinde duygularımı paylaşmak içinde bilgi edinmek içinde kullanıyorum.” (Ö2)

“... Şöyle bir konu diyelim var. Kafama takıldı. Ben kendimi iyi hissetmiyorum. Orada yetersizim. O zaman arama motoruna girip birkaç video seyrediyorum. Destek almak amaçlı.” (Ö7)

“Yayın evinin temeli whatsapp üzerine kurulu. Daha önce yayıncılık faaliyetlerini yürüten iki tane kurye şirketi ile anlaşmıştık. Kuryeler hazırlanan içerikleri yazara ulaştırmakla görevliydi. İstanbul trafiğinde. Hocanın küçük bir harf düzeltilmesi epey zamanımızı alıyordu. Bu süreci biraz daha hızlandırmak adına teneffüslerde telefonla arayarak düzeltmeler yapıyorduk. Kendi yayın evimizi kurarken Kurye ve kargoya son vereceğim. Whatsapp ve mail adreslerini kullanacağım. Mailde de dosya yüklemek kısıtlı. 25 MB’ dan fazla yüklenmiyor.



Whatsapp sayesinde yazarların ve öğrencilerin yayın evine gelmesine gerek kalmıyor. Ofis işine de son verelim. Bağımsız. İsteyen istediği yerden bize ulaşabilir. Instagram' ı da yayınları tanıtacağımız kitlelere ulaşmak ve sizin gibi hocaları tanımak için kullanıyorum. Facebook' da da öğretmen gruplarına üyeyim. Orada da aynı amaçla bulunuyorum.” (Ö6)

“En sık takip ettiğim sosyal ağ aracı EBA oradaki uygulamaları takip ediyorum çünkü birleştirici bir özelliği var. Aktif şekilde kullanabilirsek oradaki uygulamalar güzel. Sınav odaklı olmaktan da biraz uzaklaştırıyor. Oradaki oyunlar videolar içerikler bu anlamda iyi oluyor. Ayrıca bilgi paylaşımı, soru cevap ile mesleki gelişim sağlama kendini yenilemek, güncel bilgileri kaçırmamak iletişim kurabilme (öğretmen ve öğrencilerle)akıllı tahta ile uyumlu bazı uygulamalar kullanmaya çalışıyorum. Bunların dışında Instagram 'daki hocaları takip ediyorum. Sosyal olarak yani Instagram kullanıyorum diyebilirim.” (Ö7)

“Facebook sayfaları oluyor. Oradan duyuruları takip ediyorum insanların yaptıklarını takip ediyorum. Facebook'u çoğunlukla arkadaş edinmek için değil de duyuruları takip etmek için grupları takip etmek için kullanmıyorum. Gün içerisinde çok fazla bir vaktimi almıyorum bunları takip etmek. Yani sosyal ağları sadece amacı yönelik olarak kullanıyorum. Arkadaş listemde boş. Sadece güncel durumları takip etmek için kullanıyorum. YouTube' da Facebook karşılaştırması yapacak olsam YouTube' da daha çok zaman kaybediyorum yani zaman geçiriyorum.” (Ö8)

“Çok sosyal ve sosyal ağları ben çok kullanıyorum. Çünkü biz matematikçiler biliyorsunuz. Çok kendimizi geliştirmek zorundayız. Sürekli geliştirmek zorundayız. Bilgiyi sürekli aktarılmak zorunda. Ben bilginin paylaşıldıkça güzel olduğuna inanırım. Her zaman arkadaşlarıma da bunu söylerim. Paylaşılmayan bilginin bir önemi yoktur. Mesleki gelişim anlamında da ben her zaman hangi hocam olursa olsun 24 saat yardımcı olmaya çalışırım. Kendi kişiliğim vardır. Biraz hizmetkar bir kişiliktir.” (Ö11)

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Sosyal Ağları Kullanımına İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda katılımcılara, “Bir öğretmen olarak sosyal ağların mesleki gelişim aracı olarak kullanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 4-7, 4-8, 4-9'da verilmiştir. ‘Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ’ teması, “Eğitim, Yaygın Kullanılanlar, Olumlu ve Olumsuz Yönler” olmak üzere dört adet alt temaya ayrılarak temelara

ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Tablo altında oluşturulan kodları desteleyecek nitelikteki öğretmen yanıtları doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

1.1.1. Öğretmenlerin Sosyal Ağları Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Görüşleri

Tablo 0-8. Öğretmenlerin Eğitim Amaçlı Sosyal Ağ Kullanımı

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ	Eğitim	Yardımlaşma, dayanışma, iletişim	10
		Bilgiye hızlı ulaşabilme	6
		Lisansüstü eğitim imkânı	3
		Bilişim uzmanlığı	1
		Sorunlara çözüm bulma – anında dönüt	5
		Öğrenme ve öğretmede çeşitlilik- yeni yöntem teknik	5
		Araştırmaya yönelme	6
		Duyuruları takip etme	2
		Günceli yakalama	3
		Sosyal medya okuryazarlığı	1
Görüşlerin Toplamı			42

Çalışma grubunun çoğunluğu, meslektaşları tarafından sosyal ağlar aracılığı ile eğitim içerikleri paylaşımı yapıldığını, bu paylaşımların meslektaşlar arası iletişimi güçlendirdiğini, dayanışma ve yardımlaşma ortamının oluşmasını sağladığı ifade edilmiştir. Bir sorun ile karşılaşan öğretmenlerin e öğrenme grubunda aktif olan kullanıcılardan anında dönüt alabilmeleri de mesleki gelişimlerine fayda sağladığı söylenmiştir. Covid 19 pandemisi nedeniyle öğretmenlerimiz lisansüstü eğitimini uzaktan eğitim aracılığı ile sürdürdüklerini dile getirmiştir.

“Üst düzeyde bir kullanımının o gerekli olduğunu düşünüyorum yani ihtiyaç olduğunu düşünüyorum çünkü iletişime sağlamada haberleşmeyi sağlama da çok kolay bir araç sosyal ağlar aynı şekilde bilgi alışverişi için ve çok güzel kolay ulaşım şekli olduğu için bu konuda da iyi bir yönü var mesleki gelişim aracı olarak sosyal alırım eğitim için kullanımı hakkında çabuk bilgiyi ulaştırdıkları için çok kolay bir şekli olduğunu düşünüyorum yani ağların yardımcı olduğunu düşünüyorum. Özellikle Eba gibi öğrencilere yani verilen eğitimler dışında bir de bize de hizmet içi eğitimler verildiği için bu konuda yardımcı. Bu konuda yardımcı olduğunu düşünüyorum. Pandemi ile birçok üniversite eğitimleri uzaktan yapıyor. Ben de yüksek lisans eğitimimi bu şekilde yapıyorum.” (Ö1)

“Yani eğer kişi bilinçli ise fayda sağlayacağını düşünüyorum. Ama eğer bunu doğru kullanamıyorsan çok da faydalı bir şey olduğunu düşünmüyorum kendi adıma. Ama özellikle okul tanıtımı için iyi bir mesai harcanırsa branş kendi



alanında iyi şeyler yapılabilir özel edebiyat bana e kitaplar hakkında bilgi veren kitapları tanıtan birçok güzel uygulamalar var. Sosyal ağlarda genelde güncel olaylar paylaşıldığı için öğretmenin günceli yakalaması açısından faydalı olduğunu düşünüyorum özellikle mesela okul öncesi öğretmenler için çok güzel sayfalar var çok güzel faydalanabilecektir uygulamaları paylaşa biliyorlar edebiyat için de dediğim gibi yani sosyal ağlarda uygulamalar çok iyi fikirler ortaya atılabilir. Ayrıca yüksek lisans eğitimimiz de sosyal ağlar üzerinden gerçekleşiyor bizim. Zoom' dan ve Percilüs' den dersler yapılıyor.” (Ö2)

“Kaçınılmaz olduğunu düşünüyorum. Olması gereken olduğunu düşünüyorum. Zaten benim branşım bilgisayar ve öğretim teknolojileri yani uzaktan eğitimle de öğretim teknolojilerini, bilgisayarlı öğretim teknolojilerini tanıtmak, entegre etmek, geliştirmek. O da benim branşım. Onun için kaçınılmaz olduğunu düşünüyorum. Çünkü senin bildiğini sen biliyorsun ama orada paylaşırsanız diğerleri de biliyor. Benim şu anda onlardan öğrenip üstüne bir şey katıyorlar. Onlar da bir şey yapıyor. Yani bu internetin bilgi aktarımı, ortak bir havuzda olması açısından da çok önemli olduğunu, buna danışman öğretmenlerin âtil kaldığını düşünüyorum, görüyorum.” (Ö3)

“Biz yayın evi olarak Telagram grubu kurduk. Orada yıllık planları, yazılı sınavları paylaşıyoruz. Her branştan 1800 öğretmen var. Bütün zümreleri topladık. Yeni ürün çıkınca paylaşıyoruz. Kitaplarımızın pdflerini, deneme sınavlarımızın örneklerini, zümre tutanakları, yıllık planlar, yazılı soruları paylaşıyoruz. Telagram' da odalar açtık pdf kanalı, soru kanalı şeklinde. Paylaşılanlar öğretmenler beğenirse kendi okulunun adını yazıp kullanıyor.” (Ö5)

“...Bir konunun bana anlatması için kişi aramaktansa internetten biliyorsunuz internet bir dünya kocaman bir dünya bilgi dünyası oradan insanlara ulaşmak çok daha kolay oluyor. Aradığınızı saniyeler içerisinde bulabiliyorsunuz. Hızlı erişim hem vakitten tasarruf sağlıyor hem de karşılaştırma yapmamızı da sağlıyor. Merak ettiğim bir konuyla ilgili bir kanalı takip ediyorsan onu izledikten sonra aynı konuyu başka kanallardan da izleyebiliyorum Buda benim kıyaslama yapmamı sağlıyor. Konuyu karşılaştırma imkânım oluyor. Bu da beni tek kişiye bağımlı olmaktan kurtarıyor...

... Edebiyat öğretmenleri ile alakalı bir gruba üyeyim. Dersimiz sözel olduğu için sözel derslerle ilgili yapılabilecek etkinlikler sınırlı. Bu konuyla ilgili çevremden

arkadaşlarımdan daha çok faydalaniyorum sosyal medyadan zümremi takip etmiyorum. Genel olarak diğer öğretmenlerin ne yaptığına bakıyorum. Bazen farklı branşlarda yapılan etkinliklerde bizim işimize yarayabiliyor bana da farklı bir bakış açısı kazandırıyor. Mesela bir diksiyon eğitimi sadece bir edebiyat öğretmeni için değil bütün branşlar için işe yarayabilir. Bu tarz ortak eğitim varsa bu gruplardan öğretmenler vasıtasıyla duyuyorum ve katılmaya çalışıyorum.” (Ö8)

“Bilgiye daha hızlı ulaşabilme kaynağına dönüştüğü için ve bağımlılık da yapmadığı sürece sosyal ağların mesleki gelişime çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimle diğer öğretmenlerle iletişim kurma onlara ulaşma konusunda kolaylık sağlıyor. Başka hocaların ne yaptığını da önemsiyorum ve hocaların takibi için Facebook’u daha çok kullanıyorum. Çünkü oradaki iletişim kanalı bana daha sağlıklıymış gibi geliyor oradaki paylaşımları takip etmeye çalışıyorum ama fazla değil yani diğer hocaları takip etme olayım eskiye nazaran. Bir hocanın sayesinde matematik oyunlarını araştırmaya başlamışım onları sınıf ortamında uygulamaya da çalıştım onu da Facebook’taki paylaşımları sayesinde fark ettim.” (Ö9)

1.1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamada Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Görüşler

Tablo 0-9. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim için Kullandığı Sosyal Ağlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ	Yaygın Kullanılan	Whatsapp	8
		EBA Hizmet İçi Eğitimler	6
		Instagram	5
		Facebook	8
		Telagram	3
		YouTube	9
		Zoom	5
		Neo Skola	1
		Udemy	2
		İstanbul Öğretmen Akademileri	4
		Khan Akademi	2
		Maths And Toys	2
Görüşlerin Toplamı			55



Çalışma grubundaki bir öğretmen mesleki gelişimini sağlamak için belli bir ücret karşılığında Neo Skola' dan eğitim satın aldığı görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu ücretsiz eğitim içerikleri barındıran YouTube' dan faydalandığı ifade edilmiştir. Ayrıca gene katılımcıların büyük bir kısmı Eba üzerinden hizmet içi eğitimlere katıldığını söylemiştir.

“Hangi sosyal ağlardan faydalandığıma gelirsek bu konuda İstagram, Facebook ve Twitter daki öğretmen ve eğitim grupları bulunuyorum onları takip ediyorum. Aynı zamanda İstanbul öğretmen akademileri hizmet içi eğitim sayfası OGYM’ yi takip ediyorum. MEBBİS EBA gibi yine hizmet içi eğitim sayfalarında takip ediyorum kullanıyorum Erasmus E-Twinning gibi projelerin olduğu sayfaları da kullanıyorum. Onları gibi yine hizmet içi eğitim sayfalarını da takip ediyorum kullanıyorum. Erasmus E-twinning gibi projelerin olduğu sayfaları da kullanıyorum onları takip ediyorum.” (Ö1)

“Merak ettiğim konularda Youtube dan video izlerim. Whatsapp zümre gruplarımız da var. Orada yaptığımız iyi uygulamaları sosyal etkinlikleri paylaşıyoruz. Online olarak Zoom’ dan eğitimlere katıldım oradan online soru sorabiliyorsunuz. Sosyal ağlar üzerinden internet üzerinden İngilizce eğitimi almıştım dediğim gibi öğretmen akademilerine yine para vermeden katıldım ama şey çocuk gelişimi ile ilgili bir seminer satın aldım Neo Skola onu dinledim bana çok fayda sağladı. Facebook öğretmen gruplarına da bakarım ara ara.” (Ö2)

“EBA portal üzerinden, EBA akademik destek ki orada Raund’ un sistemini kullanıyor. Akıllı bir sistem var. Orada sanal bir zekâ var. Onun dışında mesleki gelişim için konuşursak MEGEP’ in sitesi var. Ölçme değerlendirme merkezimizin sayfası fasiküller çalışma kağıtları. Öncelikle bakanlık derim. Çünkü Türkiye de hiçbir kurum yoktur ki bakanlık kadar kuvvetli altyapıya ve insan kaynağına sahip olsun. Orada ben ona ayırıyorum. Açık ve net. Orada biraz devletçiyim. Onun dışında Khan a kademeyi çok seviyorum. Onun kuruluş hikayesini çok seviyorum. Oradaki seslendiren kişinin sesini de sesini çok seviyorum. Kahoot’ u kullandım, Qizlet kullandım, çarpmaları kullandım. Matematik, matematik Math and Toys diye bir sitesi var. Ben onu çok kullandım.” (Ö7)

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sosyal Ağlar Aracılığıyla Gerçekleştirilmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tablo 0-10. Mesleki Gelişiminde Sosyal Ağ Kullanımının Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ	Olumlu Yönler	Sınırsız bilgiye hızlı ve kolay erişim	4	
		Geniş kitlelere ulaşım	2	
		Yeni insanlar tanıma	1	
		Zaman tasarrufu	7	
		Mekân rahatlığı	5	
		Düşük maliyet	3	
		Tekrar izleme	2	
		Emek tasarrufu	1	
		Kırtasiyeciliğin azalması	1	
				Görüşlerin Toplamı
	Olumsuz Yönler	Radyasyon	1	
		Asosyalite	3	
		Bağımlılık	2	
		Dikkat dağınıklığı	3	
		Telif hakkı	1	
		Güvenlik kaygısı	2	
		Tembellik	1	
		Bilgi kirliliği	2	
		Kalabalık	4	
		Etkileşim düşük	2	
		Uygulamalı eğitimde yetersiz	2	
				Görüşlerin Toplamı

Mesleki gelişimde sosyal ağları kullanarak zamandan tasarruf edilmesini katılımcılar büyük ölçüde olumlu bulmuştur. Bu platformlar mutfakta yemek yaparken bir eğitime katılabilme imkânı sunmasının önemli bir gelişme olduğu dile getirilmiştir. Bir katılımcımız video içeriklerinin bir kere hazırlandıktan sonra tekrar tekrar izlenmesi nedeniyle kırtasiyeciliği ve maliyeti düşürdüğüne değinmiştir.



Bir katılımcı teknolojik alet kullanımını radyasyona maruz bırakması nedeniyle olumsuz karşılamaktadır. Yine bir katılımcı, sosyal ağlarda paylaşılan eğitim içeriklerinde telif hakkı ihlali olduğunu dile getirmiştir. En çok rastlanan olumsuz görüş eğitimlerin sosyal ağlardan gerçekleştiğinde çok kalabalık olması olmuştur.

“Olumsuz yönü, derinliğin olmaması çok fazla. Yani bir şeyi tanıtıyor. Ama onun üzerine işte derin bir yazı görememe biliyorsun. Derin bir bilgi göre biliyorsun her şeyi biraz daha yüzeysel kalıyor aslında. Yani her şey tadımlık olabiliyor. Gerçek hayattaki gibi olmuyor. Bazen de gerçek hayattan daha da rahat olabiliyor. Yani gerçekte iletişim kurmaya cesaret edemeyecek kişilerle yazarak iletişim kurabiliyor musun sosyalleşme konusunda? Evet, artı yönleri var. Biraz artırdığını düşünüyorum. Yani sizi yüzyüze yaptığınız şeylerde cesaret edemediğiniz durumlarda daha cesaretlendiriyor. Peki mesela bir eğitime katıldığınız takdirde şu anki sosyal ağ ar acılığıyla yapıldı. Ben de şu tarz bir motivasyon eksikliği oluyor. Şöyle olsaydı daha dikkatli dinlerdim.” (Ö4)

“Çok memnundum ama çok fazla kişiye hitap ediyordu. İşte orada ben ilgimi kaybedebiliyorum biliyorum. Dikkatimi kaybedebiliyor. Başkalarıyla konuşurken, başkalarıyla devam ederken oluyor. Ben orada mesela şey yapabiliyorum. Başka bir şeyle ilgilenebilir, yorum dersin dışına çıkabiliyorum mesela. Kişi sayısı fazlaysa, eğitmen fazla kişiye hitap ediyorsa bence diğerlerinde dikkat kaybı olacaktır. Konuya yönelik ama birebir yapılıyorsa ya da daha az kişi ise belki 2 3 kişi ise eğitmen herkesle ilgili ne biliyorsa aynı anda 2 3 kişiyle ilgilenebiliyorsa en az kişiyle ilgilenmesi daha kolay. Çünkü o zaman ben sorun olacağını zannetmiyorum fakat verim alınabileceğini düşünüyorum.” (Ö4)

“... Sosyal ağlar ciddi insanların işidir. Siz bir proje konuşuyorsunuz ve bunların kayıtları bir mahkemede delil olarak kullanılabilir konuşma ve yazışmalarınız. O yönü kötü her şey kayıt altına alınıyor. Halbuki orada proje konuşuluyor. Olumsuz olarak beni biraz tembelliğe alıştırıyor. Kâğıt kaleme dokunmuyoruz. Her şey bu ağlarda kayıtlı kalıyor. Bu ağların kapanması, hesabın kaybolması, halinde yazışmalarınızın hepsinin silinmesi söz konusu. Sürekli yedekleme ihtiyacı hissediyorsunuz ama cihazınız çalındığında ya da kırıldığında telefon hafızasında kalan bilgiler kayboluyor. İnsanların not alma alışkanlığını elinden aldı. Soru yazarken bile artık el yazısı okunamıyor diye sesli okuyoruz. Dokunmatığı olmayan bir cihaza bile dokunarak acaba dokunmatik mi diye kontrol etme gereği duyuyoruz herkesi o derece tembelliğe alıştırmış hatta soru yazarken

el yazısı okunmuyor diye konuşarak Metin'e dönüştürüyor Whatsapp' tan gönderiyor.” (Ö6)

*“Şimdi olumlu yön derken yeni araç duruyorsun. Öğreniyorsun ve seninle daha önce yazıştığımız gibi diğer pek çok hocayla da samimiyetle yazdığım da bu kadar böyle açık güzel dönütler alıyorum ki. Ama olumsuz tarafı bir emek hırsızlığı Feyza. Çünkü ben çok fazla sayfa takip ettiğim için artık orijinali neredeydi bunun? Bunu nerden kopyalanmış görebiliyorum. Emek hırsızlığı hoş bir şey değil. İkincisi bunu ticari faaliyet alanına dönüyor artık bu. Olumsuz olarak bunu söyleyebiliriz, ticaret yapılıyor, bunun üzerinden online dersaneler açılmış diyebilirim. Tabii **teelif büyük sıkıntı**. Şimdi olumlu yönünden başlamak istiyorum. Öncelikle evden ulaşabilmek. Ben bir annemim, 2 tane çocuğum var. Sonuçta eşim var. Ben kendimi bir odaya kapatıp ama onların da güvenliğini sağlayıp katılabildim.” (Ö7)*

“Zaman mekân açısından sosyal ağların kullanılmasının çok büyük artıları var ama birazcık etkililiği az olabiliyor bunu biz öğrencilerle uzun üzerinden yaptığımız derslerde de gördük. 100 yüze anlatılan dersle uzaktan anlatılan ders arasında bir odaklanma sıkıntısı oluyor.” (Ö9)

Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri ve Beklentileri

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda katılımcılara, “Mesleki gelişim imkânı veren resmi sitelerden yararlanma konusunda görüş ve beklentileriniz nelerdir?” şeklinde soru yöneltilmiştir. Görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 4-10 ve Tablo 4-11’ de verilmiştir. “Resmi Sitelerde Mesleki Gelişim Faaliyetleri” teması, ‘Faaliyet Değerlendirmesi ve Faaliyet Beklentileri’ olmak üzere iki adet alt temaya ayrılarak temalara ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Tablo altında oluşturulan kodları desteleyecek nitelikteki öğretmen yanıtları doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.



Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirilmesi

Tablo 0-11. Resmi Sitelerdeki Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Resmi Sitelerde Mesleki Gelişim Faaliyetleri	Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi	Faydalı	6
		Uygulamalı eğitimler verimsiz	1
		Hızlı ve Kolay Ulaşılabilir	3
		Eğitmenler başarılı	2
		Süre yetersiz	2
		Öğretmenlerin Teknik İmkansızlıkları	2
		Başvuru tarihleri kaçıyor	1
		Kontenjan kısıtlı	3
		Karışık	2
		Beklentimi karşılamıyor	1
		Eğitimler arttı	1
		Sanal kaytarma	3
		Dışa kapalı bir sistem	2
		Objektif olmayan ölçme değerlendirme	1
Sertifika koleksiyonculuğu	3		
Görüşlerin Toplamı 33			

Çalışma grubundaki öğretmenler mesleki gelişimin sosyal ağlar aracılığı ile yapılmasını çoğunlukla faydalı bulmaktadır. Sosyal ağlardaki eğitimler kolay ve hızlı ulaşılabilir şekilde değerlendirilmektedir. Ölçme değerlendirme konusunda eksikliklere değinen katılımcılar, öğretmenlerin sertifika koleksiyonculuğu yaptığına dikkat çekmiştir.

“Ben EBA’ yı severek kullanıyorum özellikle öğrenciler için çok iyi oldunuz. Sanal bir dersane olduğunu düşünüyorum Eba Akademik Destek’ in iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum ama tabii ki daha da geliştirilebilir çünkü veriler dersler için biraz ağır ben kullanıyorum öğrencileri de yönlendiriyorum. Güzel görseller oluyor akılda daha iyi kalmasını sağlıyor. Çok iyi videolar yükleyen arkadaşlar var. Bize de katkı sağlıyor. Ben bir eğitime başvurduğum zaman süresi çok az 3 hafta vermişlerdi. Daha uzun bir zaman aralığı olsaydı daha uygun olur zaman çok kısaydı ve o sürede ben uygun zamanı bulamadım.” (Ö2)

“Öyle bir ortam yok. Cep telefonundan falan bakıyorlar. Okulun materyallerini öğretmenlerin kullanımına güçlü alt yapı ile açık olmalı. Öğrenci de

öğretmen de teknik imkanlarını hep her şeyi kendi olanaklarımızla yapmaya çalışıyoruz. Bunun için sağlanmış bir gelişim odası olmalı. İTÜ'de şey var. İTÜ Çekirdek var. Gidiyorsun oraya ofisler yani orada uygun ortamlar var. Burada öyle bir uygun ortam da yok. Hep böyle kenarda kıyıda köşede ya da evde yapmaya çalışıyorsun. Evde buna ayrılan bir şey yok ki. Öğretmen gelişsin öğretmen ihtiyaçlarını karşılasın ne bir bütçe var ne bir olanak, imkân var. Her şey bize bırakılmış durumda. Biz de işimizi göreceğ kadar yapıp işin içinden çıkıyoruz.” (Ö3)

“Resmi siteler tam olarak beklentileri karşılamıyor. Bir kere bir şey var kontenjanları oluyor. Tabii daha şey olsa daha fazla kişiye hitap eden liseler daha çok kişiye ulaşabilir. İşte diyelim ki çok cazip bir eğitim var. 10 kişi alınıyor. Doğal olarak çok fazla insan dışarıda kalıyor. İşte buna bir çözüm bulunabilir. Bu yönde bir eksiklik görüyorum. Daha çok böyle imkana sahip olabildiğini düşünmüyorum. Ama maddi anlamda yani maddi olarak biraz daha güçlü olsak belki çok daha fazla şey yapacağız. İyi bir cihazınız olamayabiliyor. O olsa maalesef şey oluyor. Yani pek çok kurum ücretli yapıyor bu işleri. İşte bir kursa katılmak istediğiniz zaman ücret ödüyorsunuz.” (Ö4)

“Pandemiden önceki süreçte şu anki sürecin bir karşılaştırmasını yapacak olsam şu an çok daha kolay bu tarz eğitimlere katılıyorum yararlanabiliyorum. Hizmet içi eğitimleri erişebilmek daha kolay. Şu an isteyen bunların hepsine katılabilir. İsteddiği gibi kendi bireysel çabasıyla kendini geliştirebilir... Pandemiden önceki süreçle şu anki sürecin karşılaştırılmasını yapacak olursam daha kolay hizmet içi eğitimlere katılabiliyoruz uzaktan eğitimle sosyal ağlar aracılığıyla. İsteyen herkes bu tarz etkinliklere katılabilir. Bireysel çabaları ile kendini geliştirebilir. Pandemi döneminde mesleki gelişim faaliyetlerinin daha da arttığını düşünüyorum. Ya da ulaşılabilir olduğu için bana artmış gibi geliyor. Bazı kursların içeriğine göre verilen süre az olabiliyor.” (Ö5)

“Ülkemizdeki eğitimler yurt için kapsamlı. Uluslararası eğitimcilerin de katıldığı konferanslar ülkemizde düzenlenebilir. Yurt dışına mesleki gelişim için başvursak da hiç çıkmıyor. Bu nedenle online olması her yerden insan katılımına imkân veriri.” (Ö10)

“EBA platformu şu an çok iyi. Yani eskisinden çok çok iyi. Ama dediğim gibi geliştirilebilmesi gerekiyor. Sertifikasyon ben pek önemsemiyorum. Çünkü insanlar sanal kaytıyorlar. Mesela açıyor adam izlemiyoruz ama iyiydi gibi görünüyor.



Bunun çok da yeterli olduğuna inanmıyorum. Dönüt vermek lazım. Şu anda yapılan hizmet içi eğitimler sonunda sorular oluyor. Konuyla ilgili sorular var. Mesai bunu yaparsanız diyor bu kursu bitirdiniz varsayılıyor. Ben size söyleyeyim. Telegram da bunlarla ilgili gruplar var. Adam birinci grupta katılmış. Birinci grubun sorularını paylaşır. Ben de bakındı bunu yaptım. Onu da 10 soruda 12 doğru ama bir yanlışın var. Yani bir nevi kopya grubu kurulmuş Telegram’ da adam da giriyor aynı sorular geliyor aynı cevapları veriyor.” (Ö11)

Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirilmesi

Tablo 0-12. Resmi Sitelerdeki Mesleki Gelişim Faaliyet Beklentisi

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Resmi Sitelerde Mesleki Gelişim Faaliyetleri	Faaliyetlere İlişkin Beklentiler	Katılım imkânı	2
		Geliştirilmeli	9
		Resmi sosyal medya hesabı	1
		Hibrit Eğitim	1
		Anlaşmalı kuruluşlarda MEB indirimi	4
		Dil kursu	3
		Video eğitim kütüphanesi	1
		Öğretmenlere psikolojik destek	1
		Gelişim ve Çocuk Psikolojisi Eğitimi	1
		Duyuru	3
		Gelişim odası	1
		Canlı ve Etkileşimli Eğitimler	5
		Moderatörlü Eğitimler	1
		Uzmanlık sertifikası	1
		Öğretmen görüşü alınması	2
		Ulusal ve Uluslararası Eğitim Zirveleri	2
		Güvenilir ölçme değerlendirme	1
Görüşlerin Toplamı			39

Çalışma grubundaki birçok öğretmen Covid 19 pandemisinin sonucu olarak sosyal ağlarda çokça zaman geçirmeye başlamış ve sosyal ağlar aracılığı ile eğitimlere katılma alışkanlığı kazanmıştır. Çoğunlukla çalışma grubundaki katılımcılar mesleki gelişim faaliyetlerinin geliştirilmesi gerektiğini ayrıca derslerin kalabalık olmasından ve eğitim esnasında moderatör

bulunmamasından ötürü etkileşimin düşük olduğundan canlı ve etkileşimi iyi kontrol edilen eğitimler yönünde beklentilerini dile getirmektedir. Dikkat çeken bir diğer beklenti ise MEB çalışanlarına, özel kurumların eğitimlerine indirimli olarak katılmaları adına protokoller imzalanması yönünde olmuştur. Gerçekleştirilmesi planlanan eğitimlerin içeriği, zaman ve saatinin öğretmenler tarafından kolayca duyurusunun yapılacağı bir sistemin varlığı da öğretmenlerin beklentileri arasındadır.

“Hizmet içi eğitimlerin artırılmasını istiyorum ve kontenjanların fazla olmasını istiyorum. Kolay bir ulaşım aracı olduğu için bir platform olduğu için MEBBİS zaten bize haberleşme konusunda yardımda bulunuyor ama sürekli giriş yapmakla uğraştığımız için onun da bir sosyal ağlarla ya da sosyal medyada bir bağlantısının olması gerektiğini düşünüyorum öğretmen akademileri olarak da İstanbul öğretmen akademileri çok yaygın olarak kullanılan bir site o yüzden yani imkanları özel bir şekilde verdiğini düşünüyorum ama bu süreçte uzaktan eğitim olduğundan dolayı onlar da biraz eğitimler de özellikle uygulama verilecek eğitimler de onların da sıkıntı yaşadığını düşünüyorum ve bu konuda ortam ayarlayıp çalışmalarda bulunabilirler. En azından teori kısmını sosyal medyayla sosyal ağlarla sağlayıp uygulama kısmını yüz yüze gerçekleştirmeleri pratik anlamında bizim için iyi olur zaman anlamındaysa sosyal ağları kullanmaları ve çok kullanışlı olur. Yüksek lisans veya farklı eğitimler için anlaşmalar yapılabilir öğretmenler indirimli yararlanabilir. Eba da dil kursları açılabilir.” (Ö1)

“Ben bir eğitime başvurduğum zaman süresi çok az 3 hafta vermişlerdi daha uzun bir zaman aralığı olsaydı daha uygun olur zaman çok kısıydı ve o sürede ben uygun zamanı bulamadım ama bu eğitim videoları bir kütüphaneye yüklenebilir o kütüphaneden biz ona ulaşım izleyebiliriz illa seminere katılanlara verilen zaman içerisinde izleme kısıtlılığı olmamalı diye düşünüyorum. Mesela ben lisans üstü eğitim alıyorum dil konusunda çok eksikim var. Ebada dil kursu yok. Bu kurs tarz kurs açılabilir. Mesela bu sene Eba Akademik Destek bir sürü eğitim verildi ve bunlar online olup kaydedilip yayınlanabilirdi herkese ilgi alanına göre seyredebilirdi yani. Öğretmenlerin psikolojik yönden destek almaları gerekiyor.” (Ö2)

“Teknik imkansızlıklar biraz söz konusuydu. Yani daha iyi bir bilgisayar, daha donanımlı. Kaçak göçer program yüklemek, doğru bir program lazım. Kaçak olmayan iyi bilgisayar çalışan iyi, kaçak olmayan program falan o şekilde olsaydı ben biraz böyle sıkışmışlık hissettim. Zorla kendim üstesinden gelmeye



çalışıyormuşum gibi. Biraz bu konuya maddiyatı ayrılmalı, bütçe, ayrılmalı. Belki devlet bu bütçeyi ayırmalı. Mesela gelişim bütçesi bile verebilir. Bir de teknik imkanlar sağlanabilir. Özellikle iyi bilgisayarlar iyi sağlam sessizdir. (Ö3)

“3 4 kursa katılmak istediğiniz zaman bütçeniz onu karşılamıyor. Şimdi mesela aklımda bir şey var. Yabancı bir şeyin kursunun eğitimi var mesela. Euro üzerinden şey yapılıyor işte. Ücret belirliyor çünkü merkezi İngiltere. Doğal olarak orada yaklaşıyorsunuz çok fazla o eğitime. Çünkü ders sayısına baktığınız zaman çok yüksek bir ücret ortaya çıkıyor. Yani imkanlarımız el verse çok maddi imkanlarımız el verse çok daha kolay olabilirdi. Evet, evet kaynağı bilginin kaynağına ulaşma konusunda. Resmi sitelerde olmayan bazı eğitimlere katılmak istiyorum pek çok rehber, pek çok kaynak bunu ücretli yapıyor. Yasa elinizde cihaz olsa bile bir de o kaynak için, o öğretmen için, o kurs için ödemeniz gereken işte şeyler var. Adımımız yap, ödeme yapmak zorundayız. Bu kapsamda öğretmenlerin farklı kurumların eğitimlerinden de faydalanabilmesi için onlarla anlaşmalar yapsa biz de o kurslardan indirimli faydalansak çok iyi oluyor.” (Ö4)

“Eba üzerinden tanımlanan kurslar aracılığıyla söylüyorum ama kişisel bir dokunuş yok. İnsanlar da zaten videoların başında durmadan eğitimi bitiriyor. Sertifika biriktirmek için bu eğitimlere katılıyorlar. Bunları artık sarmıyor. Bunun daha üstüne çıkması lazım. Bu pandeminin ilk döneminde işe yaradı. Ama şu an pandeminin aslında neredeyse kalıcı bir hale döndüğünü düşünüyorum. Online her şey hayatımızda bence kalıcı kalmalı. İyi ve güzel yanları açısından orada beklentim değişti. Benim yapılan MEB'in yaptığı çalışmalarla daha üstüne çıkması lazım.” (Ö7)

“MEB'in farklı kurumların verdiği kurslara katılım konusunda bizi mali anlamda desteklemesi gerektiğini düşünüyorum. Mesela ben iki tane eğitim için bir tanesi sanırım Bahçeşehir Üniversitesi'nin İstanbul'da düzenlediği bir eğitim vardı. Yine aradım sordum, uğraştığım yazdım. Çıkan ücrette ödeyemeyeceğim bir meblağ olduğunu da söyledim. Sadece şunu söylediler öğrenci yurdumuzda kalabilirsiniz demişlerdi. Sonra ya Koç'un ya da Sabancı'nın bir programı vardı. Yine oraya da yazdım çizdim. Bütün koşulları da sağladım. Ama yine meblağda takıldım, onları da yaptım. Yani oralara da gitmeyi denedim.” (Ö7)

“Öğreneceksiniz öğrenmezseniz yapamazsınız bu kurstan kalırsın. Ama Milli Eğitim'in kendi içinde yaptığı o hizmetiçi eğitimlerden Flutter olsun, zekâ oyunları

bir zekâ oyunları iki tamamen insanların kendi aralarında gruplar kurarak bunlarla kopya çekiyorlar. Yani şekilde alıyorlar. Evet aynen öyle ya ve Telagram da bunların merkezi yani onu da belirteyim. Sanal Kaytarma sanal kopya yani. Etik değil. Sonunda adil ölçme değerlendirme olması bir gerilim yaratır ve dikkatli dinlememe sağlar. Çünkü niye gelecek olan sorular eğer random rastgele ise anlatabiliyor muyum? Şıklarına kadar rastgele olması lazım soruların. O insan ne yapar onu öğrenmeye çalışır.” (Ö11)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Teknolojinin hızla ilerlemesi, bilgi teknolojilerinde de birtakım gelişimleri beraberinde getirmiştir. İnternet çeyrek asırdan bu yana hayatın her alanında varlığını hissettirir hale gelmiş, sosyal ağlar ve sosyal medya ortamlarının da varlığı iletişim ve bilgiye ulaşma alışkanlığını farklı bir boyuta taşımıştır. İnternet ve sosyal ağlar eğitim camiasında da kendisini göstermesinin akabinde hayatı bu denli etkisi altına alan bu olguların insanlar açısından ne ifade ettiği, gün içinde insanların ne kadar zamanın buralarda geçirdiği ya da hangi amaçla kullandığı gibi konularda oluşan merak, bu olguları bilimsel açıdan incelenmesi gereğini hissettirmiştir. Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin de sosyal ağ kullanım sürelerinin artması öğretmenlerin kullanım amaçlarının ve bu olgulara ilişkin görüşlerinin araştırılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu araştırma da öğretmenlerin görüş ve önerileri ışığında öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağlar araştırılmıştır. 4 haftalık görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarında öğretmenlerin sosyal ağlarda çokça zaman geçirdiği, bu durum pandemi ile daha da arttığı görülmüştür. Uzaktan eğitime geçen okulların sosyal ağlar aracılığı ile eğitim öğretime devam etmesi, öğretmenlerin alışık olmadığı bir sistem ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu kapsamda öğretmenler eğitim teknolojilerini kullanmayı öğrenmek adına bireysel araştırmalar yaparak ve kurumsal eğitimlere katılarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışmışlardır. Bu kapsamda özel ve resmi sitelerde gerçekleşen mesleki gelişim faaliyetlerinde de çeşitlilik artmış, öğretmenlerin mesleki gelişim sağlama olanaklarına sosyal ağlar da eklenmiştir.

Araştırmadan elde edilen temalar ve alt temalar doğrultusunda öğretmenlerin görüşlerine mesleki gelişiminde sosyal ağların yeri aşağıdaki sonuçlar ile anlatılmaktadır:

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusunda öğretmenlerin mesleki gelişimini nasıl sağladıkları ile ilgili olup görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “Mesleki Gelişim Sağlama” teması ortaya çıkmıştır.



Mesleki gelişim süreci genel olarak ele alındığı bu temada kişiler kendi çabaları ile birtakım faaliyetler yapmalarının yanında farklı yöntemlerle de mesleki gelişimlerini sağlayabildikleri görülmüştür. Bu kapsamda “Bireysel Çaba, Kurumsal Destek, Kişiler Arası Destek, Sosyal Ağlar ve Engeller” olmak üzere beş adet alt tema elde edilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Bireysel Çabalarına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler çoğunlukla gelişimlerin bir süreç olduğunu sahada edinilen tecrübeler ile bu gelişimi sağladıkları görüşünü belirtmişlerdir. Gerek kendi alanlarında gerekse mesleki alanda kitap, makale, dergi vb. yayınları okuyarak bireysel olarak çaba göstermişlerdir. Matematik branş öğretmenlerinin soru yazma veya sosyal medya da branşları ile ilgili paylaşım yapma durumlarının da mesleki gelişimlerine katkı sağladığı anlaşılmıştır. Öğretmenler MEB’ e bağlı projelerde görev alıp, bu konudaki yeterliliklerini arttırmak için bir takım araştırma geliştirme faaliyetlerini takip etmesinin de kendilerine mesleki anlamda önemli katkılar sağladığını ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Kişiler arası ve Kurumsal Desteğe İlişkin Görüşler

Öğretmenler mesleki gelişimlerinde kendi çabalarının yanı sıra meslektaşları arası etkileşim ve kurumsal desteğin önemli yer tuttuğu görülmüştür. Whatsapp, Facebook, Instagram vb. sosyal medya araçlarında kurulan e-gruplarda öğretmenler gerek zümreleri ile gerekse diğer branş öğretmenleri ile etkileşim içinde olmalarında önemli katkı sağladığı birçok görüşmeci tarafından dile getirilmiştir. E-gruplar içinde bulunan öğretmenler birbirlerinin deneyimlerinden, iyi örneklerinden yararlanmakta, sene içerisinde öğretmenlik mesleğinin gereği bir takım evrak işlerinde fikir ve dosya paylaşımı bulunmaktadır. Bir sorunla ya da soruyla karşılaştıklarında bu platformlar üzerinde tartışarak çözüm önerileri geliştirilebilmektedir.

Üniversiteler öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlama konusunda sıkça başvurulan kurumsal destek merkezidir. Gerek ikinci üniversite gerek yüksek lisans gerekse doktora eğitimleri ile öğretmenler mesleki gelişimlerini üniversiteler aracılığı ile sürdürmektedir. Ayrıca üniversitelerin kütüphanelerinden yararlanabilme imkânı bulan öğretmenler, birtakım üniversite MEB iş birliği ile gerçekleştirilen eğitimlerden olumlu deneyimler elde ettiği dikkat çekici sonuçlar arasındadır.

Eğitim-öğretim devam ederken ya da tatillerde gerçekleştirilen il dışı hizmet içi eğitim faaliyetlerine başvuran öğretmenlerin çoğunlukla bu eğitimlere kabul edilmediğini, kontenjanların kısıtlı olduğundan dolayı rahatsızlıklarını dile getirmiştir. Sosyal ağların bu tarz engellerin aşılması için kullanılabileceğine vurgu yapmışlardır.

Pandeminin artması ile öğretmenler Mebbis üzerinden hizmet içi eğitimlere eskiye oranla daha çok baş vurduğu görülmektedir. Bu kapsamda İstanbul’ da görev yapan öğretmenlerin İstanbul Öğretmen Akademilerin’ deki eğitimlerden memnun kaldığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında ücretli ve ücretsiz olarak gerçekleşen sivil toplum örgütleri ve vakıfların eğitimlerine katılan öğretmenlerin bu kapsamda birtakım beklentiler içerisinde olduğu anlaşılmıştır. Bu beklentiler ilgili bölümde paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamalarında Engellere İlişkin Sonuçlar

Bir görüşmeci mesleki gelişim konusunda herhangi bir engelinin olmadığını görüşünde bulunmasının dışında diğer görüşmeciler mesleki gelişimlerini sağlama konusunda birtakım engeller yaşadığını söylemiştir.

Yoğun iş temposunda olan bir kısım öğretmenlerin tükenmişlik duygusu içerisinde olduğu, bu tempo içinde kendi gelişimleri için zaman ayırma konusunda zorlandığı anlaşılmaktadır. Evli olan öğretmen anne ve babaların okul dışındaki sorumlulukları da gelişim sürecine zaman ayırmayı zorlaştırdığını dile getirmiştir.

Mesleki gelişimini sağlama konusunda gerekli motivasyona sahip olan öğretmenlerin kurdaki aşırı artış nedeniyle teknolojik araç gereçleri edinmede gücünün yetiremediğini, bir ücretli eğitime katılmak istediklerinde bütçelerini aşan meblağlardan ötürü geri durmak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Şu an 44 yaşında olan bir kadın öğretmenimizin (1998’ li yıllarda) başörtüsü takmasından ötürü lisans üstü eğitimine devam edememiş olması, gelişime en açık olduğu gençlik yıllarında mağdur edilerek gelişim sürecine engel konulmuştur. Şu an lise, ilkokul ve ortaokul seviyesinde 3 çocuğa sahip olan öğretmenin ev ve iş sorumluluklarının arasında mesleki gelişimini sürdürme gayretinde olduğu ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmenlerin genel olarak kullandığı sosyal ağlar ile ilgili olup görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan ‘Kullanılan Sosyal Ağlar’ teması çıkarılmıştır. İnternetin insanların hayatına girmesi ile birçok sosyal ağ kullanıcılar tarafından ziyaret edilmeye başlamıştır. Kullanılan sosyal ağlar ‘Yaygın Kullanılanlar ve Kullanım Amacı’ olmak üzere iki adet alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.



Öğretmenlerin Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde öğretmenler 15' ten fazla sosyal ağ ismi vermiştir. Bunların içerisinde her türlü amaç için en çok kullanılan araç Whatsapp olmuştur. Görüşmecilerin öğretmen olması ve pandemi nedeniyle eğitim öğretimin uzaktan yapılması nedeniyle de EBA ve Zoom kullanımı yaygınlaştığı anlaşılmaktadır. Google, Instagram, Facebook ve YouTube gibi ağların mobil kullanımları yaygınlaştığından birçok amaç için öğretmenler tarafından sık sık kullandığı anlaşılmaktadır.

Ağustos 2020 itibariyle gerçekleştirilen araştırmada günümüzün 14 milyondan fazla kullanıcıya sahip 2.7 milyarı aşkın aylık kullanıcı sayısı ile günümüzün en büyük sosyal medya ağı Facebook olmuştur. Yapılan araştırma ile proje çalışmasının nitel verileri benzerlik göstermektedir

Öğretmenlerin Sosyal Ağları Kullanım Amacına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenler sosyal ağları fotoğraf albümü oluşturma, boş zaman geçirme, gündemi, günceli takip, kişisel ve mesleki gelişim sağlama, kişiler arası iletişim-bilgi paylaşımında bulunma, yabancı kaynaklara ulaşma, ilgi alanlarını keşfetme, alışveriş ve yaşadığı sorunlara çözüm bulma gibi pek çok farklı amaç için kullandığı görülmüştür. 2019 yılında baş gösteren Covid-19 pandemisi kişilerin sosyal ağ kullanım amaçlarında da önemli değişikliklere sebep olduğu anlaşılmıştır. Evde kalmak zorunda kalan öğretmenler birçok araştırma faaliyetleri için arama motorlarını, sanal bilgi kaynaklarını kullanmaya başlamıştır. Yine evden çıkmadan, zaman ve mekân engeline takılmaksızın teknolojik imkanları ölçüsünde sosyal ağlar aracılığı ile işlerini görebildikleri, kişisel ve mesleki bilgi ve becerilerini arttıracak eğitimlere katılabildikleri en dikkat çekici sonuçlar arasında yer almaktadır.

Özmen, Aküzüm, Sünkür ve Baysal (2012) araştırmasında öğretmenlerin ve okul idarecilerinin sosyal medya kullanımının yüksek olduğu bu durum öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağlardan destek aldığını ortaya koymaktadır. Bunun nedeni sosyal ağlar üzerinden paylaşılan içeriğin ekonomik olması söylenebilir. Ayrıca ekonomiklik maddi anlamının dışında zamandan tasarruf, sosyallik bağlamında da fayda sağladığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Sosyal Ağları Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağ kullanımı ilgili olup görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan "Mesleki Gelişimde Sosyal Ağ" teması çıkmıştır. Daha önce mesleki gelişiminizi nasıl sağladıkları sorulduğunda e- gruplar dikkat çekici dönütler arasında yer almaktadır. Bu araştırma sorusu ile konu daha derinlemesine incelenmek istenmiş bu kapsamda görüşmecilerden elde edilen cevaplar "Eğitim, Yaygın Kullanılanlar, Olumlu

ve Olumsuz Yönler” olmak üzere dört adet alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Öğretmenlerin Sosyal Ağları Eğitim Amaçlı Kullanımına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda eğitim konusunda en çok iletişim, yardımlaşma ve dayanışma kodları oluşturulmuştur. Öğretmenler gelişimlerin için sosyal ağ kullanımını gerekli ve faydalı görmektedirler. İnternetin öğretmenlerin hayatına girmesi ile bilgiye hızlı ve kolay ulaşabilir hale geldiği, eğitimde de günceli sosyal ağlar ile yakalayabildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenler çoğunlukla eğitim ile ilgili bir soru ya da sorun ile karşılaştığında araştırma yapmaya yöneldiği ya da üyesi olduğu gruplardaki meslektaşları ile tartışıp çözüm bulabilmeleri bulmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Yine bağlı buldukları gruplarda paylaşılan duyurular sayesinde birçok etkinlik, seminer, mesleki gelişim faaliyeti hakkında haberdar oldukları dile getirilmiştir. Katıldıkları hizmet içi eğitimler olsun ya da üyesi olduğu gruplardan yapılan paylaşımlar olsun kendilerine öğrenme ve öğretmede çeşitlilik kazandıran yeni yöntem ve teknikleri bu sayede öğrenebildikleri söylenmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin bilgi yığını içerisinde doğru ve işe yarar bilgiye ulaşabilmesi için medya okuryazarlığı kazanması, bilişim uzmanı olması gerektiği de bir görüşmeci tarafından dile getirilmiştir. Eğitim de doğru bilgiye ulaşmak için öğretmenlere de birtakım sorumlulukların düşmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Son yıllarda birçok üniversitenin uzaktan eğitim alt yapısını geliştirmesi ve Covid 19 pandemisi ile zorunlu şekilde uzaktan öğretime geçiş yapılmasından dolayı öğretmenler yoğun iş temposu içinde evlerinden sosyal ağ aracılığı ile lisans üstü eğitim alabildikleri anlaşılmıştır.

Ağustos 2020 itibariyle gerçekleştirilen araştırmada Türkiye dünya sıralamasında aktiflik bakımından 3. ülke olmuştur. Kullanım amacı olarak dünya ülkeleri ile benzerlik göstermiştir. Bu amaçlar boş zamanlarında güzel vakit geçirme, arkadaş edinme, iletişim kurmanın yanında eğitim ve öğrenme amaçları da bulunmaktadır (Rampai, 2013; Rouis vd., 2011; We are social, 2020).

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sağlamada Yaygın Olarak Kullandığı Sosyal Ağlara İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin günlük hayatında sıkça kullandığı sosyal ağ sitelerinin birçoğunu mesleki gelişimleri için de kullandıkları görülmüştür. Gün içerisinde hangi sosyal ağları kullanıyorsunuz sorusu ile mesleki gelişiminiz için hangi sosyal ağları kullanıyorsunuz sorusuna benzer cevaplar verildiği görülmüştür. Whatsapp ve YouTube her iki soruya en çok verilen cevaplar arasında olmuştur. Covid-19 pandemisi sonrasında yaygınlaşan Zoom platformunda gerçekleşen mesleki gelişim webinarlarından da öğretmenlerimizin faydalandığı görülmüştür.



Zorunlu ya da isteğe bağlı olarak gerçekleştirilen EBA hizmet içi eğitimlerinden de görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu faydalandığını dile getirmiştir. Bazı öğretmenlerimiz mevcut eğitimleri yetersiz görüp ücretli eğitimler satın aldığını ve gerekirse beğendiği eğitim içerikleri için ücret ödeyebileceklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerini Sosyal Ağlar Aracılığıyla Gerçekleştirilmesinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler sosyal ağların mesleki gelişim sürecine katkısının olumlu yönde katkısı olduğunu, bu sayede sınırsız bilgiye hızlı ve kolay erişebildiklerini, il, ilçe mekân değiştirmeden kendilerine en uygun zamanda araştırma yapıp eğitimlere katılabildiklerini dile getirmiştir. Çevrim içi ve çevrim dışı olarak verilen eğitimlerin kaydedilmesi ve tekrar tekrar izlenebilmesi hazırlayıcılar için de emek tasarrufu sağladığı, maliyeti düşürdüğü, bu sayede geniş kitlelere ulaşılabilindiği söylenmiştir.

Sosyal ağlar teknolojik aletlerin kullanımını arttırdığı için radyasyona maruz kalındığına dikkat çekilmiştir. Sosyal ağlardan gerçekleştirilen eğitimlerin yüz yüze olmaması, herkesin kendi ortamından bağlantı kurabiliyor olması öğretmenlerde tembellik, asosyallik oluşturduğu ve bağımlılık yarattığı ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim esnasında çevresel unsurların ya da içsel motivasyon durumundan kaynaklı dikkat dağınıklıkları yaşandığı bu da verimi düşürdüğü söylenmiştir. Ayrıca öğretmenler uzaktan katıldığı mesleki gelişim eğitimlerinde sınıf mevcudunun kalabalık olmasından ötürü etkileşimin azaldığından, uygulama gerektiren durumlarda yapılan eğitimlerin verimsiz olduğundan bahsetmiştir.

İnternet kullanımının artması, bir takım sanal korsanların oluşmasına neden olmuştur. Bazı öğretmenlerimiz kişisel verilerinin güvenliği konusunda kendini güvende hissetmediğini söylemiştir. Ayrıca sosyal ağlarda dile getirilen sözler ve görüntüler kaydedilip olumsuz durumlara sebebiyet verecek yerlerde kullanımının da söz konusu olabildiğine dikkat çekilmiştir.

Sosyal ağ sitelerinde ya da e-gruplarda paylaşılan içeriklerde telif konusunda zafiyetler yaşandığı da dikkat çekici farklı bir sonuçtur.

Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri ve Beklentileriyle İlgili Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü sorusu resmi sitelerde sunulan mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri ve beklentileriyle ilgili olup görüşmecilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan “Resmi Sitelerde Mesleki Gelişim Faaliyetleri” teması çıkmıştır. Verilen görüşler doğrultusunda “Faaliyet Değerlendirmesi ve Faaliyet Beklentileri” olmak üzere iki adet alt temaya ayrılarak incelenmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu resmi sitelerdeki eğitimleri faydalı görmekte ancak uygulamalı eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Planlanan eğitimlerin duyurulması konusunda yaşanan sıkıntılardan ve işleyişin karışık olmasından öğretmenler eğitimleri kaçırdıklarını dile getirmiştir. Eğitimlerin artması, hızlı ve kolay ulaşılabilir olması, iyi eğitimler tarafından verilmesi öğretmenlerin olumlu değerlendirmeleri arasında yer almaktadır. Öğretmenler kendi teknolojik imkanları ile bu eğitimlere katılmaya çalıştıklarını, kurdaki artıştan ötürü gerekli materyali sağlamada mali olarak zorlandıklarını dile getirmiştir.

Başvuruya açılan eğitimlerin kontenjan sınırı bazı öğretmenlerimizin değindiği olumsuz değerlendirmelerdendir. Sisteme yüklenen eğitimlerin bitirme sürelerinin kısa olduğunu ve eğitim sonunda yapılan ölçme değerlendirmenin gerek sürekli benzer sorular sorulması yönünden gerekse bu soruların kopya çekilmeye açık olmasından objektif olmadığı görüşünde bulunulmuştur. Öğretmenlerin bu tarz eğitimlerde kontrol mekanizması olmadığı için sanal kaytarma yapabildiği, birçok eğitimde bulunup sertifika koleksiyonu oluşturduğu da dikkat çekici değerlendirmeler arasındadır.

Gerek resmi sitelerde sunulan eğitim içeriklerinin oluşumunda gerek yapılacak faaliyetlerde görevlendirilme konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmaması, sistemin dışı kapalı olduğu, merkeziyetçi bir anlayışla çalıştığı düşüncesini oluşturmuştur.

Resmi Sitelerde Sunulan Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu resmi sitelerdeki eğitimleri faydalı bulmakta, geliştirilmesi gerektiği konusunda yoğun bir görüş birliği görülmektedir. Ağır iş temposu ve ailevi sorumlulukları olan öğretmenler mesleki gelişim konusunda motivasyona sahip olsalar da katılım imkânı konusunda zorlandıklarından, öğretmenlere gelişim imkânı ve kolaylığı sunulmasını beklemektedir.

Öğretmenler resmi sitelerden ziyade sosyal medyada daha çok zaman geçirdiği için resmi sosyal medya hesaplarının da oluşturulması yönünde beklenti sunulmuştur. Covid-19 pandemisi ile yaygınlaşan eğitimler, bu süreç sonrasında da yüz yüze ve uzaktan olmak üzere hibrit şekilde yürütülebilmesi konusuna vurgu yapılmıştır.

Bazı öğretmenler yabancı dil eğitimini mesleki gelişim sağlama konusunda önemsediklerini dile getirmiş ve resmi sitelerden de yabancı dil öğrenebilmeleri adına eğitim içerikleri sunulmasını istemektedir. Yapılmış ve yapılması planlanan tüm mesleki gelişim video içeriklerinin düzenli bir



şekilde video eğitim kütüphanesi oluşturularak öğretmenlerin dilediğince erişebilecekleri ortamın sağlanması da dile getirilen beklentilerdendir.

Öğretmenlik mesleğini icra ederken daha iyi motivasyona ve psikolojiye sahip olması adına öğretmenlere psikolojik destek verilmesi, ayrıca öğretmenlerin gelişim ve çocuk psikolojisi eğitimleri almaları bir görüşmecimiz tarafından vurgulanmıştır.

Ulusal ve uluslararası ölçekte eğitim zirvelerinin gerçekleştirilmesi istenmekte ve canlı şekilde gerçekleştirilen eğitimlerin etkileşim düzeyini arttırmak, yaşanabilecek olası sıkıntıları gidermek adına bir moderatör tarafından yönetilmesi beklenmektedir.

Sosyal ağlar üzerinden STK'lar, vakıflar, özel ve devlet üniversiteleri, online eğitim merkezleri bir takım ücretli eğitimler vermekte öğretmenler bu eğitimlere katılma konusunda maddi anlamda zorlandıklarını dile getirmektedir. Bu kapsamda MEB bu tarz kuruluşlar ile anlaşma yapması, öğretmenlerin de bu tarz eğitimlere indirimli katılmak istemesi de dikkat çekici beklentilerdendir.

ÖNERİLER

Bu bölümde, proje araştırmasından elde edilen sonuçlara bağlı olarak, öğretmenlerin mesleki gelişiminde sosyal ağların kullanımına ilişkin uygulayıcıya ve araştırmacılara önerilere bulunmaktadır.

Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen ve okul yöneticileri mesleki gelişimlerini sosyal ağlar üzerinden sağlama konusunda teşvik edilebilir ve imkanlar sunulabilir. Bu kapsamda okul içerisinde mesleki gelişim saatleri program dahilinde gerçekleştirilip, ek dersler ile destekleyerek mesleki gelişim özendirilebilir.
2. Öğretmenler çoğunlukla popüler sosyal ağlar üzerinde zaman geçirmekte ve oralardaki e-grupları takip etmektedir. Öğretmen olan ya da olmayan herkesin erişimine açık olan bu ağlarda bir takım kontrolsüz durumların yaşanabilmektedir. Sadece öğretmenleri barındıran, ulusal çapta katılımın mümkün olduğu, iyi örnekler, etkinlikler, dosya ve doküman paylaşımına izin veren ve öğretmenlerin birbirine yardım ettikçe sanal puanlar ile ödüllendirileceği bir MEB öğretmen ağı kurulabilir.
3. Resmi sitelerde verilmeyen mesleki gelişim kurslarından yararlanmak isteyen öğretmenler için MEB, üniversite veya diğer kurumlarla anlaşmalar yaparak öğretmenlere eğitimlerden indirimli yararlanma imkânı sunulabilir.
4. Öğretmenler mesleki gelişimlerini sosyal ağlar üzerinden kendi imkanları ile mobil cihazlardan ya da düşük özelliklere sahip bilgisayarlardan gerçekleştirmektedir. Bu

- kısıtlı imkanların giderilmesi adına okullara araştırma geliştirme, teknoloji laboratuvarları, mesleki gelişim odaları kurularak öğretmenlerin en yeni teknolojik alt yapıyı kullanması ve kendini geliştirmesi adına ortam yaratılabilir.
5. Sosyal ağların yaygınlaşması ile bilgi paylaşımı da artmış, bilgi kirliliği içerisinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma konusunda öğretmenlere sorumluk doğmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere medya okuryazarlığı ve araştırma yöntemleri eğitimi verilebilir.
 6. İl ve ilçelerdeki zümre grupları arasındaki etkileşimi arttırmak için sosyal medya hesaplarında il ilçe zümre e-grupları kurulabilir. Bu gruplarda içerik paylaşımı konusunda öğretmenler teşvik edilebilir.
 7. Sosyal ağ kullanımının artmasıyla öğretmenlerimiz de bir takım sanal korsanlar tarafından mağdur edilebilmekte, kişisel verileri tehlikeye girmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere siber güvenlik konusunda mesleki gelişim eğitimleri verilebilir.
 8. ÖYGM' nin EBA üzerinden gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimler güvenilir olmayan ölçme değerlendirme yöntemlerinden dolayı bazı öğretmenlerin sertifika koleksiyonu oluşturmasına neden olmuştur. Bu durum eğitimlerin kalitesi ve faydalılığı konusunda diğer öğretmenlerde şüphe uyandırmaktadır. Hizmet içi eğitimlerin ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorular sürekli yenilenmeli ve rast gele öğretmenlere sunulmalıdır. Ayrıca sonunda uzmanlık kazanacak nitelikte eğitimler verilmelidir.
 9. Sosyal ağlar üzerinden gerçekleştirilen eğitimler ulusal çapta kalmayıp uluslara arası eğitim zirveleri ile öğretmenlerin mesleki gelişiminde dünya standartları yakalanmalıdır. Bu tarz eğitimlerde çoğunlukla oturumlar İngilizce yapıldığından öğretmenlere yabancı dil öğrenimi konusunda teşvikler ve eğitimler verilebilir.

Araştırmacıya Yönelik Öneriler

- 1- Okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sosyal ağlar aracılığı ile gerçekleştirmesine ilişkin görüşleri alınabilir.
- 2- Sosyal ağların mesleki gelişime katkısı hem nicel hem de nitel araştırmaların bir arada yürütüldüğü tarama modeliyle incelenebilir.
- 3- Bu araştırmada örneklem kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Tüm eğitim kademelerindeki öğretmen görüşlerine başvurarak aynı konu araştırılabilir.
- 4- Kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler ile kent merkezinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde sosyal ağların rolü karşılaştırılmalı olarak incelenebilir.



KAYNAKÇA

- Creswell, J. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı). (M. Bütün ve S. Demir, Çev.). Siyasal Kitap Evi: Ankara.
- Fatma, AVCI Öğretmenlerin Sosyal Medya Kullanımları ve Sosyal Medya Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD) , 6 (2), 769-788.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. The qualitative report, 8(4), 597-606.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (5. Basım). 111. Ankara: Seçkin Yayınları
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi,1(1), 62-80.
- Kuş, E. (2007). Nicel-nitel araştırma teknikleri: Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mallat, N. (2007). Exploring consumer adoption of mobile payments—A qualitative study. The Journal of Strategic Information Systems, 16(4), 413-432.
- Merriam, S. (2009). Qualitative researcher A Guide to Design and Implementation (Second Edition). San Francisco: A Wiley Imprint.
- Merriam, S. B. (2015). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.
- Mete, F. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortam Farkının Yeterliklere Verilen Önem Derecesine Etkisi, Toplum Bilimleri Dergisi, 7, 171-192.
- Oruç, M. (2018). Kurumsal İletişim Sürecinde Sosyal Medya Yönetimi: Konya İli Örneği (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi).
- Özmen, F., Aküzüm, C., ve Sünkür, M. (2012). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. Education Sciences, 7(2), 496-506.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. Advances in Nursing Science, 8(3), 27–37.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. Qualitative Research Journal. 11(2), 63-75.
- Tiryakioğlu, F. ve Erzurum, F. (2011). Bir Eğitim Aracı Olarak Ağların Kullanımı., 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, 1031-1047.
- Uslu, E. (2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada sosyal ağların rolü. Master's thesis. Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 118-119. Ankara: Seçkin Yayınları

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİNE OLAN ETKİSİNİN İNCELENMESİ

MURAT ARPACI¹⁰,

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı, milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından çalıştıkları okul idarecilerinden beklentilerinin tespit edilmesi ve ayrıca bu güne kadar görev yaptıkları okullarda çalıştıkları idarecilerin mesleki gelişimlerine ne kadar katkı sağladıklarının belirlenmesidir. Bu amaçla geliştirilen görüşme formunun Şehzadeler ilçe merkezi ve mahallelerinde görev yapan değişik kademedeki öğretmenlere uygulanması sonucu elde edilen veriler, açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya çeşitli türdeki okullarda görev yapan 10 öğretmen katılmıştır. Görüşme formunun öğretmenlere uygulanmasında okullara bizzat gidilerek öğretmenlerle görüşme yapılmış ve gerekli yerlerde öğretmenlere açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenlere uygulanan açık uçlu görüşme formu 5 sorudan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler kendilerine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesini ve o konularda seminerler düzenlenmesini, çalıştıkları okul idarecilerinin kendilerine mesleki gelişimde destek olmasını istedikleri, öğretmenlerin çoğunun çalıştıkları okul idarecilerinin kendilerine bugüne kadar çeşitli konularda yardımcı olduklarını ve mesleki gelişim seminerlerine katılmalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELER: Mesleki gelişim, okul idarecileri, okul kültürü

INVESTIGATION OF THE EFFECT OF SCHOOL MANAGERS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

ABSTRACT

The general purpose of this research is to determine the expectations of the teachers working in the schools affiliated to the Ministry of National Education from the school administrators they work with in terms of their professional development, and also to determine how much they have contributed to the professional development of the administrators they have worked in the schools they have worked for. The data obtained as a result of the application of the interview form developed for this purpose to teachers at different levels working in Şehzadeler district center and its neighborhoods were tried to be explained. Ten teachers working in various types of schools participated in the research. In the application of the interview form to the teachers, interviews were made with the teachers by personally going to the schools and explanations were made to the teachers when necessary. The open-ended interview form applied to the teachers consists of 5 questions. As a result of the research, the teachers stated that their needs should be determined and seminars organized on these subjects, they wanted the

¹⁰ Öğretmen, Şehzadeler Karaoğlanlı İlkokulu, assasim01@hotmail.com



school administrators they work with to support them in their professional development, most of the teachers stated that the school administrators they worked with helped them in various issues and it would be beneficial for them to attend professional development seminars.

Keywords: Professional development, school administrators

GİRİŞ

Eğitim kurumlarının bilgi toplumlarında alması gerektiği yerlerini alması için gelişmesi, kendisini sürekli yenileme çabasında olması ve yeni yapılanmalarda bulunması gerekmektedir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumlarına dönüştürülebilmesi için örgütün kendini yenilemesi ve yeni yapılanmaların içerisine girmesi gerekmektedir. Okul kültürünün belli bir şekli oluşturulup bu yönde, örgüt motive edilip desteklenmelidir. Okul kültürünün oluşmasında, örgütün gelişmesinde de okulu veya kurumu temsilinin en başında yer alan okul yöneticilerine bu anlamda büyük iş ve sorumluluklar düşmektedir. Eğitim kurumlarında okul yöneticilerinin özellikle müdürlerin üstlendikleri rollerinin çok önem arz ettiği belirtilmiştir (Oğuz, 2011). Eğitim kurumlarında hedefe ulaşmak için tüm öğretmenlerin ortak çabası gerekmektedir. Başarıya ulaşmak isteyen bir okul müdürü tüm örgüt çalışanlarını okulun vizyonuna ortak etmelidir. Birlik ve beraberliğin sağlandığı, güven ortamının oluşturulduğu okullarda başarı kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarında; idarecilerin liderlik özelliklerini sergileyememeleri değişimin, gelişimin ve başarının önünde çok büyük bir engel teşkil eder. Okul idarecilerinin gelişime ve değişime öncü olması ve dönüşüme yatkın ve kolaylaştırıcı liderlik rollerini kazanmaları gerektiği belirtilmektedir (Cemaloğlu ve Okcu 2012). Okul müdürlerinin öğretmeleri arkasında sürükleyip sürükleyememesi, onun lider olup olmadığını belirlemektedir (Karip, 1998). Lider özellikleri olan bir yönetici, duyguların nasıl ortaya çıktığını, nasıl kontrol edilip, nasıl ilerlemesi gerektiğini bilebilecek yetiye sahip olan kişidir (Korkmaz 2005). Öğretmenlerin okulun amaç ve hedeflerine hizmet edebilmeleri için; okul yöneticisi, öğretmenler ve tüm örgüt çalışanları hep birlikte uyum içinde hareket etmelidir. Okulda görev yapan öğretmenlerin yaptıkları işten haz alıp almamaları, o okul örgütünün yapısının sağlıklı olup olmadığını belirlemektedir (Hoy, Tarter ve Kottkamp 1991). Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklerken kişisel istek ve ihtiyaçlarını önemser onlara örgütün bir parçası olduğunu fark ettirir ve değişimin ve başarının önünü açar. Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan okul müdürlerinin sorunların çözümü için bireysel hareket etmek yerine ortak bir çözüm aramanın geçerliliğinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Aslan ve Baytekin 2004; Mulholland & Wallace 2001). Bu araştırmanın genel amacı, milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından çalıştıkları okul idarecilerinden beklentilerinin tespit edilmesi ve ayrıca

bu güne kadar görev yaptıkları okullarda çalıştıkları idarecilerin mesleki gelişimlerine ne kadar katkı sağladıklarının belirlenmesidir.

YÖNTEM

Nitel veri toplama yöntemleri ile yapılan bu araştırmada, olgu bilim çalışma yöntemi uygulanmıştır. Manisa ili Şehzadeler ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 1668 kadrolu öğretmenin olduğu belirlenmiş olup, bu öğretme sayısı çalışma evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları

2021/2022 akademik yılında Manisa ili Şehzadeler ilçesi merkez ve mahallerinde ilkokul/ortaokul/lise okullarında görev yapan gönüllü 10 öğretmenden oluşup, bu öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik özellikleri

Sıra No Yılı	Cinsiyeti	Çalıştığı Okul	Görev	Kıdem
1	E	İlkokul	Öğretmen	13
2	K	İlkokul	Öğretmen	15
3	E	İlkokul	Öğretmen	11
4	E	İlkokul	Öğretmen	32
5	K	İlkokul	Öğretmen	13
6	K	Ortaokul	Öğretmen	6
7	E	Ortaokul	Öğretmen	13
8	E	Ortaokul	Öğretmen	13
9	K	Lise	Öğretmen	10
10	K	Lise	Öğretmen	10

Katılımcı özelliklerini göstere tabloda görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri 6 ile 32 yıllar arasında değişim göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okullara bakıldığında 5 öğretmenin ilkokulda görev yaptığı, 3 öğretmenin ortaokulda görev yaptığı, 2 öğretmenin lisede görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre dağılımı ise 5 erkek 5 kadın olarak görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde İçerik Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edile verilere ilişkin alt temaları oluşturulması sürecinde ayrı ayrı tüm cevaplar okunmuş katılımcıların verdiği cevaplar belirli başlıklar altında birleştirilerek alt temalar oluşturulmuştur.



BULGULAR

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki okul idarecilerinin kendilerinin mesleki gelişimlerine katkısı olup olmaması yönündeki görüşme sorusuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimlerine okul yöneticilerinin katkısına ilişkin görüşleri nasıldır?

İdarecilerin Katkısı Olmalı mıdır	f	%
Katkısı olmalıdır	10	100
Katkısı olmamalıdır	0	0
Toplam	10	100

Tablo 1’e göre; milli eğitim bakanlığına bağlı okul ya da kurumlarda çalışan öğretmenlerin tamamı görev yaptıkları okul idarecilerinin kendilerinin mesleki gelişimine katkısı olmalı mı olmamalı mı şeklindeki soruya görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı %100 oranında olmalıdır yanıtı vermiştir. Bu soruya verilen yanıtlardan anlaşılacağı üzere öğretmenler görev yaptıkları okul ya da kurum idarecilerinin kendilerine mesleki gelişim anlamında mutlaka katkılarının olmasını istiyor gözükmemektedir.

Öğretmenlerin bugüne kadar çalıştıkları okul ya da kurum idarecilerinin kendilerine mesleki gelişim anlamında katkısı olup olmadığına ve katkı olduysa ne tür katkıları olduğuna dair soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtlar ve bu yanıtların temalara göre dağılım sıklıkları ve oranları Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

KATKI ALANLAR	f	%
Katkı Görenler	7	70
Katkı Görmeyenler	3	30
Toplam	10	100

Tablo 2’e göre; bugüne kadar görev yaptıkları okullarda öğretmenlerin çalıştıkları okul idarecilerinden katkı görenlerin oranının % 70 iken katkı görmeyenlerin oranlarının % 30 olduğu göze çarpmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları direk katkı görmeyip dolaylı olarak katkı gördüklerini beyan etmişlerdir. Soruya bu şekilde yanıt veren 2 öğretmenin yanıtı katkı görenler kısmında değerlendirilmiştir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında aslında katkı görmeyenlerin oranının yüksek olduğu görülmektedir. Tabloda katkı aldığını belirten öğretmenlerin görüşlerinden katkı gördükleri konulara ilişkin en çok değinilen temalar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Katkı Gördükleri Konulara İlişkin Temalar ve Yüzdeleri

Katkı Gördükleri Konular	f	%
Sınıf kontrolü	2	20
Evrak takibi	1	10
Mali işler konusunda yardım	1	10
Hizmet içi eğitim	1	10
Ders Programında kolaylık	2	20
Toplam	7	70

Tablo 3 incelendiğinde bugüne kadar çalıştıkları okullarda çalıştıkları okul idarecilerinden katkı alanların katkı aldıkları konular incelendiğinde konuların genelde sınıf kontrolü, mali işler, ders programında kolaylık, evrak takibi vb. gibi konular olduğu göze çarpmaktadır. Bu konulara bakıldığında genel anlamında öğretmenlerin motivasyonunun artmasına yol açacağı motivasyonu artan öğretmeninde okul ve sınıf ikliminde daha iyi performans sergileyebileceği söylenebilir. Yine yukarıdaki her iki tablo incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim anlamında aslında kendilerini rahat hissedecekleri bir okul/kurum ortamını bekledikleri göze çarpmaktadır. Öğretmenlerden katkı alamadıklarını beyan eden öğretmenlerin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö. 1: “Okul yöneticisinin aynı branşta olmayıp farklı branşta olması yüzünden hiçbir katkı görmedim”

Ö. 2: “Hiçbir katkı görmedim.”

Ö. 3: “Henüz öyle bir yönetici ile çalışmadım.”

Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 3. sorudaki çalıştığınız okullarda okul idarecinizden mesleki gelişim anlamında katkı görmediyseniz ne tür bir katkı görmek isterdiniz sorusuna ilişkin öğretmenlerin katkı almak istedikleri temalar ve oranları Tablo 4’ de gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin okul yöneticilerinden beklentileri nelerdir?

Konu Başlıkları	f	%
Farklı öğretim teknikleri	1	20
Öfke kontrolü	1	20
Alan bilgisinin geliştirilmesi	1	20
Yaratıcı düşünme	1	20
Yeni yaklaşımlar	1	20
Toplam	5	100



Tablo 4. sadece katkı almadığını beyan eden 5 öğretmen baz alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin belirttiği konular incelendiğinde katkı görmeyen öğretmenlerin tamamı (%100) çağa uygun konularda okul idarecilerinden mesleki gelişim görmeyi beklemektedir. Buradan yola çıkarak çağın geliştiği, gelişmesiyle beraber yöntem ve metotların da değiştiği okul idareciliğine soyunan kişilerinde kendilerini formatlamalarının ve öğretmenlerine mesleki gelişim anlamında rehber olmaları gerektiği kanaatine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler de kendilerinin okul idarecisi olmaları halinde çalıştıkları okullarda öğretmenlere yönelik yapmayı düşündükleri mesleki gelişim konularına ilişkin verilen yanıtların analiz edilmesiyle belirlenen tematik başlıkların oranı Tablo 5 de gösterilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin okul yöneticisi olma durumunda mesleki gelişime sağlayacakları katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?

Mesleki gelişim konuları	f	%
Zümre toplantıları	2	20
Proje yönetimi ve süreci	2	20
Sosyal ve sportif faaliyetler	1	10
Farklı öğretim yöntemleri	2	20
İletişim teknikleri	1	10

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki gelişim anlamında farklı ama birbirine yakın temalarda okul idarecilerinden beklentileri olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kendilerinin okul idarecisi olmaları halinde aslında mesleki gelişim anlamında düşündüklerinin kendilerine bilgiyi farklı yol veya metotlardan ulaşabilecekleri sahaya yönlendirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili olarak, bireysel olarak dile getirdikleri ifadelerden bazıları aşağıda yer almaktadır.

Ö. 1: *“Tüm öğretmenlerle ön görüşme yaparak taleplerini alırdım. Öncelik sırasına göre en çok ihtiyaç duyulan alandan başlayarak gerekli önlemleri alırdım. Özellikle sürekli gelişen teknolojinin sınıflara entegresine yönelik hizmet içi eğitim programlarına ağırlık verirdim. Çünkü bu alanda hepimizde eksiklik olduğunu gözlemliyorum”*

Ö. 2: *“Öğretmelerimi sınıf hâkimiyetini sağlaması, sürekli araştıran kişiler olmaları, yeniliğe açık olmaları gibi konularda yardımcı olmaya ve yönlendirmeye çalışırdım.”*

Bu bulgulara göre;

Öğretmenlerin farklı metotlardan beslenmek istedikleri ve çalıştıkları okul idarecilerinden de bu konuda mesleki gelişim beklentileri içerisinde oldukları söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenlere sorulan öğretmenlerin hangi konularda mesleki gelişim ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz sorusuna verilen yanıtlar tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyacı olan konulara ilişkin görüşleri nelerdir?

Mesleki gelişim konuları	f	%
Seminerler	2	20
Alan Bilgisi	1	10
Sosyal ve sportif faaliyetler	2	20
Farklı öğretim yöntemleri	2	20
İletişim teknikleri	1	10

Tablo 5 ve Tablo 6 da ki konuların hemen hemen benzer oldukları görülmüş olup öğretmenlerin bireysel olarak ifade ettikleri görüşler aşağıya çıkarılmıştır.

Ö. 1: *“Öğretmenlerin özellikle eğitim psikolojisi, gelişim psikolojisi, sınıf yönetimi gibi alanlarda eğitim ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.”*

Ö. 2: *“Değişen müfredatlar, öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği, öğretmenlerin sürekli kendilerini yenilemeleri için gerekli çalışmalar alması gerektiğimi düşünüyorum.”*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Karamahmutoğlu (2014), 2012–2013 eğitim-öğretim yılında milli eğitime bağlı okullarda ve özel okullarda çalışan 338 ilkökul, ortaokul ve lise öğretmeni üzerinde yaptığı bir çalışmada, okul idarecilerini liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinde yaş ve eğitim parametrelerinde anlamlı bir fark bulunmaz iken, cinsiyet kıdem ve okuldaki pozisyonlarında anlamlı bir fark olduğu istatistiksel olarak saptanmıştır. Töremen ve Karakuş (2008) tarafından 2001–2002 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığının öğrenci başarısına dayalı olarak okulların başarı durumlarını değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmada öğrenci başarısına dayalı olarak okulların başarı durumlarını değerlendirme sıralamasında ilk sıralardaki okulların okul yöneticilerinin kolaylaştırıcı liderlik davranışlarının sonraki sıralarda yer alan okulların yöneticilerine göre daha arzulu ve istekli olduğu belirtilmiştir.



Rüzgâr (2010) tarafından yapılan, İstanbul'un Anadolu yakasındaki farklı okullarda görev yapan 369 öğretmen ile yürütülen nicel araştırmada, ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Okul müdürlerinin ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimine büyük ölçüde katkıda buldukları belirlenmiştir. Araştırmanın çıktıları incelediğinde; okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaları için yapılması gereken etkinliklerde devamlılığının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri yakinen takip ve kontrol edip, öğretmenlere rehberlik etme konusunda hassas ve yol gösterici olması gerektiği diğer önemli veriler arasında yer almaktadır. Ayrıca u çalışmada İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının özel okullara kıyasla daha verimli olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak okul ya da kurum idarecileri çalışanlar arasında dayanışma ortamını ve işbirliği oluşturmalı, okul ya da kurumun sınırlı kaynaklarını artırmalı, okul ya da kurum için ortak vizyon oluşturmalı, çalışanları motive etmeli, çalışanlarını geliştirmeli, çalışanlar arasındaki iletişimi sağlamalı, her zaman uzlaşma zemini aramalı, rekabetten ziyade takım halinde çalışmaya önem vermelidir. Okul idareciliğine soyunan ve bunu yürüten kişiler öğretmenlerin özerkliğine imkân tanımalı ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Bu araştırmada; okul müdürlerinin beraber çalıştıkları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi yönündeki çabalarının öğretmenleri motive ettiği ve işe olan bağlılığını artıracakları görülmüştür.

1. Öğretmenlerin algılarına göre, bugüne kadar çalıştıkları okul idarecilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Fakat yapılan bu katkıların mali işler ve mevzuat konusu gibi konular üzerinde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir.
2. Öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda en çok ihtiyaç duydukları alanların çağa uygun eğitim anlayışını benimseme ve bunları çalışanlarından haberdar etme yönünde okul idarecilerinden bir beklenti içerisinde oldukları ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin kendilerinin okul idareciliği yapmaları halinde öğretmen meslektaşları için iletişim teknikleri, proje yönetimi, sosyal ve sportif faaliyetler çerçevesinde bir gelişim planı uygulamaya

düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine okul idarecilerinin katkısını artırmak için eğitim yöneticilerinin göreve getirilme ve yetiştirilme safhasında, okul idarecilerinin, çağın gerektirdiği yenilikleri yakalayabilmelerinin sağlanması ve yöneticilere bu becerilerin kazandırılmasının faydalı olacağı görülmektedir. Okul idarecisi mesleki gelişim anlamında, öğretmenlere yol gösterici olur ve

ortaklaşa bir şekilde problemlerin çözümünde yer alır. Öğretmenlerin düşüncelerinin önemseneceği bir ortam sağlanmasına yardımcı olur, okul içinde kişilerarası dengelerin sağlanmasını destekler ve öğretmenlerin hedeflerine ulaşmak için konforlu bir ortamda çalışmalarını mümkün olduğunda sağlamaya çalışarak etkili iletişimin oluşmasına yardımcı olur. Öğretmenler geribildirim sağlar. Okul içinden ve dışından kaynak sağlanmasına yardımcı olur. Yapılan araştırma neticesinde aşağıdaki öneriler sunulabilir;

- Okul idarecileri çağın gerektirdiği yeniliklere açık olmalıdır.
- Okul idarecileri seçiminde mutlaka kendini yenilemeye özen gösteren çalışacağı öğretmen kitlesine yetecek düzeyde kişilerin seçilmesi sağlanmalıdır.
- Okul idarecisi öğretmenlerin branşıyla ilgili konularda yetkinlik sahibi olmaya özen göstermelidir.
- Öğretmenlerin çalışma süresi arttıkça üniversite yıllarında öğrendikleri bilgilerin hatırdaki kalma süresi azalabileceği için zaman zaman hizmet içi eğitimlerle beslenmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslan, H., Baytekin, O.,F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Eğitim Liderliği Standartlarının Araştırılması, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cemaloğlu, N., Okçu, V. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 11, s. 214-239. 97
- Hoy, W., Tarter, C., Kottkamp, R. (1991). Open schools/healthy schools. London: Sage Publications.
- Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 4, Sayı 4.
- Karamahmutoğlu, A. (2014). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillерinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı 43, s. 401-422.
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self-efficacy. Teaching and Teacher Education, 17, 243-261.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 17, sayı 3, s. 377-403.
- Rüzgar, B. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Okul Yöneticilerinin Katkıları, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi.



Töremen, F., Karkuş, M. (2008). Okullarda İşleri Kolaylaştırma Çabası: Okul Yönetiminde Kolaylaştırıcı Liderlik. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C,7 S.

OKULLARDA ÖĞRENME İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞLE BÜTÜNLEŞMELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GÖKHAN SAVAŞ¹¹, ERHAN DOLAPCI¹²,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğrenme iklimi ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkileri belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan araştırmaya, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde yer alan resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 350 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, Schaufeli (2002) tarafından geliştirilen ve Kavgacı (2004) tarafından Türkçeye uyarlanan Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği ve Savaş ve Demirkasımoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının ve işle bütünleşmelerinin yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin işle bütünleşmeyi en fazla adanma boyutunda yaşadıkları; öğretmenlerin okullarında daha olumlu bir öğrenme iklimine ilişkin algılarının öğretmenlerin zindelik, adanma ve yoğunlaşma boyutlarındaki işle bütünleşmelerini artırdığı ve öğrenme ikliminin işle bütünleşmenin ve tüm alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulguları alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: İşle bütünleşme, okul iklimi, öğrenme iklimi, Öğretmen

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING CLIMATE IN SCHOOLS AND TEACHERS' WORK ENGAGEMENT

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the relationships between learning climate in schools and teachers' work engagement. A total of 350 teachers employed in official primary, secondary and high schools in Kastamonu participated in the study. The current study was designed in correlational model. Data was collected via "Utrecht Work Engagement Scale" developed by Schaufeli (2002) and translated by Kavgacı (2014) into Turkish and "Learning Climate in Schools Scale" developed by Savaş and Demirkasımoğlu (2021). Arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA, Pearson Correlation Coefficients and Simple Linear Regression were performed to analyze the data. Results showed that teachers' perceptions on learning climate and their work engagement is at

¹¹ Dr., Okul müdürü, Kurucaören Ortaokulu, Kastamonu, gokhansavas37@gmail.com

¹² Müdür başyardımcısı, Göl Anadolu Lisesi, Kastamonu, erhan0037@hotmail.com



high level; teachers engage in their work mostly in dedication subscale; as learning climate becomes more positive teachers' work engagement also increases as well; learning climate is a significant predictor of all subscales teachers' work engagement. The findings of the study were discussed in line with literature and several suggestions were offered.

KEYWORDS: Learning Climate, School climate, Teacher, Work engagement,

GİRİŞ

Örgütlerde verimliliğin artması, çalışma ortamı kalitesinin yükselmesi ve çalışan refahındaki artış, işle bütünleşmiş çalışanlarla mümkün görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Yapılan birçok çalışma, işle bütünleşmenin çalışanların hem kendileri için hem de örgütleri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Bakker ve Bal, 2010; Gülbahar, 2017; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; İnanır, 2020; Kavgacı, 2014; Kenek, 2021). Eğitim örgütleri olarak okulların daha etkili ve başarılı olması için gereken şey, işiyle daha çok ilgilenen öğretmenlerdir (Song vd., 2018). Nitekim öğretmenler, okulların amaçlarını gerçekleştirmesinde en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Rowe, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini fiziksel, duygusal ve bilişsel olarak çalışmalarına vermeleri; başka bir ifadeyle işle bütünleşmelerinin sağlanması için işle bütünleşmeye etki eden faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

İşle bütünleşme olumlu, tatmin edici, işle ilgili bir zihin durumu olarak tanımlanmaktadır (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma, & Bakker, 2002). İşle bütünleşme kavramı, birey ve organizasyon performans sonuçlarıyla bağlantısı nedeniyle insan kaynaklarının ve örgütlerin dikkatini çekmiştir (Bakker & Demerouti, 2008). Çeşitli mesleklerde yapılan araştırmalar, işleriyle bütünleşen kişilerin hem rol içi hem de rol dışı performans sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Bakker, 2011). Örneğin; eğitim ortamından elde edilen bulgular, işiyle bütünleşmiş öğretmenlerin daha etkili öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur (Bakker & Bal, 2010). İşle bütünleşmenin öğretmenler için olumlu özellikleri olmasına rağmen, eğitim alanında işle bütünleşmenin öncüllerini ve sonuçlarını anlamak için oldukça sınırlı araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları incelendiğinde okul müdürü liderliği, okul kültürü, okul iklimi, özerklik gibi okula dayalı faktörlerin işle bütünleşmeyi etkilediği anlaşılmaktadır (Arı, 2011; Bakker, 2011; Bakker ve Bal, 2010; Bakker ve Demerouti, 2008; İnanır, 2020; Jackson, Rothmann & Van de Vijver, 2006; Kavgacı, 2014; Kenek, 2021; Zahed-Babelan, Koulaei, Moenikia & Sharif, 2019). Öğretmenlerin işle bütünleşmesini etkileyen faktörlerden biri de okullardaki öğrenme iklimi olarak görülebilir. Öğrenme iklimi, bireylerin çalıştıkları ortamın destekleyici ya da engelleyici olduğuna yönelik algılarını yansıtmaktadır (Nixon, 1991). Olumlu bir öğrenme iklimi, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını etkileyerek okula olan bağlılıklarını artırmaktadır. Olumlu

bir iklimin olduğu okullarda öğretmenler işine bağlıdır ve iş birliği içinde çalışmaktadırlar (Cohen vd., 2009). Bu bağlamda, öğretmenlerin işle bütünleşmeleri için olumlu bir öğrenme ikliminin gerekliliği kaçınılmazdır. Alanyazında okul iklimi ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bakkal ve Radmard, 2020; Ningsih ve Gunawan, 2020). Bu nedenle, motivasyonel bir kavram olarak görülen işle bütünleşmenin öğrenme iklimiyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca işle bütünleşmenin örgüt iklimiyle ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunsa da (Arı, 2011; Lorente Prieto vd., 2008) öğretmen öğrenmesi odaklı bir kavram olan öğrenme iklimiyle ilişkisi yeterince ortaya konmamıştır. Mevcut araştırmanın bu yönüyle alanyazında bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İşle Bütünleşme

İşle bütünleşme, çalışan performansının önemli belirleyicilerinden biri olarak görülmekte olup örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. (Gruman ve Saks, 2011). İşle bütünleşme kavramının incelenmesinin Freudenberger tarafından tükenmişlik kavramının ilk tanımından sonraki dönemlerle örtüştüğü görülmektedir (Schaufeli, 2012). Bunun nedeni, işle bütünleşme kavramının tükenmişliğin kavram olarak tanımlanmasından bir süre sonra (1990'lı yıllarda) ortaya çıkmış olmasıdır (Köse, 2016). Schaufeli (2012) işe adanmışlık kavramının ilk olarak iş dünyasında ortaya çıktığını, kökeni çok net olmamakla birlikte kavramın 1990 yılında bir akademisyen olan Khan tarafından kavramsallaştırıldığını belirtmektedir. Khan (1990) işle bütünleşmeyi; çalışanların örgütte sergiledikleri roller çerçevesinde kendilerini bilişsel, duygusal ve fiziksel ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Başka bir ifadeyle işiyle bütünleşmiş bir çalışanın kendini her yönüyle işine adadığı anlaşılmaktadır. Sonrasında Rothbard (2001), Khan'ın (1990) kavramsallaştırmasına benzer şekilde insanların üstlenmek zorunda kaldıkları rollere vurgu yaparak bütünleşmeyi, kişinin rolüne odaklanması ve onu psikolojik anlamda hissetmesi olarak tanımlamıştır.

Daha sonra işle bütünleşme ile ilgili en yaygın kullanılan tanımın Schaufeli vd. (2002) tarafından yapıldığı görülmektedir. Schaufeli vd. (2002) işle bütünleşmeyi, çoğunlukla tükenmişlik kavramının kapsamından yola çıkarak "pozitif psikoloji" bağlamında incelemişler; tükenmişliği "işle bütünleşmenin erezyonu" şeklinde dile getirmişlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar; tükenmişlik kavramının aksine, işle bütünleşmede kişilerin güçlü yönlerine eğilerek çalışan davranışlarına pozitif bir pencereden bakma olanağı geliştirmişlerdir. Schaufeli (2012), ilk olarak doksanlı yıllarda ortaya çıkan işe adanmışlık kavramının hem akademik hem de iş dünyası için yeni bir kavram olduğuna işaret etmektedir. Macey ve Schneider (2008), akademisyenler ve uygulayıcılar arasında



çalışanların bütünleşmeleri anlamında hala belirsizliğin olduğunu belirtmektedir. Kular, Gatenby, Rees, Soane ve Truss (2008) yaptıkları literatür taramasına göre; çalışan bağlılığının birçok farklı şekilde kavramsallaştırıldığını gözlemlediklerini ve işe bağlılığa ilişkin üzerinde uzlaşmış kesin bir tanımın olmadığını belirtmektedirler. İşle bütünleşme tanımları dikkate alındığında işle bütünleşme; bireylerin işlerine bağlılıkları, işlerinden duydukları tatmin ve işleriyle ilgili duydukları coşkidur (Robbins & Judge, 2012). Başka bir ifadeyle işle bütünleşme, işte olumlu sonuçlara yol açan olumlu bir davranış veya zihin durumudur. Bir başka tanıma göre de işle bütünleşme; etkili ve pozitif bilişsel durum, canlılık, bağlılık ve kendini özümseme olarak tanımlanmaktadır (Roozeboom & Schelvis, 2015).

Schaufeli vd. (2002) işle bütünleşme ile tükenmişliğin zıt kavramlar olduğunu kabul etmelerine rağmen, işle bütünleşmeyi kendine özgü bir ölçüm aracı ile bağımsız bir şekilde ölçmenin daha doğru olduğu düşüncesini paylaşmışlardır. Bu doğrultuda işle bütünleşmeyi, “enerji”, “adanma” ve “kendini verme” olmak üzere üç boyut olarak ele almışlardır. Bu boyutlardan “enerji”, iş yerinde yüksek düzeyde enerji ve zihinsel dayanıklılık ile karakterizedir. Bu, bir kişinin işte yüksek bir zindeliğe sahip olduğunda, işine odaklanacağı ve önüne engeller veya sorunlar çıksa bile çabalarında ve katkılarında yılmadan kalacağı anlamına gelir. “Adanma”, kişinin işine yoğun bir şekilde dahil olma ve yaptığı işten gurur, ilham ve coşku duyma durumunu ifade eder (Schaufeli & Salanova, 2007; Langelaan, Bakker, Doomen, Van & Schaufeli, 2006). Bir kişi kendini adadığında, işine çok fazla önem verir ve işini iyi yapmaktan gurur duyar. “Kendini verme”, kişinin işine önemli düzeyde yoğunlaşma ve kendini vermesi ile karakterize edilir. Bu boyutta, birey işteyken zamanın hızlı geçtiğini ve işten ayrılmanın zor olduğunu fark eder (Schaufeli vd., 2002; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006).

İşle bütünleşmeyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Çalışanların işle bütünleşmeleri ile ilgili olarak da pek çok faktörden bahsetmek mümkün olduğu gibi, alanyazın incelendiğinde örgütsel, bireysel, çevresel ve işle ilgili olarak çeşitli faktörlerin işle bütünleşme ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir (Bakker, 2011; Bakker vd., 2008; Bakker ve Bal, 2010; Bakker ve Demerouti, 2007; Gülbahar, 2017; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; İnanır, 2020; Kavgacı, 2014; İnceoğlu ve Warr, 2011; Kenek, 2021; Köse, 2016; Mostert ve Rothmann, 2006; Jackson vd., 2006). Örneğin; Mostert ve Rothmann (2006) yaş, cinsiyet ve ırk, iş stresi ve kişilik özellikleri gibi değişkenlerin işle bütünleşmeyi etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir. Jackson vd. (2006); iş kontrolü, yönetici desteği, bilgiye erişim ve etkili bir örgüt iklimi gibi iş kaynaklarının işle bütünleşme ile ilgili pozitif olarak bağlantılı olduğunu öne sürmüşlerdir. İnceoğlu ve Warr (2011) beş büyük kişilik özellikleri ile işle bütünleşme arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışma neticesinde; duygusal açıdan dengeli, dışadönük ve sorumlu kişilerin işle bütünleşme düzeylerinin diğerlerine

göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Zaidi vd. (2013) de kişilik özellikleri ile işle bütünleşme arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bakker ve Demeroiti (2008) ise işle bütünleşme ile ilişkili olabilecek bireysel faktörler arasında iyimserlik, öz-yeterlik ve esneklik (dayanıklılık) özelliklerine değinmişlerdir.

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalara bakıldığında ise Kavgacı (2014) ilköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında; özerklik, lider üye etkileşimi, kendini toplama gücü ve öz yeterlik inancı değişkenlerinin öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Köse (2016) ise yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin işe bağlılık davranışları ile algılanan örgütsel destek ve örgütsel iklim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ve örgütsel iklim ile algılanan örgütsel desteğin pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. İnanır (2020) da çalışmasında öğretmen liderliği ve okul ikliminin işle bütünleşmenin anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kenek (2021) ise araştırmada iş tatminin, dönüştürücü liderlik ile işle bütünleşme arasında kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu belirlemiştir.

Öğrenme İklimi

1990’lı yıllarda öncelikle işletmelerde ortaya çıkan öğrenen örgüt yaklaşımı, eğitim kurumlarını da etkisi altına almış ve okulların öğrenen birer örgüt olarak yeniden yapılandırılmasını da beraberinde getirmiştir (Park, 2008). Örgütlerin değişen koşullara ayak uydurabilmesi için çalışanlarının bilgi ve becerilerini sürekli geliştirdikleri destekleyici ortamlar sunması bir ön koşul olarak görülmüştür (Nikolova vd., 2014). Örgütlerde öğrenmeyi destekleyici bir ortam, çalışanların öğrenmeye ilişkin inanç ve değerlerini şekillendirmektedir (Bates ve Khasawneh, 2005). Bu bağlamda son yıllarda öğrenme iklimi, çalışanların bilgi ve becerilerini paylaştığı ve sürekli geliştirdiği bir örgütsel faktör olarak oldukça önem kazanmıştır (Marsick ve Watkins, 2003). Toplumun temel kurumlarından olan okullar da bu gelişmelerden etkilenmiştir. Öğrenen okullar; çevresel değişimlere göre sürekli kendini yenileyen, iş birliği odaklı, öğretmenleri ve öğrencileri öğrenmeye teşvik edici ortamlar oluşturan kurumlar olarak görülmüştür (Töremen, 2001). Okullarda da çevreye uyum sağlayabilmek için öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenmesini destekleyen bir ortamın bulunması önemli görülmektedir (Opfer, Pedder ve Lavicza, 2011).

Öğrenme iklimi; kavramı geleneksel okul iklimi ve örgüt ikliminden öğrenmeyi merkeze alması bakımından ayrılmaktadır (Resendiz, 1994). Etkili okullara yönelik yapılan araştırmaların öğrenme ikliminin eğitim kalitesi ve örgütsel performansla ilişkisi olduğunu ortaya koyması, kavramın yaygın hale gelmesini sağlamıştır (Mikkelsen ve Grønhaug, 1999). Alanyazında öğrenme



iklimine ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülse de genel olarak öğrenme iklimi, bir örgütte çalışanların mesleki gelişimine yönelik uygulamalarının desteklediği ve kabul gördüğü bir ortama işaret etmektedir (Honey ve Mumford, 1996). Okullarda ise öğrenme iklimi, okul ortamında öğrenmeyi destekleyen ya da engelleyen uygulamaların oluşturduğu bir okul atmosferini yansıtmaktadır (Lezotte vd., 1980).

Olumlu bir öğrenme iklimi, bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Prieto ve Revilla, 2006). Olumlu bir iklime sahip olan okullarda öğretmenler mesleki gelişimlerine daha çok önem vermektedirler. Aynı zamanda okulun amaçlarına ulaşmasında sorumluluk duygusu içinde birlikte hareket etmektedirler (Şişman, 1997). Öğretmenlerin birbirine saygı ve güven duyduğu olumlu bir okul ikliminde öğretmenler, daha fazla risk alarak okul gelişimine katkıda bulunmaktadırlar (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Olumlu bir öğrenme iklimi hissettiklerinde öğretmenler, mesleki öğrenmeye yönelik etkinliklere gönüllü olarak katılmakta ve öğrendiklerini öğretim uygulamalarına yansıtmaktadırlar (Shoshani ve Eldor, 2016). Bu bağlamda, okullarda olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulmasının gerekliliği kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın amacı, okullarda öğrenme iklimi ile öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkileri saptamaktır. Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işle bütünleşmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
3. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algıları ile işle bütünleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. İlk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algıları, işle bütünleşmelerinin ve alt boyutlarının (zindelik, adanma, yoğunlaşma) anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma

yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999). Araştırmanın bağımlı değişkeni işle bütünleşme (zindelik, adanma ve yoğunlaşma), bağımsız değişkeni ise öğrenme iklimidir.

Katılımcılar

Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 350 öğretmen katılmıştır. Örneklemen belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, ulaşılması kolay ve yakın bir durumu seçebilmesi açısından araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veriler çevrim içi yolla toplanmıştır. Verilerin belirli bir zaman diliminde yalnızca öğretmenlerden elde edilmesi nedeniyle ortaya çıkabilecek olası bir ortak yöntem yanlılığının önüne geçmek amacıyla katılımcıların kişisel bilgileri istenmemiş ve böylece anonimlik sağlamıştır. Kullanılan ölçekler de katılımcılarda değişkenler arasında bir ilişki olduğuna dair algı oluşturmayacak şekilde sıralanmıştır (Podsakoff vd., 2003). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Bazı Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	211	60.3
	Erkek	139	39.7
Eğitim Durumu	Lisans	304	86.9
	Lisansüstü	46	13.1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	27	7.7
	6-10 yıl	61	17.4
	11-15 yıl	92	26.3
	16-20 yıl	64	18.3
	21 yıl ve üzeri	106	30.3
Öğretim Kademesi	İlkokul	88	25.1
	Ortaokul	191	54.6
	Lise	71	20.3
Toplam		350	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %60.3’ünün (n=211) kadın, %39.7’sinin (n=139) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %86.9’u (n=304) lisans programlarından %13.1’i (n=46) lisansüstü programlardan mezun olmuştur.



Öğretmenlerin %7.7'si (n=27) 1-5 yıl, %17.4'ü (n=61) 6-10 yıl, %26.3'ü (n=92) 11-15 yıl, %18.3'ü (n=64) 16-20 yıl ve %30.3'ü (n=106) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Son olarak, katılımcıların %25.1'i (n=88) ilkokulda, %54.6'sı (n=191) ortaokulda, %20.3'ü (n=71) lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini belirlemek amacıyla Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği (Utrecht Work Engagement Scale [UWES]). Ölçek; 17 maddeden ve zindelik, adanma ve yoğunlaşma olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin yanıtlanmasında Hiç (1) ve Her Zaman (5) arasında sıralanan 7'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin üç boyutlu yapısı verilerle ($\chi^2= 952.66$, $df= 232$, $RMSEA= .05$, $GFI= .89$, $CFI= .90$) iyi uyum göstermiştir. Ayrıca farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda ölçeğin güvenirlik katsayıları zindelik boyutu için .66-.87, adanma boyutu için .83-.92, yoğunlaşma boyutu için .79-.88, ölçeğin toplam puanı için ise .88-.95 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Kavgacı (2014) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ölçeğin iki boyutlu yapısının verilerle daha iyi uyum gösterdiği ortaya konmuştur ($\chi^2/sd= 2.32$, $RMSEA= .07$, $GFI= .90$, $CFI= .96$). Ayrıca Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .94, zindelik boyutu için .92, adanma-yoğunlaşma boyutu için .89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulguların yapılan çalışmalarda farklılık göstermesi nedeniyle ölçek yapısının yeniden test edilmesine karar verilmiştir. Bu doğrultuda yapılan DFA sonucunda ölçeğin orijinal üç boyutlu yapısının araştırma verileriyle yeterli uyum gösterdiği görülmüştür ($\chi^2/sd= 3.03$, $RMSEA= .08$, $GFI= .89$, $CFI= .95$). Ayrıca Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamında .95, zindelik boyutunda .90, adanma boyutunda .83 ve yoğunlaşma boyutunda .88 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında Savaş ve Demirkasımoğlu (2021) tarafından geliştirilen "Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 22 madde ve iş birlikçi ortam, okul müdürü desteği, okul imkânları ve mesleki ilgi olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme aşamasında yapılan DFA sonucunda kabul edilebilir uyum indeksleri elde edilmiştir ($\chi^2/sd= 2.14$, $RMSEA= 0.6$, $GFI= .88$, $CFI= .95$, $TLI= .94$). Cronbach's alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamında .93, iş birlikçi ortam boyutunda .91, okul müdürü desteği boyutunda .94 ve okul imkânları boyutunda .80 ve mesleki ilgi boyutunda .86 olarak bulunmuştur. Ölçekteki ifadelerin cevaplanmasında Hiçbir zaman (1) ve Her Zaman (5) arasında sıralanan beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Mevcut araştırma kapsamında ölçeğin yapısı yeniden test edilmiştir.

Birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri ölçeğin dört boyutlu yapısını doğrulamıştır ($\chi^2/sd= 2.10$, RMSEA= 0.6, GFI= .88, CFI= .96, TLI= .96). Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamında .95, iş birlikçi ortam boyutunda .94, okul müdürü desteği boyutunda .96 ve okul imkânları boyutunda .81 ve mesleki ilgi boyutunda .93 olarak bulunmuştur. Bu bulgular kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Fraenkel ve Wallen, 2006; Schumacker ve Lomax, 2004).

Verilerin Analizi

İlk olarak veri seti; kayıp veri ve uç değerler açısından incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kayıp veriye rastlanmamıştır. Tek yönlü ve çok yönlü uç değerler z puanları ve Mahalanobis değerleri hesaplanarak incelenmiştir. $\mp 3,28$ aralığının dışında kalan gözlemler uç değer olduğu için veri setinden çıkarılmıştır (Field, 2013). Bir sonraki adımda ortak yöntem yanlılığı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla Harman'ın tek faktör testi kullanılmıştır. Ölçme aracında bulunan tüm maddelere döndürme işlemi yapılmaksızın uygulanan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda tek faktörlü bir yapının var olmadığı görülmüş ve ilk faktörün açıkladığı varyans %39 olarak hesaplanmıştır. Bu değer %50'nin altında olması ortak yöntem yanlılığı sorununun bulunmadığına işaret etmektedir (Podsakoff vd., 2003).

Daha sonra verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle histogram ve Q-Q grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normallikten aşırı sapmadığı görülmüştür. Ayrıca verilerin normalliği çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek test edilmiştir. Çokluk vd. (2010) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında olması gerektiğini, George ve Mallery (2016) ise +2 ve -2 arasındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu öne sürmüşlerdir. Mevcut araştırmada çarpıklık ve basıklık katsayıları tüm değişkenlerde kabul edilebilir sınırlar (-.84 ile .39 arasında) içinde olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme ve görev yaptıkları okullardaki öğrenme iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistiklerden (standart sapma, aritmetik ortalama) faydalanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Okullarda öğrenme ikliminin işle bütünleşmenin ve alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. (Çokluk vd. 2012).

BULGULAR



Araştırmanın birinci ve ikinci alt problemleri, öğretmenlerin işle bütünleşmeye ve öğrenme iklimine ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenlerine ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	N	En Düşük	En Yüksek	M	S
Zindelik	350	2.40	7.00	5.60	.92
Adanma	350	2.75	7.00	6.01	.84
Yoğunlaşma	350	3.33	7.00	5.65	.83
İşle Bütünleşme (Toplam)	350	3.00	7.00	5.73	.81
Öğrenme İklimi	350	1.50	4.77	3.65	.68

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğrenme iklimine ilişkin algılarının yüksek ($M = 3.65$) olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, öğretmenler genel olarak okullarında olumlu bir öğrenme ikliminin var olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir biçimde öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin de yüksek ($M = 5.73$) olduğu görülmektedir. İşle bütünleşmenin alt boyutlara göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin işle bütünleşmeyi en fazla adanma ($M = 6.01$), sonrasında yoğunlaşma ($M = 5.65$), en az ise zindelik ($M = 5.60$) boyutunda yaşadıkları göze çarpmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde yüksek düzeyde adanma ve yoğunlaşma yaşarken, orta düzeyde zindelik yaşadıkları görülmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde en homojen dağılımın yoğunlaşma ($S=.83$), en heterojen dağılımın ise zindelik ($S=.92$) boyutunda olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme iklimi ve öğretmenlerin işle bütünleşmeleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. Zindelik	-				
2. Adanma	.81**	-			
3. Yoğunlaşma	.84**	.78**	-		
4. İşle Bütünleşme (Toplam)	.95**	.90**	.95**	-	
5. Öğrenme İklimi	.38**	.40**	.35**	.40	-

** $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin orta düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Öğrenme iklimi ile işle bütünleşmenin zindelik ($r = .38$), adanma ($r = .40$) ve

yoğunlaşma ($r = .35$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öğrenme iklimi ile bir bütün olarak işle bütünleşme ($r = .40$) arasında orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda işle bütünleşmenin tüm boyutları arasında .78 ile .84 arasında değişen yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Öğrenme iklimi ile işle bütünleşmenin alt boyutları arasındaki en yüksek ilişkinin adanma ($r = .40$), en düşük ilişki ise yoğunlaşma ($r = .35$) boyutunda olduğu bulgulanmıştır. Başka bir deyişle; öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda daha olumlu bir öğrenme iklimine yönelik algıları arttıkça, işle bütünleşmeleri de artış göstermekte ve bu artış en fazla adanma boyutunda gerçekleşmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, öğrenme ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin ve alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4. İşle bütünleşme ve alt boyutlarının yordanmasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

	Değişkenler	B	SH	R	R ²	β	t	F	p
Öğrenme iklimi	Zindelik	.52	.07	.38	.14	.38	7.69	59.18	.00
	Adanma	.50	.06	.40	.16	.40	8.07	18.37	.00
	Yoğunlaşma	.43	.06	.35	.12	.35	7.01	49.13	.00
	İşle Bütünleşme	.48	.06	.40	.16	.40	8.14	66.24	.00

Tablo 4 incelendiğinde, öğrenme ikliminin zindelik boyutundaki toplam varyansın %14'ünü, adanma boyutundaki toplam varyansın % 16'sını, yoğunlaşma boyutundaki toplam varyansın ise %12'sini açıkladığı görülmektedir. Bu yordayıcı değişken bir bütün olarak öğretmenlerin işle bütünleşmelerindeki varyansın %16'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde öğrenme ikliminin işle bütünleşmenin ($\beta=.40$, $p<.05$) anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenme iklimi işle bütünleşmenin zindelik ($\beta= .38$, $p<.05$), adanma ($\beta=.40$, $p<.05$) ve yoğunlaşma ($\beta=.35$, $p<.05$) boyutlarının pozitif yönde ve anlamlı bir yordayıcısıdır. Başka bir anlatımla okullarda öğrenme iklimi; öğretmenlerin genel olarak işle bütünleşmelerinin yanı sıra zindelik, adanma ve yoğunlaşma boyutlarını açıklayan önemli bir faktördür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada ilk olarak öğretmenlerin araştırmanın değişkenlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin öğrenme iklimine ilişkin algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda destekleyici bir öğrenme



iklimini yüksek düzeyde yaşadıkları söylenebilir. Bu bulgu okullarda öğretmenlerin öğrenmesini destekleyen olumlu bir iklimin varlığına işaret etmesi bakımından olumlu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu farklı çalışmalarla desteklenmektedir (Bora, 2010; Opfer, Pedder ve Lavicza 2011, Savaş, 2021).

Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek düzeyde işle bütünleşme yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin çalışırken kendilerini zinde hissettiklerini, yaptıkları işe kendilerini adadıklarını ve odaklandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin işle bütünleşmeyi en fazla adanma boyutunda en az ise zindelik boyutunda yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin yaptıkları işe güçlü bir bağlılık hissettiklerine ve kendilerini adadıklarına işaret etmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Kavgacı (2014) ve Timms ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonucun öğretmenlik mesleğinin içeriği ve yapısından kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin manevi doğası ve öğretmenlerin mesleklerine yükledikleri anlam kendilerini işe daha çok adanmalarını beraberinde getirmiş olabilir. Ayrıca öğretmenliğin çok sayıda öğrenciyle ilgilenmek, ders anlatmak ve nöbet tutmak gibi fiziksel olarak yorucu görevler içermesi, öğretmenlerin daha az zinde hissetmelerine neden olmuş olabilir. Bu açıardan bakıldığında, öğretmenlerin adanma ve yoğunlaşma boyutunda işle bütünleşmeyi; zindelik boyutuna göre daha fazla yaşamaları normal karşılanabilir.

Mevcut araştırma öğrenme ikliminin; işle bütünleşme ve alt boyutları olan zindelik, adanma ve yoğunlaşmayla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir anlatımla, okullarda daha olumlu bir öğrenme iklimi öğretmenlerin işle bütünleşmelerini artırmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde öğrenmelerini destekleyen olumlu bir okul iklimini önemli bir etken olarak gördüklerini göstermektedir. Buna göre öğretmenler; mesleki gelişimini ve öğrenmesini destekleyen olumlu bir öğrenme ikliminde daha zinde, adanmış ve yoğunlaşmış bir biçimde çalışmaktadır ve işleriyle daha fazla bütünleşmektedir. Olumlu bir öğrenme ikliminin bireylerin tutum ve davranışlarını etkileyerek öğrenmeyi daha kolay hale getirdiği ifade edilmektedir (Prieto ve Revilla, 2006). Bu bağlamda olumlu bir öğrenme iklimi, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek işlerine olan bağlılıklarını artırmış olabilir. Öğrenci başarısını artırma konusunda kendilerini daha yeterli hisseden öğretmenler, kendilerini daha zinde hissederek işlerinde adanma ve yoğunlaşma yaşamış olabilirler. Ayrıca örgütsel bir kaynak olarak öğrenme iklimi; öğretmenlere güç vererek daha fazla enerji, adanmışlık ve odaklanma ile çalışmalarına neden olmuş olabilir. Benzer bir biçimde Lorente Prieto vd. (2008) de okullarda destekleyici bir iklimin öğretmenlerin işle bütünleşmesiyle olumlu ve anlamlı yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Daha genel bir ifadeyle mevcut araştırmanın bu bulgusu, örgütsel

değişkenlerin işle bütünleşmeyle arasındaki ilişkiyi ortaya koyan alanyazınla uyumludur (Bakker ve Demerouti, 2007).

Araştırma sonuçları; öğrenme ikliminin işle bütünleşmenin zindelik, adanma ve yoğunlaşma boyutlarını anlamlı bir biçimde yordadığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrenme ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmesinde önemli bir rol oynadığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu iş talepleri ve kaynakları kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu kurama göre iş yerinde bulunan bazı kaynaklar çalışanların enerji, isteklilik ve çabalarını olumlu yönde etkilemektedir (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli (2001). Mevcut araştırma kapsamında da öğrenme iklimi, öğretmenlerin işle bütünleşmelerini artıran örgütsel kaynaklardan birisi olarak görülebilir. Mache ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmada işle bütünleşmeyi yordayan en önemli örgütsel kaynağın mesleki gelişim imkânları olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Bakker ve Bal (2010) da destek iklimi ve mesleki gelişim imkânlarının işle bütünleşmede anlamlı bir değişime neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme ikliminin öğretmen öğrenmesini destekleyen mekanizmalar içerdiği düşünüldüğünde araştırma bulgularının alanyazınla uyumlu olduğu ileri sürülebilir.

Mevcut araştırma, okullarda olumlu bir öğrenme ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmesini artırdığını ortaya koymuştur. Okullarda öğretmenleri destekleyen olumlu bir öğrenme iklimi; öğretmenlerin daha enerjik, adanmış ve yoğunlaşmış bir biçimde görev yapmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda, öğretmenlerin iş birliği içinde öğrenerek meslek bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir iklim oluşturmaları gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda, okul yöneticileri için planlanan liderlik eğitimlerinde okullarda öğretmen öğrenmesini destekleyen bir öğrenme iklimi oluşturmaya yönelik içeriklere yer verilebilir. Okullarda örgütsel kaynakların öğretmenlerin motivasyon ve bağlılıklarını artıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın bir ilde yürütülmesi sonuçların genellenebilir olmasını güçleştirebilir. Bu nedenle sonraki araştırmalar daha geniş bir örnekleme tekrarlanabilir. Mevcut araştırmanın kesitsel olarak tasarlanması değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin ortaya konmasında sınırlılık oluşturabilir. Bu nedenle boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Öğrenme ikliminin ve öğretmenlerin işle bütünleşmesinin farklı değişkenlerle ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca ulusal alanyazında öğrenme iklimine yönelik çalışmalar sınırlı olduğu için nitel ve karma yöntemlerin de kullanıldığı başka araştırmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2009). Burnout syndrome and the other side of the medallion: integration with the job. *Erciyes University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 82, 21-46.
- Arı, S. (2011). Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265-269.
- Bakker, A. B. & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology*, 22(3), 309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187- 200.
- Bates, R., & Khasawneh, S. (2005). Organizational learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in Jordanian organizations. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 96-109.
- Bora, N. (2010). Uluslararası Bakalorya Diploma Programının (IB) öğretmen ve öğrencilerin öğrenme iklimi ile ilgili algıları üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, teacher education and practice. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001). The job demands resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: Mc Graw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: a simple guide and reference. New York: Routledge.
- Gülbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organizational trust: A study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149-159.

- Gruman, J. A. & Saks, A. M. (2011). Performance management and employee engagement. *Human Resource Management Review*, 21(2), 123-136.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Harter, J. K., Schmidt, F.L. & Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279.
- Honey, P., & Mumford, A. (1996). *How to manage your learning environment*. Maidenhead: Peter Honey.
- İnanır, B. (2020). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnceoğlu, I. & Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 4, 177-181.
- Jackson, L.T.B., Rothmann, S. & Van de Vijver, F.J.R. (2006). A model of work-related well-being for educators in South Africa. *Stress and Health*, 22, 263-274.
- Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: new opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38(1), 7-12.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Kavgacı, H. (2014). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kenek, G. (2021). Dönüştürücü liderlik, yenilikçi örgüt kültürü, iş özellikleri ve işle bütünleşme ilişkisi: İş tatmininin ve deneyime açıklık kişilik özelliğinin rolü. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köse, A. (2016). The relationship between work engagement behavior and perceived organizational support and organizational climate. *Journal of Education and Practice*, (7)27, 42-52.
- Kular, S., Gatenby, M., Rees, C., Soane, E. & Truss, K. (2008). Employee engagement: a literature review. Kingston University Working Paper Series No: 19.
- Langelan, S., Bakker, A., B., Doomen, L., J., P., van & Schaufeli, W., B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?. *Personality and Individual Differences*, 40, 521-532.
- Lezotte, L. W., Hathaway, D. V., Miller, S. K., Passalacqua, J., & Brookover, W. B. (1980). *School learning climate and student achievement*. Tallahassee: Florida State University Foundation.
- Lorente Prieto, L., Salanova Soria, M., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Macey, W. H. & Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and*



Organizational Psychology, 1, 3–30.

- Mache, S., Vitzthum, K., Klapp, B. F., & Danzer, G. (2014). Surgeons' work engagement: Influencing factors and relations to job and life satisfaction. *The Surgeon*, 12(4):181-190.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (1997). *The truth about burnout*. Jossey- Bass, San Francisco: Ca.
- Mikkelsen, A., & Grønhaug, K. (1999). Measuring organizational learning climate: a cross-national replication and instrument validation study among public sector employees. *Review of Public Personnel Administration*, 19(4), 31-44.
- Mostert, K. & Rothmann, S. (2006). Work-related well-being in the South African Police Service. *Journal of Criminal Justice*, 34, 479-491.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., & Van Dam, K. (2014). Learning climate scale: construction, reliability and initial validity evidence. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 258-265.
- Ningsih, S. O., & Gunawan, I. (2020). Relationship of Self-Efficiency and School Climate With Teacher Work Motivation. In 6th International Conference on Education and Technology (ICET 2020) (pp. 342-345). Atlantis Press.
- Nixon, S. (1991). The learning climate project: a study of what can help people to learn in the workplace. *Guidance and Assessment Review*, 7, 4-5.
- Opfer, V. D., Pedder, D. J., & Lavicza, Z. (2011). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 193-214.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879.
- Park, J. H. (2008). Validation of Senge's learning organization model with teachers of vocational high schools at the Seoul Megalopolis. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 270-284.
- Prieto, I.M., & Revilla, E. (2006). *Formal and informal facilitators of learning capability: the moderating effect of learning climate*. IE Working Paper, 6-9, 21.02.2006.
- Roozeboom, M.B. & Schelvis, R. (2015). Work engagement: drivers and effects, [http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement: drivers and effects](http://oshwiki.eu/wiki/Work_engagement:_drivers_and_effects) sayfasından erişilmiştir.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46(4), 655-684.
- Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/3 sayfasından erişilmiştir.
- Resendiz, B. (1994). *Comparison of school learning in selected chapter I and non- chapter I schools in the northside independent school district*. (Unpublished doctoral dissertation), Texas A

& M University, Texas.

- Robbins, S. & Judge, T. (2012). Organizational behavior. (tra. Inci Erdem), Istanbul: Nobel.
- Salanova, M., Grau, R., Cifre, E., & Llorens, S. (2000). Computer training, frequency of use and burnout: The moderating role of computer efficacy. *Computers in Human Behavior*, 16, 575-590.
- Savaş, G., (2021). Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Savaş, G., & Demirkasimoğlu N. (2021). Okullarda Öğrenme İklimi Ölçeği'nin (OÖİÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52, 147-178.
- Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement what do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In Gilliland, S.W., Steiner, D.D. and Skarlicki, D.P. (Eds), *Research in social issues in management*, (pp. 135-177). Information Age Publishers, Greenwich, CT.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004) *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Shoshani, A. & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Şişman, M. (1997). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Song, J.H., Chai, D.S., Kim, J. & Bae, S.H. (2018). Job performance in the learning organization: The mediating impacts of self-efficacy and work engagement. *Perf Improvement Qrtly*, 30, 249-271. <https://doi.org/10.1002/piq.21251>
- Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). "I just want to teach": Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zaidi, N. R., Wajid, R. A., Zaidi, F. B., Zaidi, G. B., & Zaidi, M. T. (2013). The big five personality traits and their relationship with work engagement among public sector university teachers of Lahore. *African Journal of Business Management*, 7(15), 1344-1353.



Zahed-Babelan, A., Koulaei, G., Moeinikia, M., & Sharif, A. R. (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *CEPS Journal* 9 (3), 137-156. DOI: 10.25656/01:18161

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ HALK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNE YÖNELİK SORULARIN İNCELENMESİ

VAFA SAVAŞKAN¹³,

ÖZET

2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yeniden yapılandırılan öğretim programlarının amaçlarından liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevî değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal kalkınmasının yanı sıra kültürel kalkınmasına da katkıda bulunan bireyler olarak yetişmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda liselerde zorunlu bir ders olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde halk edebiyatı ürünleri, kültürel kalkınma bağlamında beklentileri karşılamakta işlevsel bir role sahiptir. Bu ürünlerin ders kitaplarında etkin kullanımı, ortaöğretim programlarının amaçlarına dönük olarak kullanılmasıyla mümkündür. Bu bağlamda çalışmanın amacı 9-12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında kullanılan halk edebiyatı ürünlerini belirlemek ve bu eserlere yönelik soruları analiz ederek eserlerin kullanım durumunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2019 yılında güncellenen EBA çevrimiçi eğitim platformunda yer alan 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları oluşturmaktadır. Bu örneklem kolay ulaşılabilir olduğundan çalışmada tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiş, tablolaştırılarak ve araştırmacı tarafından yorumlanarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların ağırlıklı olarak metnin anlaşılmasını içeren kavrama düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Sınırlı sayıda üst düzey düşünme becerilerine yönelik analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara rastlanmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Edebiyat öğretimi, Bloom taksonomisi, halk edebiyatı ürünleri.

THE ANALYSIS OF THE QUESTIONS ON FOLK LITERATURE IN TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE TEXTBOOKS

ABSTRACT

One of the aims stipulated in the curriculum reorganized by the Turkish Ministry of National Education in 2017 was the expectation that high school graduates should be trained as productive and active citizens who contribute to the economic, social and cultural development of the nation, adopted the national and spiritual values and

¹³ Doç. Dr., ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ, vefasavaskan@hotmail.com



implement these in their lifestyles by improving the competencies they acquired in primary and junior high schools. Thus, folk literature plays a key role in the acquisition of these skills in Turkish language and literature, a compulsory course in high schools in Turkey. The effective use of these works in textbooks would be possible by instructing them based on the objectives of secondary education programs. The present study aimed to determine the folk literature works included in the 9th-12th grade Turkish language and literature textbooks and to analyze the textbook questions on these works. The study sample included 9th, 10th, 11th and 12th grade Turkish language and literature textbooks available on the EBA online education platform updated in 2019. The sample was assigned with the convenience sampling method. The document analysis method, a qualitative research design, was employed in the study. Descriptive analysis was conducted on the data and the findings are presented in tables. The study findings revealed that the questions on folk literature in the Turkish language and literature textbooks were mainly associated with reading comprehension. Only a limited number of questions entailed the analysis, creation, evaluation and affective high-level thinking skills.

KEYWORDS: Literature instruction, Bloom's taxonomy, folk literature.

GİRİŞ

Aktif öğrenme uygulamalarında en geniş uygulama alanına sahip olan soruların amaca yönelik sorulduğunda sağlayabileceği olumlu etkilerin yanı sıra bireyi zihinsel olarak aktifleştirdiği bilinmektedir. Bu bağlamda etkili soru sormanın, etkili düşünmeyi gerektirdiği ve kavramayı kolaylaştırdığı için bilişsel strateji rolünde olduğu söylenebilir(Açıkgoz, 2003).

Soru sormak her türlü öğrenmenin başıdır. Kafasında herhangi bir konu hakkında soru oluşturan kişi artık meselenin farkına varmış, onun çözüm yolunu aramaya başlamış demektir. Ona rasyonel ve bilimsel yolla soruya cevap arama öğretilirse o, problemi güzel bir metotla çözebilecek demektir. Soru her zaman öğretimdeki temel iletişim araçlarından biri olmuştur. (Filiz, 2002).

Türk dili ve edebiyatı dersinin ait olduğu programa yönelik gerçekleştirmek istediği genel ve özel kazanımları vardır. Bu kazanımlar; öğretim programı ve ders planı vasıtasıyla öğretmenin uygulamada ağırlıkta olduğu bir konumda ders araç ve gereçleri ile gerçekleştirilmeye çalışılır. Diğer derslerde olduğu gibi, Türk dili ve edebiyatı derslerinde ölçme ve değerlendirmenin önemli rolü vardır. Öğrencilere kazandırmamız gereken davranışların amacına ulaşmasında metinler bir araç olarak işlev görürken, bu davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğinin ölçülüp değerlendirilmesinde sorular aktif rol oynar. Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki sorular her metnin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanılan bir araç gibi düşünülmüştür. Buradaki en önemli amaç öğrenciyi bilgi, duygu ve davranış yönünden geliştirmektir (Savaşkan, 2016).

Türk dili ve edebiyatı dersinin en önemli aracı ders kitabıdır. Bu sebeple, ders kitaplarındaki metinler, Türk edebiyatı eğitiminde öğrencilerin ihtiyaç duyduğu davranışları kazanmaları için araç olarak kullanılmalı, bu metinler hakkında hazırlanan sorular ise edebiyat eğitimine katkı sağlamalıdır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı olan Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların incelenmesi önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma deseni, çalışma örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi sunulmuştur.

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma yaklaşımı dikkate alınarak yürütülmüştür. Bilindiği üzere, nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsadığı için (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Örnekleme

Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ve öğretmenler tarafından yaygın kullanılan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) çevrimiçi sosyal eğitim platformunda yer alan güncel ders kitapları örneklem olarak tercih edilmiştir. Bu örneklem kolay ulaşılabilir olduğundan çalışmada tercih edilmiştir. İncelenen TDE ders kitaplarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. İncelenen TDE ders kitaplarına ilişkin bilgiler.

Sınıf Düzeyi (n)	TDE Ders Kitapları
9. sınıf	Akyol, Sonduk ve Taşkapı (2019), Öğün Yayınları
10. sınıf	Yılmaz ve Nasır (2019), Biryay Yayınları
11. sınıf	Tetik (2019), Gezegen Yayınları
12. sınıf	Arslan (2019), Anka Yayınları



Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi genel olarak gözleme dayalı verilerden çok yazılı dokümanların (mülakat dokümanları, günlükler vb.) analizini ifade etmektedir (Patton, 2014). Çalışma verilerinin doğruluğunu ve geçerliğini teyit etmede güvenilirliği arttırmak için çoklu analizci üçgenlemesi kullanılmıştır. Analizcilerin üçgenlemesi “iki veya daha fazla kişiye aynı nitel verinin bağımsız olarak analiz ettirilmesi ve bulgularının karşılaştırılmasıdır” (Patton, 2014). Bu çalışmada analiz iki araştırmacı tarafından analiz edilen verilerdeki bulguların “tutarlılığına” bakılmaya çalışılmıştır (Patton, 2014). Analizde Miles ve Huberman’ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Güvenirlik yüzdesi de birinci aşamada %80, ikinci aşamada %98 ve üçüncü aşamada %96 düzeyinde olmuştur. Güvenirliğin kodlama şemasının boyutuna ve aralığına göre %90 aralığında olması beklenir (Miles ve Huberman, 2016). Analizci üçgenlemesi yoluyla yapılan analizde Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülü kullanılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde 9-12. sınıf TDE ders kitaplarında (2019) yer alan halk edebiyatı ürünlerinin neler olduğu ve bu ürünlere yönelik metni anlama ve çözümlene sorularıyla etkinlik sorularının bilişsel alan basamaklarına göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İncelenen TDE ders kitaplarındaki halk edebiyatı ürünlerine ve sorulara ait genel bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. 9-12. sınıf TDE ders kitaplarındaki halk edebiyatı ürünlerine ilişkin bulgular

Sınıf Düzeyi (n)	Kitaplar (Yayınevi)	Soru İçeren Halk Edebiyatı Ürünü Sayısı	
		(f)	Soru Sayısı (f)
9. sınıf	Öğün Yayınları	4	24
10. sınıf	Biryay Yayınları	17	167
11. sınıf	Gezegen Yayınları	-	-
12. sınıf	Anka Yayınları	3	27
Toplam		24	218

Tablo 2’de görüldüğü üzere incelenen TDE ders kitaplarında soru içeren 24 adet halk edebiyatı ürününe ve bu ürünlerle ilgili toplam 218 soruya rastlanmıştır. En çok halk edebiyatı ürünü (f=17) ve soru (f=167) ise 10. sınıf TDE ders kitabında tespit edilmiştir.

9. Sınıf TDE Ders Kitabındaki Halk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Bulgular

9. Sınıf TDE ders kitabındaki soru içeren halk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin Bloom taksonomisine göre bilişsel alan basamaklarına dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. 9. sınıf TDE ders kitabındaki halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların taksonomik düzeyi

n	Soru İçeren Halk Edebiyatı Ürünleri	Soruların Taksonomik Düzeyi						Toplam
		Bilgi (f)	Kavrama (f)	Uygulama (f)	Analiz (f)	Sentez (f)	Değerlendirme (f)	
1	Emmioğlu/ Abdurrahim Karakoç	2	5	2	-	-	4	13
2	Beni Hor Görme Gardaşım/ Âşık Veysel Şatıroğlu	-	3	-	-	-	-	3
3	Seher Vakti Çaldım Yârin Kapısın/ Âgâhî	-	-	-	-	1	-	1
4	Hüsnü Yusuf Şehzade/ Masal	3	3	-	-	-	1	7
Toplam		5	11	2	-	1	5	24

Tablo 3'te görüldüğü gibi 9. sınıf TDE ders kitabında 4 adet halk edebiyatı ürünü ve bu ürünlere ait toplamda 24 adet soru bulunmaktadır. Sorular incelendiğinde metinlerde sırasıyla kavrama (f=11), bilgi (f=5), değerlendirme (f=5), uygulama (f=2), sentez (f=1) sorularının olduğu görülmektedir. İncelenen metinlerde analiz sorusu tespit edilmemiştir.

10. Sınıf TDE Ders Kitabındaki Halk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Bulgular

10. sınıf TDE ders kitabındaki soru içeren halk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin Bloom taksonomisine göre bilişsel alan basamaklarına dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.



Tablo 4. 10. sınıf TDE ders kitabındaki halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların taksonomik düzeyi

n	Soru İçeren Halk Edebiyatı Ürünleri	Soruların Taksonomik Düzeyi					Toplam	
		Bilgi (f)	Kavrama (f)	Uygulama (f)	Analiz (f)	Sentez (f)		Değerlendirme (f)
1	Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı	1	7	-	-	-	3	11
2	Kerem ile Aslı	2	4	2	-	-	3	11
3	İmam Ali'nin Mağrib Ejderhası ile Yaptığı Gaza	4	4	-	-	-	2	10
4	Yusuf ve Zeliha	3	6	2	-	-	2	13
5	Koşuk	4	1	1	-	-	4	10
6	Alp Er Tunga Sagusu	3	3	-	-	-	1	7
7	Kutadgu Bilig'den/ Divan-ı Hikmet/ Atabetü'l Hakayık/ Dîvânu Lugâti't Türk'ten	5	6	1	-	-	2	13
8	İlahi	2	6	-	-	-	-	8
9	Nefes	2	4	1	-	-	2	9
10	Mâni Örnekleri	3	2	-	-	1	-	6
11	Türkü	3	3	-	-	1	2	9
12	Seyyah Oldum Gezdim Gurbet İlleri/Karacaoğlan	3	2	-	1	1	1	8
13	Şahmeran ve Lokman Hekim Efsanesi	-	7	1	1	-	1	10
14	Altay Yaratılış Destanı	1	9	-	-	-	2	12
15	Battalname	-	7	-	-	-	1	8
16	Kanlı Kavak/Karagöz ve Hacivat	3	5	1	-	-	-	9
17	Fotoğrafçı/Kavuklu ve Pişekâr	2	7	3	-	1	-	13
	Toplam	41	83	11	2	4	26	167

Tablo 4 incelendiğinde 10. sınıf TDE ders kitabında tespit edilen 167 sorunun 83'ünün kavrama, 41'inin bilgi, 26'sının değerlendirme, 11'inin uygulama, 2'sinin analiz, 4'ünün ise sentez sorusu olduğu görülmektedir.

11. Sınıf TDE Ders Kitabındaki Halk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Bulgular

11. sınıf TDE ders kitabındaki soru içeren herhangi bir halk edebiyatı ürününe rastlanmamıştır.

12. Sınıf TDE Ders Kitabındaki Halk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Bulgular

12. sınıf TDE ders kitabındaki soru içeren halk edebiyatı ürünleri ve bu ürünlerin Bloom taksonomisine göre bilişsel alan basamaklarına dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. 12. sınıf TDE ders kitabındaki halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların taksonomik düzeyi

n	Soru İçeren Halk Edebiyatı Ürünleri	Soruların Taksonomik Düzeyi						Toplam
		Bilgi (f)	Kavrama (f)	Uygulama (f)	Analiz (f)	Sentez (f)	Değerlendirme (f)	
1	Dîvânu Lugâti't-Türk	2	4	-	-	1	-	7
2	Kara Toprak/ Âşık Veysel Şatıroğlu	2	6	-	1	-	-	9
3	Unutursun/Abdurrahim Karakoç	1	6	1	2	-	1	11
Toplam		5	16	1	3	1	1	27

Tablo 5'te görüldüğü gibi 12. sınıf TDE ders kitabındaki 27 adet sorunun taksonomik düzeyi şu şekildedir: kavrama (f=16), bilgi (f=5), analiz (f=3), uygulama (f=1), analiz (f=3), sentez (f=1), değerlendirme (f=1).

İncelenen TDE ders kitaplarındaki (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) bütün soruların bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı ise Tablo 6'da verilmiştir.

n	Sınıf Düzeyi	Soruların Taksonomik Düzeyi						Toplam
		Bilgi (f)	Kavrama (f)	Uygulama (f)	Analiz (f)	Sentez (f)	Değerlendirme (f)	
1	9. sınıf	5	11	2	-	1	5	24
2	10. sınıf	41	83	11	2	4	26	167
3	11. sınıf	-	-	-	-	-	-	-
4	12. sınıf	5	16	1	3	1	1	27
Toplam		51	110	14	5	6	32	218



Tablo 6 incelendiğinde TDE ders kitaplarında yer alan halk edebiyatı ürünlerine ait en çok kavrama sorusuna (f=110), en az ise analiz (f=5) sorusuna rastlandığı görülmektedir. Bu soruları sırasıyla bilgi (f=51), değerlendirme (f=32), uygulama (f=14) ve sentez (f=6) soruları takip etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan halk edebiyatı ürünlerine yönelik soruların ağırlıklı olarak (f=110) metnin anlaşılmasını içeren kavrama düzeyinde sorular olduğu görülmüştür. Sınırlı sayıda üst düzey düşünme becerilerine yönelik analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara rastlanmıştır. Araştırma sonuçları Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının halk edebiyatı ürünlerine yer verme ve bunlarda üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde faydalanma düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu durum Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında iyileştirilmesi gereken alanların olduğuna dikkat çekmektedir.

İncelenen soruların büyük kısmının kavrama basamağına ait olması lise çağındaki öğrencileri az da olsa metne bağımlı kalmaya teşvik etmektedir. Oysaki öğrencilerin ileriye düşünen, kendi başlarına plan yapıp uygulayan ve sonuçlarını alabilen bireyler olarak hayata hazırlanmaları için daha çok üst düzey zihinsel etkinlik gerektiren sorulara cevap aramaları gerekmektedir. Bu sebeple, Türk dili ve edebiyatı derslerinde metne bağlı kalmaya sebep olan soruların yerine, öğrencilerin özgür ve özgünce cevaplayabilecekleri uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme soruları sorulmalıdır. Bu, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Araştırmalar incelendiğinde öğretmenler ve öğrenciler açısından soruların değerlendirilmesi çalışmalarının daha çok ilköğretim seviyesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ve lise öğrencilerinin de soru sorma becerilerine farklı değişkenler açısından incelenmesine yönelik araştırmalar yapılmalı ve Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki sorular daha kapsamlı şekilde incelenmelidir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin belli alanlardaki yeterliliklerini ölçerken zihinsel düzeylerini de yükseltmeyi hedeflemesi gerektiği bilinmektedir. Bu sebeptendir ki kullanılan değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin kavrama, uygulama, analiz ve sentez becerilerini geliştiren, öğrencileri düşünen ve eleştirel düşünmeye sevk eden sorulardan oluşturulması, hem öğretimin kalitesini ortaya koyma hem de öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme anlamında büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda, liselerde öğrencilerin kavrama, uygulama, analiz ve sentez yapabilme becerilerinin gelişimini amaçlayan sorulara sınav soruları arasında daha fazla yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Filiz, B. S. (2002). Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi ve tekniklerine etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara.
- Filiz, B. S. (2004), Öğretmenler İçin Soru Sorma Sanatı, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 1. Baskı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi
- Savaşkan, V. (2016). Ortaöğretim 9. sınıf Türk edebiyatı ders kitaplarındaki metin altı soruları üzerine bir inceleme, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 9, Sayı 2, Aralık 2016, ss. 821-836
- Yıldırım, A. vd. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin



ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETME MOTİVASYONLARI

KAMİL ARİF KIRKIÇ¹⁴, VEYSİ ÖZGÜL¹⁵,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonu düzeylerini ve yaşları ile öğretim motivasyonları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonlarının, öğretmenlerin cinsiyet, mezuniyet durumu, medeni durumu ve mesleki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmesi de araştırmada amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişki tarama modeli (korelasyonel model) kullanılmıştır. Araştırma Batman ilinde bulunan ortaokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan matematik öğretmenlerinin katılımı ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini uygun örneklem yönetimi ile ulaşılan 95 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğretim Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma, t-testi, yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonu düzeyleri, katılımcıların cinsiyet ve medeni durum özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki hizmet süresi değişkenine göre öğretim motivasyonları ve dışsal motivasyon alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile öğretim motivasyonları arasında düşük ve orta düzeyde negatif korelasyon değerleri olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeninin ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonu içsel motivasyon alt boyutunun %5,3'ünü, öğretim motivasyonu dışsal motivasyon alt boyutunun %9,1'ini ve öğretim motivasyonunun ise %7,5'ini yordadığı belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Matematik Öğretimi, Ortaokul Matematik Öğretmeni, Öğretim Motivasyonu

TEACHING MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS

ABSTRACT

This study aims to determine the teaching motivation levels of mathematics teachers working in secondary schools. In addition, it was aimed to examine whether the teaching motivations of mathematics teachers working in secondary schools differ according to the

¹⁴ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul, kamil.kirkic@izu.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8902-437X

¹⁵ Okul Müdürü, Batman Merkez Ziya Gökalp Ortaokulu, Batman/ Türkiye, ozgul.veysi@std.izu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8074-7435

variables of teachers' gender, graduation status, marital status, and professional service period. The descriptive survey model, one of the quantitative research models, was used. The research was carried out with the participation of mathematics teachers working in secondary schools in the province of Batman in the 2021-2022 academic year. The study sample consists of 95 teachers reached with the appropriate sampling method. "Personal Information Form" and "Teaching Motivation Scale" were used as data collection tools. Mean, standard deviation, t-test, and one-way analysis of variance were used to analyze the data.

According to the results of the study, secondary school mathematics teachers' teaching motivation levels do not differ significantly according to the gender and marital status characteristics of the participants. However, it was determined that there was a significant difference in the teaching motivation and extrinsic motivation sub-dimension of secondary school mathematics teachers according to professional service time. It was found that there were low and moderate negative correlation values between the ages of the teachers participating in the study and their teaching motivation and sub-dimensions. It was determined that the age variable predicted the secondary school mathematics teachers' teaching motivation of 5.3%, the teaching motivation extrinsic motivation of 9.1%, and the teaching motivation of 7.5%.

KEYWORDS: Mathematics Teaching, Mathematics Teacher, Teaching Motivation

GİRİŞ

Her yaş döneminin kendine has uygulamaları olsa da, doğuştan başlayıp insanın yaşamı boyunca devam eden eğitim; özne, nesne, yüklem gibi öğeleri olan bir cümle olarak düşünülebilir. Aynı zamanda aralarında bütünlük bulunan unsurlardan oluşan bir kompozisyon gibi, bütün öğeler birbirleriyle ilişkilidir (Cüceloğlu & Erdoğan, 2013). Bu bütünlüğü oluşturan temel unsurlar, okul, öğretmen, yönetici, veli, doküman, program gibi öğelerdir (Cüceloğlu & Erdoğan, 2013). Eğitimin sürecinde insan gelişiminin sağlanabilmesi eğitim süreçlerinin ve öğelerinin kalitesine bağlıdır. Eğitimin kalitesini arttırmada öncülük yapan eğitim unsurlarından biri de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının kalitesinin belirlenmesinde ise mihenk taşı öğretmenlerdir (Doğan, 2020). Eğitim kurumlarının, okulların kalitesinin yükseltilmesinde, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler bir bütünün parçaları olarak düşünülebilir. 21. yüzyılda mevcut olan devletler, ülkelerinde yaşayan insanların çağın gerektirdiği niteliklere sahip olması istemektedir. Bunu için her düzeydeki eğitim kurumlarını daha iyi yapılandırmanın yollarını aramaktadır (Köklügiller, 2016). Eğitim kalitesinin artması, eğitim sektöründe kurumların ayakta kalabilmeleri, yerel-küresel olarak rekabet edebilmeleri, sahip oldukları insan kaynaklarını en etkili ve verimli kullanılmasıyla olabilir (Toker, 2008). Okullarda insan kaynaklarının büyük bir kısmını oluşturan öğretmenlerin



nitelikleri hedeflenen öğrenme ürünlerinin sağlanmasında çok önemli bir role sahiptir. Öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesi de öğretmenlere sağlanacak imkânlar ve öğretmene verilecek değerle gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin okullarda öğretimini yaptıkları zorunlu derslerden biri de matematik dersidir. Türkiye’de ilkökul düzeyinden lise düzeyine kadar olan tüm okul kademelerinde matematik zorunlu dersler arasındadır. Düşünmeyi gerektiren bilim dallarının başında gelen matematik, akıl ve mantık yoluyla gelişimini sağlamış ve günlük hayatımızdaki yerini sürekli korumuştur. Matematik tamamen insan düşüncesinin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır (Yenilmez & Can, 2006). Aynı zamanda matematik düşünmeyi öğreten bir bilim dalıdır (Kart, 2002). Bu bağlamda matematik öğretimi, gün geçtikçe bilim ve teknolojinin daha hâkim olduğu bir dünyada, büyük önem kazanmaktadır. Matematik öğretiminde amaç, yöntem, materyal, program ve bunların uygulama aşamaları iyi belirlenmelidir (Yenilmez & Can, 2006). Tabii en önemli faktörlerin başında öğretmenlerin matematik öğretimindeki yeterlikleri gelmektedir (Aksu, 2008). Matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterliğinin sağlanması ile birlikte matematiğin gerçek hayattan örneklerle sunulması durumunda, öğrenciler daha iyi bir matematik öğrenmesi gerçekleştirebilir ve daha yüksek matematik başarısı elde edebilir.

Matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların başında öğrencilerin başarı düzeyleri gelmektedir. Öğretmenler farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanarak öğrenci başarısını yükseltmeyi hedeflemektedir. Türkiye’de ve dünyada birçok öğrencinin matematik dersini sevmediği ve matematik dersinden korktuğu veya endişe duyduğu çeşitli öğretmenler tarafından da ifade edilmektedir. Bütün kademelerde göze çarpan bu durumun sebepleri; müfredat, öğretmen yetersizliği, velilerin ilgisizliği, sürekli değişen sistemler, kitap içeriklerinin yetersiz olması ve sınavlara yönelik ezberci yöntemler olarak gösterilebilir (Işık, Çiltaş, & Bekdemir, 2008). Özellikle ezberci yöntemlerle yetiştirilen öğrenciler sınavlarda başarısız olunca matematiği öğrenme kaygısı oluşmaktadır (Baloğlu & Zelhart, 2004). Bu şekilde olunca da öğrenci bilgileri özümsemeden almaktadır. Bu nedenle de öğrenmenin kalıcılığı azalabilmektedir.

Hızlı değişen teknoloji ile birlikte yeni teknolojilerin geliştirilmesinde rekabet dünya genelinde artmaktadır. Özellikle dünya üzerinde söz sahibi olmak isteyen ülkeler teknoloji geliştirme konusunda ciddi yatırım yapmaktadır. Teknolojiyi geliştirecek bireylerin eğitimi de bu konuda önemli hususlardan biridir. İnsanı iyi bir yaşama götüren yollardan biri olarak düşünülecek olan matematik, hayatın en ince ayrıntısında bile yer almaktadır. Başlangıçta ihtiyaçlara binaen basit sayı kavramları ve ölçme işlemleriyle ortaya çıkmış, günümüzde ise teknolojik alanda olmak üzere bütün bilimlerde önemli bir yere sahip olmuştur (Işık, Çiltaş, & Bekdemir, 2008). Günlük yaşamda karşılaşılabilecek birçok sorunun çözümünün matematikte olduğu görülmektedir. Basit bir

alışveriş, ödeme yapma, tartma, ölçme ve benzeri çok konuda matematiğin önemi görülmektedir. Bilgi toplumunda matematik olmadan bilimden teknolojiye, sosyo-ekonomik kalkınmaya kadar birçok alanda ilerleme kaydedilmesi oldukça güçtür (Ersoy, 2003). Nasıl ki eğitimin amacı toplumun istek ve ihtiyaçlarına cevap vermekse, bu isteklerin karşılanması üzerine bir eğitim sistemi geliştirilmelidir (Aydın, 2003). Çağdaş eğitim sisteminin temel bileşenlerinden birinin matematik eğitimi oluşturmaktadır. Galileo, yıllar önce, *“Bilim gözlerimiz önünde açık duran ‘evren’ dediğimiz o görkemli kitapta yazılıdır. Ancak, yazıldığı dili ve abc (alfabesini) öğrenmeden bu kitabı okuyamayız. Bu dil matematiktir; bu dil olmadan kitabın bir tek sözcüğünü anlamaya olanak yoktur.”* ifadesini kullanmıştır. Bünyesinde yüzlerce varlığın yer aldığı ulu bir ağaca benzetirsek matematiği, durmadan dallar veren; meyvesi ile canlı organizmaları besleyen; giderek büyüyen gölgesi ile doğa, mühendislik, sağlık ve toplum bilimlerin çınar ağacı olmaktadır (Ersoy, 2003). Matematik öğrenimi ve öğretimi, günlük yaşantıdaki en basit bir olaydan, teknolojinin en üst seviyesine kadar büyük bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin öğretim sürecini yönetmeleri için ihtiyaç duydukları beceriler çok çeşitlidir. Öğretmenin öğrencisine sağlayacağı katkı, öğretmenin gerçekleştireceği öğretimin niteliği ile yakından ilgilidir (Bloom, 1982; Yıldırım ve Kırıkç, 1996). Öğretimin niteliği arttıkça öğrencilerin başarı düzeyleri de yükselmektedir. Dolayısıyla nitelikli bir öğretim süreci öğrencilerin öğrenmesi ve başarısı açısından çok değerlidir. Öğretmenin nitelikli bir öğretim yapabilmesi öğretim motivasyonları ile yakından ilgilidir. Öğretmenler anne ve baba kadar çocuğun eğitimden rol almaktadır. Nasıl ki çocuğun yetişmesindeki her evrede bir yol göstericiye ihtiyacı varsa, eğitim öğretim hayatında da en iyi yol gösterici öğretmendir. Öğretmenler, öğrencilerin anne ve babadan sonra yetişmelerini takip eden en önemli insan grubunu oluşturmaktadır (Dağ, 2021). Diğer bir ifadeyle öğretmen, eğitim ve öğretim hayatında başarının mihenk taşıdır.

Öğretmen ne kadar çok yönlü düşünürse, öğrencinin durumuna bağlı olarak fark stratejiler geliştirse öğretimdeki hedeflerine ulaşmada o derece başarılı olur. Bunu için öğretmen çok yönlü olmalıdır. Yani öğretmen; “düşünen, soru soran, eleştiren, gelişme ve yeniliklere açık, kendini sürekli yenileyen, mesleğini seven kişiler” olmalıdır (Şen & Erişen, 2002). Öğretmenin özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Dilini iyi kullanması
2. Öğrencilere karşı dengeli ve mantıklı olması
3. Öğrenci ile olan ilişkilerinde içten ve neşeli olması
4. Kendini ve dersini sevdirmesini ve ortamı neşeli hale getirmesini bilmesi
5. Zorluklara karşı kendine güveni olması ve yaratıcı olması
6. Bütün ortamlarda inisiyatifi elinde tutması
7. Öğrencilerine bakarak gelecekte olması gerekenleri görebilmesi



8. Çalışma ve dinlenme zamanlarını iyi bilmesi
9. Öğrencilerini tanınması ve özelliklerini göz önünde bulundurması (Altın, 1999).

İnsanların duygusal varlıklar olduğu düşünöldüğünde, her insanın ödüllendirme, takdir edilme, saygı görme gibi istekleri olduğunu değeriendirilebilecektir. Bir öğretmenin çalışma hayatında bu gibi istekleri oluşması doğaldır. Bu isteklerin karşılanması ile işini önemsenmesi, daha özverili çalışması kaçınılmaz hale gelir (Baloğlu, 2016). İyi ve kötü duygular insanın enerjisini ortaya çıkaran etkin dürtülerdir (Goleman, 2011). Bundan dolayı bir sebep olmadan insanın kendi statik durumundan hareketli duruma geçmesi çok zordur. O halde insanın hareket edebilmesi, duygularının iyi yönde canlanması, davranışta bulunması için, bir doğa yasası gereği, birtakım etkenler olması gerekmektedir (Ayaydın & Tok, 2015). Bu etkenlerin genel olarak tanımlamak gerekirse, insanı işine ısındıran, verimini arttıran, severek çalışmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri de motivasyondur. Motivasyon, insanların bir amacı gerçekleştirmek üzere istekle harekete geçmeleridir (Saruhan & Yıldız, 2013). Latince "movere" kelimesinden gelen motivasyon kavramı, kişiyi belirlediği hedefler için harekete yönelten güç olarak da tanımlanabilmektedir (Oran, 2016). Psikoloji biliminde ise bireysel ve toplumsal ihtiyaçları harekete geçiren bir güç olarak kabul edilir (Emiroğlu, 2017). Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde "canlıda işe veya öğrenmeye geçme isteği, güdülenme" biçiminde tanımlanmakta ve yönetimsel olarak kişinin grup içerisindeki davranışlarının nedenlerini ortaya koyan enerjiyi açıklamakta kullanılmaktadır. İşini daha iyi yapmak için bireyin çabasını canlı tutmakta denilebilir (TDK, 2021).

Motivasyon bir süreç olarak değeriendirildiğinde güç, yöneltme ve sürdürme olarak sıralanabilecek üç unsur tespit edilmektedir. Motivasyonu sağlanmış öğretmenin bunlara ilave olarak çabasını doğru yöne yönlendirmiş olması beklenmektedir. Zira doğru şekilde yönlendirilmemiş çaba iş performansında beklenen seviyeyi sağlamayacak, eğitim ve öğretim hedeflerine hizmet etmeyecektir. Bunun yanı sıra bu sürecin devamlılığı da eğitim açısından istenen bir durumdur (Stephen & Coulter, 2007). Çünkü eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenin motivasyonu çok önemli bir yer tutmaktadır.

Motivasyon, bireye enerji verip, işini daha iyi yapması için istekli hale gelmesini sağlayabilir. Böylece motivasyon öğretim-öğrenme sürecinin etkililiğini arttırarak ön plana çıkaran önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilebilir (Akbaba, 2010). Motivasyon hem öğretmenin hem de kurumun performansında önemli rol oynamaktadır. Performansı arttırmak isteyen bir yönetici, öğretmenlerini tutum ve davranışlarını, arzu ve isteklerini, fikir ve duygularını ve bunlara etki eden kurum içi ve kurum dışı faktörleri dikkate almalıdır (Doğan, 2020). Motivasyon kavramını anlamak ve bu özelliği geliştirmek, eğitimin kalitesinin artırılmasına ve belirlenen hedefler için daha verimli bir şekilde çalışarak ulaşmaya olanak sağlayabilir (Emiroğlu, 2017). Kurumunda mutlu olan bir

öğretmen, eğitim ve öğretimin asıl unsuru olan öğrenciye olan ilgisini de olumlu yönden etkileyebilir.

Bireyin motivasyonu kişisel özelliklerine göre de farklılık gösterir. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak herkese farklı yaklaşımlar gerekebilir (Ayaydın & Tok, 2015). Öğretmenin çalıştığı bölge şehir, ortam gibi etkenlerde motivasyonunu olumlu veya olumsuz yönden etkileyebilir (Yıldırım , 2006). İş ortamı da çalışan için önemlidir. Bir öğretmenin çalıştığı ortamda kendini mutlu hissetmesi başarısını olumlu yönde etkileyebilecektir (Luthans, 1994). Böylece öğretmenin hem dışsal hem içsel motivasyonunu etkileyen sebepler üzerinde durmakta fayda olabilir. Öğretmenin dışsal motivasyonunu etkileyen etkenler, çevresindeki ve sosyal hayatındaki bütün faktörler olarak düşünülebilir. Öğretmenin eğitime ve öğretime katkısı, kendisini eğitim ve öğretime motive eden faktörler ölçüsünde ortaya çıkar (Cennet, Demir, & Bolat, 2017). Öğretmenin öğrenci, aile, kurum ve sosyal çevre ile olan ilişkileri, bilgi ve kültürel edinim ürününe dönüşümünü sağlayacaktır (Ayaydın & Tok, 2015).

Öğretmenin öğretme motivasyonunu etkileyen olumlu etkenler olmakla beraber, olumsuz etkenlerde olabilir. Yöneticinin öğretmene karşı olan olumsuz tutumu, öğretmenin motivasyonunu olumsuz yönden etkileyebilir. Nasıl ki bazı etkenler insanın mutluluğunu arttırıyorsa, bazı etkenler insanın mutsuz olmasını sağlayabilir (Yıldırım & Tabak, 2019). Dolayısıyla öğretmenin motivasyonunu yükseltecek etkenler olmakla beraber olumsuz yönden etkileyecek etkenleri de düşünmek gerekebilir. Öğretmenin öğretme motivasyonunu etkileyen etkenler ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Alanyazın incelendiğin yurt dışında (Kelley, Heneman, & Milanowski, 2002); (Kyriacou & Stephens, 1999); (Salisbury-Glennon & Stevens, 1999); (Raju, 2012) tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Aynı zamanda yurt içinde yapılan araştırmalarda (Acat & Yenilmez, 2004); (Topkaya & Uztosun, 2012); (Barlı, Bilgili, Çelik, & Bayrakçeken, 2005); (Özan, Türkoğlu, & Şener, 2010); (Cavit Yavuz, 2009); (Yıldırım & Tabak, 2019); (Özen, 2015) bu konudaki araştırmalardan bazılarıdır.

Matematik öğretiminde öğretmenin rolü diğer branşlarda olduğu gibi oldukça önemlidir. Ancak zorunlu dersler arasında yer alan matematik dersinin etkin olarak öğretiminde öğretmenin rolü daha öne çıkmaktadır. Dersin öğrencilere zor gelmesini kolaylaştırabilecek en önemli kişi matematik öğretmenidir. Öğretim sürecinde isteyerek öğreten, öğretme sürecinden mutlu olan matematik öğretmeni öğrencilerinin de dersi öğrenmeleri için daha verimli olabilir. İşini severek yapan, öğretim sürecinde motivasyonu yüksek olan bir matematik öğretmeni zor olarak algılanan matematik dersinin sevilmesine, matematik dersine olumlu bir tutum ile yaklaşılmasına ve öğrencilerinin daha iyi matematik öğrenerek, daha başarılı olmasına katkı sağlayabilir. Öğretmenlerin öğretme motivasyonları düşük olursa, öğretim verimliliği daha düşük olacaktır. Bu



durumda öğrencilerin matematik öğrenmesi ve başarısı bakımından sorunlu bir öğretme sürecinin yaşanmasına yol açacaktır. Matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının belirlenmesi öğrencilerin daha başarılı kılınabilmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarının ne düzeyde olduğunun ve yaşları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ne düzeydedir?
2. Cinsiyet değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
3. Mezuniyet durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
4. Medeni durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
5. Meslekteki Hizmet Süresi değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Yaş değişkeni ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli (korelasyonel model) kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi yaşanan olayları ve olguları nesnelleştirerek, gözlem yapılabilir hale getirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021). İlişkisel tarama modeli bir gruptaki birden fazla değişken arasındaki birlikte olan değişimleri incelemeyi amaçlayan bir modeldir. İki veya daha fazla değişken arasında, birlikte bir değişim olmuş veya olmamış, değişim olmuşsa nasıl olduğunu bulmaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021). Burada değişkenler arasında neden sonuç ilişkisi bir durum söz konusu olabilir. Birbirlerini etkiler diye bir sonuç çıkması her zaman beklenmeye bilir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Batman ilinde çalışan ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerine ulaşmak için pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak en uygun yöntem olduğu değerlendirilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi kazara veya elverişli örnekleme ismiyle de anılmakta olup, zaman, para ve iş gücü

kayıplarını en aza indirmeyi hedeflemektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2021). Batman ilinde bulunan ortaokullardaki matematik öğretmenleriyle çalışılmıştır. Google formlar ile anket yoluyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır

Çalışmanın kişisel bilgiler bölümünde, sosyo-demografik özelliklere ilişkin sorular yer almaktadır. Bu bulgular; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslekteki hizmet süresidir. Ayrıca katılımcıların yaşları da yıl olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	52	54,7
	Kadın	43	45,3
Eğitim Durumu	Lisans	84	88,4
	Lisansüstü	11	11,6
Medeni Durum	Bekâr	34	35,8
	Evli	61	64,2
Meslekteki Hizmet Süresi	1-10 yıl	67	70,5
	11 yıl ve üzeri	28	29,5
Toplam		95	100

Tablo 1’de ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin %45,3’ünün (n=43) kadın öğretmenlerden, %54,7’sinin (n=52) erkek olduğu görülmüştür. Tablo 1’de ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin %88,4’ünün (n=84) lisans mezunu öğretmenlerden, %11,6’nın (n=11) yüksek lisans öğretmenlerden olduğu görülmüştür. Tablo 1’de ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin medeni durumu değişkenine göre incelendiğinde ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin %35,8’in (n=34) bekâr öğretmenlerden, %64,2’sinin (n=61) evli öğretmenlerden olduğu görülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek Evin Gencil ve Güzel Candan tarafından Türkçe’ye uyarlanan öğretilme motivasyonu ölçeğidir (2015). Ölçek iki boyut (içsel motivasyon ve dışsal motivasyon) ve 12 maddeden oluşmaktadır. Öğretilme motivasyonu ölçeği (ÖMÖ) 6’lı Likert biçiminde olan bir ölçek olarak geliştirilmiştir. Ölçekte Likert dereceleri “kesinlikle katılmıyorum=1, katılmıyorum=2, biraz katılmıyorum=3, biraz katılıyorum=4, katılıyorum=5, kesinlikle katılıyorum=6” şeklinde puanlanarak değerlendirme yapılmaktadır. Ölçekte bulunan birinci boyut içsel motivasyondur ve bu boyut 2., 5., 6.,9.,10.,11,12. maddeler olmak üzere 7 maddeden; ikinci boyut dışsal



motivasyondur ve 1., 3.,4., 7., 8. maddeler olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında güvenirlik katsayıları, Cronbach Alfa katsayısı içsel motivasyon alt boyutu için .90, dışsal motivasyon alt boyutu için .79 ve ölçek toplamı için .92 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısı içsel motivasyon alt boyutu için .89, dışsal motivasyon alt boyutu için .77 ve toplam ölçek için .91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışma sonucunda Öğretme Motivasyonu Ölçeği'nin (ÖMÖ) Türkiye koşullarında güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiştir (Candan & Gencel, 2015). Ölçekte ters madde(olumsuz ifade edilen madde) bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan en düşük değer olarak 12 ile en yüksek değer olarak 72 olabilmektedir.

İçsel motivasyon alt boyutundan alınabilecek puanlar (7-42) değerleri ve bu değerler arasındadır. Ölçekten alınan puanlar, “7,0-12,8=kesinlikle katılmıyorum-çok düşük; 12,9-18,6=katılmıyorum-düşük; 18,7-24,5=biraz katılmıyorum-kısmen düşük; 24,6-30,4=biraz katılıyorum-orta; 30,5-36,3=katılıyorum-yüksek; 36,4-42,0=kesinlikle katılıyorum-çok yüksek” şeklinde değerlendirilmektedir.

Dışsal motivasyon alt boyutundan alınabilecek puanlar (5-30) değerleri ve bu değerler arasındadır. Ölçekten alınan puanlar, “5,0-9,1= kesinlikle katılmıyorum-çok düşük; 9,2-13,3= katılmıyorum-düşük;13,4-17,5= biraz katılmıyorum-kısmen düşük; 17,6-21,7=biraz katılıyorum-orta; 21,8-25,9=katılıyorum-yüksek; 26,0-30,0= kesinlikle katılıyorum-çok yüksek” şeklinde değerlendirilmektedir.

Toplam motivasyon ölçeğinden alınabilecek puanlar (12-72) değerleri ve bu değerler arasındadır. Ölçekten alınan puanlar, “12-22= kesinlikle katılmıyorum-çok düşük; 23-32=katılmıyorum-düşük; 33-42=biraz katılmıyorum- kısmen düşük; 43-52= biraz katılıyorum-orta; 53-62= katılıyorum-yüksek; 63-72= kesinlikle katılıyorum-çok yüksek” şeklinde değerlendirilmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin demografik bilgilerine ulaşmak için cinsiyet, medeni durum, mezuniyet durumu, yaşları ve görev sürelerine yönelik maddelerden oluşan bir ankette ölçek ile birlikte katılımcılara sunulmuştur. Araştırmada toplanan veriler SPSS 24.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Verilerin Çözülmesi

Araştırma kapsamında kullanılan anket ile toplanan veriler SPSS 24.0 paket programı kullanılarak yorumlanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu toplam ölçek ve alt boyutlarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1.5 aralığındadır. Tabachnick ve Fidell'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5

aralığında olması normallik için kabul edilebilir bir durumdur (2013). Buna göre ölçeklerden alınan puanlar normal dağılım olarak kabul edilerek, veriler SPSS programı kullanılarak aşağıda şekilde analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Sh _{\bar{x}}	Değer	Sh _{\bar{x}}
İçsel Motivasyon	95	23,78	8,965	,284	,247	-,607	,490
Dışsal Motivasyon	95	14,31	5,717	,621	,247	-,057	,490
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	95	38,08	13,793	,365	,247	-,253	,490

Verilerin analizinde frekans ve ortalamalarına bakılmış, ikili gruplarda t- testi kullanılmıştır. İki'den fazla gruplarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yaş ve öğretme motivasyonu arasındaki ilişki ve yordam düzeyini belirlemek için, sırasıyla, Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Birinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan “Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ne düzeydedir?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Boyutlar	N	\bar{x}	SS	Sh _{\bar{x}}
İçsel Motivasyon	95	23,78	8,965	,920
Dışsal Motivasyon	95	14,31	5,717	,587
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	95	38,08	13,793	1,415

Tablo 3 incelendiğinde toplam motivasyon puan ortalaması 38,08 biraz katılmıyorum toplam motivasyon kısmen düşük; içsel motivasyon puan ortalaması 23,78 biraz katılmıyorum içsel motivasyon kısmen düşük ve dışsal motivasyon puan ortalaması 14,31 biraz katılmıyorum dışsal motivasyon kısmen düşük olarak belirlenmiştir.

İkinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan “Cinsiyet değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	P
İçsel Motivasyon	Erkek	52	22,85	9,279	1,287	-1,117	93	0,267
	Kadın	43	24,91	8,541	1,302			
Dışsal Motivasyon	Erkek	52	14,54	6,245	0,866	-0,542	93	0,589
	Kadın	43	14,02	5,064	0,772			
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	Erkek	52	37,38	14,756	2,046	0,435	93	0,664
	Kadın	43	38,93	12,652	1,929			

Tablo 4’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Üçüncü Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan “Mezuniyet durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Mezuniyet durumu Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
İçsel Motivasyon	Lisans	84	23,68	9,152	,999	-,300	93	,765
	Lisansüstü	11	24,55	7,712	2,325			
Dışsal Motivasyon	Lisans	84	14,37	5,804	,633	,299	93	,766
	Lisansüstü	11	13,82	5,231	1,577			
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	Lisans	84	38,05	14,006	1,528	-,071	93	,943
	Lisansüstü	11	38,36	12,651	3,815			

Tablo 5’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları mezuniyet durumuna göre lisans ve lisansüstü öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Dördüncü Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü problemi olan “Medeni durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Medeni durumu Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t	t Testi	
							Sd	p
İçsel Motivasyon	Bekâr	34	24,09	8,084	1,386	,250	93	,803
	Evli	61	23,61	9,480	1,214			
Dışsal Motivasyon	Bekâr	34	14,88	4,753	,815	,733	93	,466
	Evli	61	13,98	6,203	,794			
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	Bekâr	34	38,97	11,772	2,019	,466	93	,643
	Evli	61	37,59	14,871	1,904			

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları medeni durumlarına göre evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Beşinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci problemi olan “Meslekteki Hizmet Süresi değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği ve Alt Boyutları Puanlarının Meslekteki Hizmet Süresi Değişkeni Gruplarına Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{x}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t	Sd	t Testi
								p
İçsel Motivasyon	1-10 Yıl	67	24,70	9,102	1,112	1,563	93	,121
	11 Yıl ve üzeri	28	21,57	8,373	1,582			
Dışsal Motivasyon	1-10 Yıl	67	15,18	5,952	,727	2,360	93	,020
	11 Yıl ve üzeri	28	12,21	4,557	,861			
Toplam Ölçek (ÖMÖ)	1-10 Yıl	67	39,88	14,217	1,737	1,994	93	,049
	11 Yıl ve üzeri	28	33,79	11,877	2,245			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri dışsal motivasyon ve toplam motivasyon boyutlarında 1-10 yıl mesleki hizmet süresi olanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($p<0,05$).

Altıncı Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı problemi olan “Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz



sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretme Motivasyonu Ölçeği Puanları ile Yaşları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

	İçsel Motivasyon	Dışsal Motivasyon	Toplam Ölçek (ÖMÖ)
N	95	95	95
Yaş r	-,229*	-,302**	-,274**
p	,025	,003	,007

** p< 0,01 *p< 0,05

Tablo 8’de görüldüğü üzere ortaokul matematik öğretmenlerinin yaşları ile öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde negatif korelasyon, dışsal motivasyonları ile ilgili orta düzeyde negatif korelasyon ve toplam öğretim motivasyonları ile ilgili düşük negatif korelasyon bulunmuştur ($r = -,229$; $p < 0,05$).

Yedinci Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci problemi olan “Yaş değişkeni ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonlarını yordamakta mıdır?” sorusuna yönelik yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yaş Değişkeninin Öğretmenlerin Öğretim Motivasyonu Ölçeği Puanlarını Yordama Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Yaş	İçsel Motivasyon	33,489	,4367		7,668	,000			5,163	
		-,293	,129	-,229	-2,272	,025	,229	,053		,025
Yaş	Dışsal Motivasyon	22,462	2,728		8,235	,000			9,338	
		-,246	,080	-,302	-3,056	,003	,302	,091		,003
Yaş	Öğretim Motivasyon	55,951	6,639		8,428	,000			7,564	
		-,539	,196	-,274	-2,750	,007	,274	,075		,007

Tablo 9 incelendiğinde; ortaokul öğretmenlerinin yaşları içsel motivasyonlarının %5,3’ünü, dışsal motivasyonlarının %9,1’ni, öğretim motivasyonunun ise tamamının %7,5’ini yordamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Birinci Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonları ne düzeydedir? sorusunun cevabı olarak gerek öğretim motivasyonu gerekse alt boyutları olan içsel ve dışsal motivasyon için ortaokul matematik öğretmenlerinin motivasyon düzeyleri kısmen düşük olarak bulunmuştur. Benzer şekilde (Doğan & Koçak, 2014,); (Gömlüksiz & Serhatlıoğlu, 2014) branş öğretmenleriyle

yaptığı çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Ömür & Nartgün'ün aday öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin içsel ve dışsal motivasyonlarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir (2013, s.46). Ancak Ertürk ve Taş çalışmasında lise öğretmenlerinin öğretme motivasyonunu yüksek bulunmuştur (Ertürk, 2016; Taş, 2022).

Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının daha önce bu konuda yapılmış benzer çalışmalara göre düşük olduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen öğretme motivasyon puanlarının düşük olmasının iki nedeni olduğunu düşünülmektedir. Bunun ilk nedeni öğretmenlerin çalıştığı bölgelerin farklılık göstermesi olabilir. Ülkenin doğu illerinde çalışan öğretmen ile batı illerinde çalışan öğretmenin öğretme motivasyonları farklı düzeylerde olabilir. Bu düşüncenin temel dayanağı karşılaştırılan çalışmaların farklı bölgelerde yapılmış olmasıdır. Öğretme motivasyon puanları düşük düzeyde olan bu çalışmanın doğuda yapılmış olması öğretme motivasyon puanları yüksek düzeyde olan daha önceki çalışmaların batıda yapılmış olması bölgeler arası farklılığın öğretme motivasyon puanları üzerinde etkili olabileceği ihtimal olarak değerlendirilmektedir.

Karşılaştırılan çalışmaların öğretme motivasyon puanlarının farklılık göstermesinin ikinci nedeni pandemi sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi olabilir. Küresel bir etkiye sahip pandemi süreci ülkede uzun süren çevrimiçi (online) öğretim modeline geçilmesine neden olmuştur. Bu eğitim modelinin iki yıla yakın sürmesiyle birlikte tekrar yüz yüze eğitim modeline geçilmiştir. Çevrimiçi (online) eğitim modelinin öğretmenlere sağladığı ders anlatım konforu ve esnekliğinden sonra öğretmenlerin yüz yüze eğitim disiplinini tekrar sağlayabilmesi süreci öğretmenlerin öğretme motivasyonlarını düşürücü bir neden olarak düşünülebilir.

İkinci Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Cinsiyet değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun cevap olarak; öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Benzer şekilde; (Kılıç, 2018, s.27) stajyer öğretmenlerle yaptığı çalışmada anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin motivasyonuna yönelik algı düzeylerinde herhangi bir farklılık belirlenmemiştir (Yılmaz & Günay, 2016, s.11); (Tanrıverdi, 2007, s.124); (Tiryaki, 2008, s.123) ; (Sağır, Ercan, Duman, & Bilen, 2004, s.290). Bu çalışmaların sonuçları da, ortaokulda çalışan matematik öğretmenlerinin motivasyonu ile ilgili yapılmış olan bu çalışmanın sonuçlarına benzerdir.



Farklı eğitim kademelerinde ve farklı bölgelerde yapılan çalışmalarda da görüldüğü üzere cinsiyet değişkeninin öğretme motivasyonu üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu bağlamda ortaokul matematik öğretmenin kadın veya erkek olması öğretmenin öğretme motivasyonunda bir farklılık oluşturmamaktadır. Dolayısıyla cinsiyet faktöründen ziyade öğretmen motivasyonunu etkileyen diğer faktörlere odaklanılması daha uygun olacaktır.

Üçüncü Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Mezuniyet durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun cevap olarak; öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları mezuniyet durumlarına göre lisans ve lisansüstü öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarının öğretme motivasyonu düzeyini ne ölçüde etkilediği ile ilgili daha önce yapılmış çalışmaların incelendiğinde farklı bir sonuç belirlenmemiştir (Tanrıverdi, 2007, s.129); (Ertürk, 2016, s.9); (Taş, 2022, s.19). Bu çalışmanın sonuçları ile daha önceki çalışmaların sonuçlarının aynı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin lisans ve lisansüstü mezuniyet durumlarının öğretme sürecinde motivasyona etkisinin olmaması matematik öğretmenlerin aldığı lisansüstü eğitimin niteliği ile ilgili olabilir. Alınan lisansüstü eğitiminin programının öğretme motivasyonuna yönelik bir katkı sağlamadığı söylenebilir. Ayrıca yüksek lisans eğitimi alan matematik öğretmenlerinin farklı lisansüstü programlardan mezun olması da muhtemeldir. Yani sadece matematik eğitiminden değil eğitim yönetiminden veya ilgili diğer alanlardan mezun olması da düşünülebilir. Bu çerçevede lisansüstü eğitim programlarının öğretmenlerin öğretme motivasyonunu desteklemesi için lisansüstü eğitim programlarının tasarımında öğretmenlerin öğretme motivasyonuna yönelik ders içeriklerinin eklenmesi gerekebilir.

Dördüncü Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Medeni durumu değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun cevap olarak; öğretmenlerin öğretme motivasyon ölçeği ve alt boyutları puanları medeni durumlarına göre evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde (Tanrıverdi, 2007) s.139 medeni duruma göre anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Öğretme motivasyonu bekar veya evli olma durumundan etkilenmemektedir. Dolayısıyla gelecek çalışmalar açısından da bu durumun değerlendirmelerde göz önünde bulundurulması ve araştırmalara bu değişkenin dahil edilip edilmemesi daha önceki çalışmalara bakılarak karar verilmesi yerinde olacağı değerlendirilmektedir.

Beşinci Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Meslekteki Hizmet Süresi değişkenine göre ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonu düzeylerinde anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun cevap olarak; öğretmenlerin öğretme motivasyon düzeyleri dışsal motivasyon ve toplam motivasyon boyutlarında 1-10 yıl mesleki hizmet süresi olanların lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde (Tanrıverdi, 2007, s.134); (Taş, 2022, s.20); (Ertürk, 2014, s.9) görev süreleri arttıkça motivasyonun düştüğünü ifade etmektedir. Buradan yola çıkarak hizmet süresine bağlı olarak motivasyonun düşmesi metal yorgunluğa yorumlanabilir.

Meslekteki hizmet süresine göre bu çalışma Batman ilinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin arasında mesleki hizmet süresi arttıkça öğretme motivasyonunda bir azalma olduğunu göstermektedir. Tanrıverdi'nin fen ilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışma, Taş'ın sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışma ve Ertürk'ün de genel olarak ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğretme motivasyonunun öğretmenlerin görev süresi arttıkça azaldığını göstermektedir (Tanrıverdi, 2007, s.134); (Taş, 2022, s.20); (Ertürk, 2014, s.9). Dolayısıyla mesleki kıdemi arttıkça öğretmenin gerek matematik gerek diğer branşlarda motivasyonunun azaldığı görülüyorsa bu motivasyonun tekrar mesleğe başladığı ilk yıllardaki düzeye çıkması adına farklı uygulamalar yapılabilir. Mesleki kıdeme göre azalan motivasyonun önüne geçilmesi adına öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile öğretme motivasyonunu arttıracak kurs ve seminerlere katılımı sağlanabilir. Bir diğer uygulama öğretmenlerin mesleki kıdeme göre öğretme motivasyonunu arttıracak ödüllendirmeler de değerlendirilebilir. Bu motivasyon kaybına neden olan maaş durumu ve atama yeri gibi faktörlerin derinlemesine çalışmalar yapılarak tespit edilmesi motivasyon kaybını önleyici tedbirlerin belirlenebilmesi açısından faydalı olacaktır.

Altıncı Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonları ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunun cevap olarak; ortaokul matematik öğretmenlerinin yaşları ile öğretmenlerin içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde negatif korelasyon, dışsal motivasyonları ile ilgili orta düzeyde negatif korelasyon ve toplam öğretme motivasyonları ile ilgili düşük negatif korelasyon olduğu görülmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin yaşları ile içsel ve dışsal motivasyonları arasındaki korelasyon ilişkisini öğrenmek için uygulanan analiz sonucu negatif korelasyon çıkmıştır. Öğretmenlerin yaşları ile içsel motivasyonları arasında düşük düzeyde negatif korelasyon çıkması yaş ve içsel motivasyon değişkenleri arasındaki ters orantının az da olsa bulunduğunu



söyleyebiliriz. Dışsal motivasyon ile yaş değişkeni arasında bulduğumuz orta düzeyde negatif korelasyon ise dışsal motivasyonun yaş değişkeni ile arasındaki ters orantının yani birbirine bağlı artış ve azalış düzeyleri oldukça azdır. Buna bağlı olarak toplam motivasyon düzeyinde de düşük negatif korelasyon sonucunun elde edilmiş olması yaş değişkeni ile motivasyon değişkeni arasında ters yönde bir orantının kesin bir şekilde olduğu yorumunu yapmak için yeterli bir sonuç değildir. Bu yönde yaptığı çalışmada, (Ertürk, 2014, s.8), öğretmenlerin içsel-dışsal motivasyon ve iş motivasyonuna yönelik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmış olup, 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin içsel motivasyon algılarının 20-30 yaş grubuna sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu tespit etmiştir. (Tanrıverdi, 2007, s.143) çalışmasında “31-35” yaş olan grupla “36-40” yaş olan grup arasında “36-40” yaş olan grup lehine gerçekleştiğini belirtmiştir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin yaş değişkeni ile öğretme motivasyonu arasında negatif düşük ve orta bir korelasyonun ortaya çıkmış olmasının nedenleri şöyle açıklanabilir. Daha önceki çalışmalardan farklı olarak sadece ortaokul matematik öğretmenleri ile yapılmış olması bir neden olarak sayılabilir. Bir diğer neden de bu çalışmanın doğu bölgesinde yapılmış olması olarak değerlendirilebilir. Doğuda çalışan öğretmenlerin zorunlu hizmet ve çalışma imkanlarının azlığı sorunu olabilir. Dolayısıyla doğuda çalışan zorunlu hizmet çerçevesinde kısıtlı imkanlarla ve zorlu koşullarda çalışıyor olması yaş değişkeni ile öğretme motivasyonu arasında negatif korelasyon puanlarının oluşmasına neden olabileceği değerlendirilebilir.

Yedinci Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Yaş değişkeni ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretme motivasyonlarını yordamakta mıdır? sorusunun cevap olarak; ortaokul öğretmenlerinin yaşları içsel motivasyonlarının %5,3'ünü, dışsal motivasyonlarının %9,1'ni, öğretme motivasyonun ise tamamının %7,5'ini yordadığı görülmektedir. Yaş değişkeninin öğretmenlerin öğretme motivasyonunu ne kadar yordamakta olduğunu belirlediğimiz bu çalışmanın sonuçları şu şekilde yorumlanabilir. Yaş değişkenine bağlı öğretmenlerin öğretme motivasyonuna yönelik kesinlik içeren çıkarımlarda bulunmak mümkün değildir. Elde edilen sonuçlara göre yaş değişkeninin motivasyonu yordama düzeyi düşüktür. Bu anlamda sadece yaş değişkenine bakarak öğretmen öğretme motivasyonu ile ilgili tahmin yapmak tam bir sonuç vermeyecektir. Ancak bu konuda yeni çalışmaların farklı branşlarda ve farklı düzeydeki matematik öğretmenleriyle yapılmasına ihtiyaç vardır.

Öneriler

Çalışmanın yapıldığı örnekleme diğer çalışmalardan farklı olarak ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretmen motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebepleri

nitel veya karma desen araştırmalarla benzer örneklemler kullanılarak yapılabilir. Lisans ve lisansüstü eğitim almanın öğretim motivasyonu üzerinde fark oluşturmaması, lisansüstü eğitiminin yeterliliği ile ilgili nitel çalışmalar yapılması ihtiyacını işaret etmektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim motivasyonlarının düşük olması öğrencilerin matematik başarılarını olumsuz etkileme olasılığını ortaya çıkarabilir. Okul yöneticilerinin bu durumu dikkate alarak ortaokul matematik öğretmenlerini, öğretim motivasyonlarının yükseltmesi için hizmeti içi çalışmalar planlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., & Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12), 125-139.
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 161-170.
- Altın, C. (1999). Kültür Okulları Öğretmenin El Kitabı. İstanbul: Mega Kitap Yayınları.
- Ayaydın, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.
- Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi Ve Matematik Öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(14), 183-190.
- Baloğlu, M., & Zelhart, P. F. (2004). Üniversite Öğrencileri Arasında Yüksek ve Düşük İstatistik Kaygısının Ayrıştırıcıları. Eğilim ve Bilim, Cilt 29, Sayı 133 (47-51).
- Baloğlu, N. (2016). Öğretmenlerin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 1958-1866.
- Barlı, Ö., Bilgili, B., Çelik, S., & Bayrakçeken, S. (2005). İlköğretim Okul Öğretmenlerinin Motivasyonları: Farklılıkların Ve Sorunların Araştırılması. 5(1), 391-417.
- Bloom, B.S. (1982). Human Characteristics and School Learning. New York: McDraw-Hill Book Company.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demierel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, D. G., & Gencel, İ. E. (2015). Öğretim Motivasyonu Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 72-89.
- Cavit Yavuz, C. B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi. 2(9).



- Cennet, G. D., Demir, E., & Bolat, Y. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonları İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 73-87.
- Cüceloğlu, D., & Erdoğan, İ. (2013). Öğretmen Olmak Bir Cana Dokunmak. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Dağ, Ş. (2021). Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları ve Öğretme Motivasyonlarının İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Sabahttin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yöneyimi Yüksek Lisans Tezi.
- Doğan, M. (2020). Ortaokullarda Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Motivasyon Etkenler . *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5-27.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul Yöneticilerinin Sosyal İletişim Becerileri ile Öğretmenlerin Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 191-216.
- Emiroğlu, O. (2017). Öğretmen motivasyon kaynaklarına ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri, Yayınlanmış doktora tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. *Ersoy, Y. ilköğretim-Online*, 2(1), 18-27.
- Ertürk, R. (2014). Öğretmenlerin İş Motivasyonları ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Bolu: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 01-15.
- Goleman, D. (2011). Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir? İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (173) , 99-128.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğiliminin Gerekliliği ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.
- Kart, C. (2002). Matematik Eğitimi ve Öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 27(291), 7-10.
- Kelley, C., Heneman, H., & Milanowski, A. (2002). Teacher Motivation and School-Based Performance Awards. *Educational Administration Quarterly*, 38(3), 372-401. <https://doi.org/10.1177/0013161X02383004>
- Kılıç, Y. (2018). Cinsiyet Değişkeni Bağlamında Stajyer Öğretmenlerin Motivasyon Düzeylerinin Araştırılması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, (36), 21-32.
- Köklügiller, A. (2016). Dünden Bugüne Eğitim Öğretim Öğretmen. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Kyriacou, C., & Stephens, P. (1999). Student Teachers' Motivation to Become a Secondary School Teacher in England and Norway. *Stavanger College School of Teachers Education*.
- Luthans, F. (1994). *Organizational Behavior*. New York: McGraw Hill, Inc. Maslach.

- Oran, M. (2016). Taşeron İşletmelerde Çalışmanın İşgören Motivasyonuna Etkisi: Hizmet İşletmelerinde Bir Uygulama. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yüksek lisans tezi.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2, 41-55.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z., & Şener, G. (2010). Okul Yöneticilerinin Sergiledikleri Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 275-294.
- Özen, H. (2015). Motivasyonel Dil Teorisi Işığında Okul Müdürlerinin Kullandığı Motivasyonel Dilin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Olan Etkisi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(5), 1731-1746.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., & Bilen, K. (2004). Matematik Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, s. 277-294.
- Salisbury-Glennon, J. D., & Stevens, R. J. (1999). Addressing preservice teachers' conceptions of motivation. Teaching and Teacher Education, 15(7), 741-752.
- Saruhan, Ş. C., & Yıldız, M. L. (2013). Çağdaş Yönetim Bilimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- Stephen, P. R., & Coulter, M. (2007). management. usa: hardcover.
- Şen, h. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 22, Sayı 1, 99-116.
- Tanrıverdi, S. (2007). Katılımcı Okul Kültürünün Yabancı Dil Öğretmenlerinin İş Motivasyonu İlişkisine Yönelik Örnek Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Taş, H. (2022). Öğretmen Motivasyonlarının İncelenmesi (Çal İlçe Örneği). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- TDK (2021). Büyük Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim.
- Tiryaki, A. (2008). İşletmelerde Modern Liderlik Yaklaşımları ve Çalışan Motivasyonu İlişkisine Yönelik Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Toker, B. (2008). Motivasyonda kullanılan özendirme araçlarının iş doyumuna etkileri. Ege Akademik Bakış Dergisi 8(1), 69-91.
- Topkaya, E. Z., & Uztosun, M. S. (2012). Choosing Teaching as a Career: Motivations of Pre-service English Teachers in Turkey. Journal of Language Teaching and Research, 3(1), 126-134.
- Yenilmez, K., & Can, S. (2006). Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Görüşler. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (22), 47-59.
- Yıldıran, G. & Kırkıç, K.A. (1996). The effects of mastery learning method of instruction and laboratory experiments on achievement levels and science misconception scores of



secondary school Turkish students. Boğaziçi University Journal: Educational Sciences, XVI, 95-112.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yorda Yıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar Ve Sosyal Destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(30), 258-267.

Yıldırım, K., & Tabak, H. (2019). Öğretmen adaylarının duygu durumlarının farklı sınıflamalara göre incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(1), 78-97.

Yılmaz, E., & Günay, O. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonlarının Okul İklimi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Konya: Çizgi Kitapevi.

1991-2021 YILLARI ARASINDA EĞİTİM YÖNETİMİ BAŞLIĞI İLE YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

SEVGİ ATALAY¹⁶,

ÖZET

Eğitim yönetimi, eğitimin kalitesini etkileyen ve devamlı gelişmekte olan bir konudur. Bu konuda yapılmış tezlerin incelenmesi, eğitim yönetiminin yurt içinde ve yurt dışında gelişimini izlemek adına önemli bir yoldur. Bu çalışmayla, Türkiye’de 1991-2021 yılları arasında eğitim yönetimi başlığı ile yapılmış lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezinde bulunan, eğitim yönetimi başlığıyla yapılmış, yapılan araştırmanın içeriğine uygun ve erişime açık olan 77 tez çalışması değerlendirilmiştir. Yapılan tezler; yayınlanma yılı, çalışma grubu, araştırma modeli, veri toplama yöntemleri, güvenilirlik ve geçerlik bakımından doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. İncelenen verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda; incelenen tezlerde en çok nitel araştırma modelinin kullanıldığı bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda, çalışma grubunun en çok yöneticiler ile oluşturulduğu görülmüştür. Nicel ve karma araştırma modellerinin uygulandığı araştırmalarda; güvenilirlik çalışmaları için en fazla Cronbach Alpha katsayısının, geçerlik çalışmaları için ise en fazla açımlayıcı faktör analizlerinin kullanıldığı saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analiziyle yapılan çalışmaların az sayıda olduğu belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Eğitim Yönetimi, Geçerlik, Güvenirlik, Lisansüstü Tezler

INVESTIGATION IN REFERENCE TO SOME VARIABLES OF POSTGRADUATE THESES BETWEEN THE YEARS 1991-2021 WHICH DONE WITH THE TITLE OF EDUCATIONAL ADMINISTRATION

ABSTRACT

Educational administration is a constantly developing issue that affects the quality of education. Examining the theses on this subject is an important way to monitor the development of educational administration in the country and abroad. With this study, it is aimed to evaluate the postgraduate theses with the title of educational administration in Türkiye between the years 1991-2021 according to some variables. In the study, 77 theses, which were made under the title of educational administration, in the National Thesis Center of YÖK, were suitable for the content of the research and were open to access. Theses made; year of publication, study group, research model, data collection methods, reliability and validity were examined by document analysis method. Frequency and percentage analyzes of the analyzed data were made. In the results of working; It was found that the most qualitative research model was used in the theses examined. In the

¹⁶ Öğretmen, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI1, ssevgiaatalay@gmail.com



studies, it was seen that the working group was mostly formed with the administrators. In studies where quantitative and mixed research models are applied; It was determined that the most Cronbach Alpha coefficient was used for reliability studies, and exploratory factor analyzes were used most for validity studies. It has been determined that there are few studies conducted with confirmatory factor analysis.

KEYWORDS: Educational Administration, Postgraduate Theses, Reliability, Validity

GİRİŞ

Eğitim yönetimi, eğitimin bütün yönlerini koordine edip yönetmek amacıyla gelişim gösteren bir kavramdır. Yönetimin, bütün okulları kapsayacak şekilde eğitime etki etmesidir (Balcı,2019). Eğitimle ilgili çeşitli problemler, eğitim kalitesi, müfredatı ve ölçme gibi konular, eğitim yönetiminin konularını oluşturan kavramlardandır (Strayer, 1913). Eğitim yönetimi, eğitimle etkileşim halinde olup birbirini besleyen bütüncül bir yapıya sahiptir. Eğitim, toplumlarda değişimin ana faktörlerinden olduğu için eğitim yönetimi büyük öneme sahiptir (Ghasemy & Hussin, 2014). Eğitim yönetimi alanında yapılan tez ve makale çalışmaları, eğitim yönetiminin yıllar içerisinde nasıl değiştiğini ve geliştiğini gösteren unsurların arasındadır. Alanyazın incelendiğinde eğitim yönetimi alanında yapılan tezleri değişik yönleriyle inceleyen çalışmalar görülmektedir (Çelik, 2020; Gül Yılmaz 2017; Gün,2021; Köksal, 2019; Ödemiş Keleş, 2020). Eğitim yönetimiyle ilgili yapılan makaleleri inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. (Balmores,1988; Gülmez&Yavuz,2016; Yıldırım, 2018). Bunun yanında eğitim yönetimi programlarını inceleyen çalışmalar da eğitim yönetiminin önemini ortaya koymaktadır (Çinkır &Yıldız, 2018; Özdemir vd. 2014; Üstüner &Cömert, 2008; Yılmaz & Tepe, 2019).

Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmanın genel amacı Türkiye’de 1991-2021 yılları arasında eğitim yönetimi başlığı ile yapılmış lisansüstü tezlerin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesidir. Araştırılmak istenilen kavramları içeren genel amaçlar doğrultusunda belirlenen sorular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışmanın Amacı Doğrultusunda İncelen Tezler İçin Cevap Aranılan Sorular

1	Düzeğine ve yıllara göre dağılımı nasıldır?
2	Çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
3	Araştırma modellerine göre dağılımı nasıldır?
4	Veri toplama yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5	Nicel ve karma modellere sahip araştırmalar için güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında kullanılan değerlerin dağılımı nasıldır?
6	Nicel ve karma modellere sahip araştırmalarda, güvenilirlik ve geçerlik hesaplamalarında kullanılan programların dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, basılı belgeler ile web tabanlı belgelerin titiz ve düzenli bir biçimde detaylı olarak incelenmesi için kullanılan bir yöntemdir (Bowen, 2009). YÖK Ulusal Tez Merkezinde, yapılmış tezler 'Eğitim yönetimi' başlığıyla incelendiğinde; 79 tane yüksek lisans tezi, 25 tane doktora tezi olmak üzere toplam 104 tane lisansüstü tez çalışmasının olduğu belirlenmiştir. Bu tezlerden 96 tanesinin eğitim ve öğretim konusunda yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada eğitim ve öğretim konusunda yapılan ve tez adının içerisinde eğitim yönetimi kavramının geçtiği erişime açık olan 77 lisansüstü tez ile çalışılmıştır. Tezler; yayınlanma yılı, çalışma grubu, araştırma modeli, veri toplama yöntemleri, güvenilirlik ve geçerlik kriterlerine göre incelenerek elde edilen bulgular frekans ve yüzde analizleriyle ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, tablolar oluşturularak sunulmuştur. Tablo 2'de tezlerin düzeyine göre ve yıllara göre nasıl dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2. Tezlerin Düzeyine ve Yıllara Göre Dağılımı

	1991-1995		1996-2000		2001-2005		2006-2010		2011-2015		2016-2020		2021	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Yüksek Lisans Tezi	1	1,30	3	3,90	4	5,19	10	12,99	12	15,58	23	29,87	3	3,90
Doktora Tezi	1	1,30	0	0,00	0	0,00	4	5,19	5	6,49	10	12,99	1	1,30
Toplam	2	2,60	3	3,90	4	5,19	14	18,18	17	22,08	33	42,86	4	5,19

Tablo 2'de görüldüğü üzere toplam tez sayılarına bakıldığında; 1991-1995 yılları arasında 2, 1996-2000 yılları arasında 3, 2001-2005 yılları arasında 4, 2006-2010 yılları arasında 14, 2011-2015 yılları arasında 17 ve 2016-2020 yılları arasında 33 çalışmanın var olduğu görülmektedir. 2021 yılında ise eğitim yönetimi başlığını içeren toplam 4 çalışma yapılmıştır. İncelenen tezlerin çalışma gruplarına göre nasıl dağıldığı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Tezlerin Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	n	%
Yönetici	23	31,08
Öğretmen	19	25,68
Akademisyen	18	24,32
Öğrenci	10	13,51
Diğer	4	5,41



İncelen tez çalışmalarında; 23 yönetici, 19 öğretmen, 18 akademisyen, 10 öğrenci ve diğer meslek gruplarında çalışan 4 personel ile çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 4’de incelenen tezlerdeki araştırma modellerinin sayıları belirtilmiştir.

Tablo 4. Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Araştırma Modelleri	n	%
Nitel	52	67,53
Nicel	16	20,78
Karma	9	11,69
Toplam	77	100

Çalışmalarda, 52 nitel araştırma modeli, 16 nicel araştırma modeli ve 9 karma araştırma modelinin kullanıldığı belirlenmiştir. Tablo 5’de çalışmalarda bulunan veri toplama yöntemleri ve sayıları gösterilmiştir.

Tablo 5. Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntemler	n	%
Görüşme	33	37,5
Doküman İnceleme	26	29,55
Anket, Ölçek (Tarama Modeli)	22	25
Tarihsel Yöntem	2	2,27
Deney Modeli	2	2,27
Örnek Olay İnceleme	1	1,14
Kritik Olay Yöntemi	1	1,14
Web Uygulaması Geliştirme	1	1,14

İncelenen tezlerde; 33 tane görüşme, 26 tane doküman inceleme, 22 tane anket, ölçek (tarama modeli), 2 tane tarihsel yöntem, 2 tane deney modeli, 1 tane örnek olay inceleme, 1 tane kritik olay yöntemi ve 1 tane de web uygulaması geliştirme çalışmalarının yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaların geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılan değerlerin dağılımı Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6. Nicel ve Karma Araştırma Modellerini İçeren Çalışmalarda Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri İçin Kullanılan Değerlerin Dağılımı

Değerler	n	%
Cronbach Alpha	11	50
Açımlayıcı Faktör Analizi	7	32
Doğrulayıcı Faktör Analizi	3	14
Kapsam Geçerliliği	1	4
Toplam	22	100

Güvenirlik ve geçerlik konusunda; 11 tane Cronbach Alpha katsayısı, 7 tane açımlayıcı faktör analizi, 3 tane doğrulayıcı faktör analizi ve 1 tane de kapsam geçerliği içeren çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir. Tablo 7’de güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında yararlanılan programların dağılımları gösterilmiştir.

Tablo 7. Nicel ve Karma Araştırma Modellerini İçeren Çalışmalarda Güvenirlik ve Geçerlik Analizlerinde Kullanılan Programların Dağılımı

Programlar	n	%
SPSS	11	78,58
LISREL	1	7,14
AMOS	1	7,14
Belirtilmemiş	1	7,14
Toplam	14	100

İncelenen tezlerde; 11 çalışmada SPSS, 1 çalışmada LISREL, 1 çalışmada AMOS istatistik programlarının kullanıldığı belirlenmiştir. Bir çalışma da ise hangi istatistiksel programın kullanıldığı belirtilmemiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmadaki bulgular incelendiğinde, eğitim yönetimi başlığıyla yapılan lisansüstü tezlerin toplam sayısının en fazla 2016-2020 yılları arasında olduğu belirlenmiştir. Yıllar geçtikçe toplam tez sayılarında artış görülmektedir. Bu durum eğitim yönetimi konusundaki çalışmaların yoğunlaşarak artmaya devam ettiğini göstermektedir. Çalışmalarda en fazla yöneticilerle çalışıldığı saptanmıştır. Yöneticilerden sonra öğretmen ve akademisyenlerle yapılan çalışmaların üst sırada yer aldığı görülmüştür. Araştırmalarda en fazla nitel araştırma modelinin kullanıldığı ve nitel araştırma modelinde en fazla görüşme tekniği ve doküman analizi yöntemlerinin uygulandığı belirlenmiştir.



Nicel araştırmalarda en çok anket tekniğiyle tarama modelinin, karma araştırmalarda ise en çok anket ve görüşme tekniklerinin uygulandığı saptanmıştır. Araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen istatistik programının SPSS olduğu belirlenmiştir. Araştırmacıların SPSS programıyla en fazla güvenirlik analizleri yaptıkları tespit edilmiştir. Nicel ve karma araştırma modellerine sahip araştırmalarda, güvenirlik analizleri için en çok Cronbach Alpha kat sayısının kullanıldığı görülmüştür. Geçerlik uygulamaları için ise en çok açımlayıcı faktör analizi çalışmalarının tercih edildiği ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarının az sayıda yapıldığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda güvenirlik analizlerinin yapılmadığı, bazı çalışmalarda ise sadece güvenirlik analizlerinin yapılıp geçerlik analizlerinin hiç yapılmadığı saptanmıştır. Çalışma sonuçlarından da görüldüğü üzere, yapılan araştırmalarda güvenirlik ve geçerlik çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği ngrlmektedir.

KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2019). *Aıklamalı eğitim yönetimi terimleri szlğ*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balmares, N. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administrations in journal articles, 1965-1987: A content analysis study*. Doctoral dissertation. University Microfilms International (UMI). Order Number: 8908447.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as A Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- elik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi* (Tez No. 649684) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi- Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çınkır, S., & Yıldız, S. (2018). Bir Bologna değerlendirme alışması: Eğitim yönetimi lisansüstü program yeterliliklerine ilişkin kazanımların incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 55–67.
- Ghasemy, M., & Hussin, S. (2014). *A Review of Theories of Educational Management and Leadership*. In Seminar Kebangsaan Majlis Dekan-Dekan Pendidikan IPTA (pp. 1-10).
- Gül Yılmaz, F. (2017). *Yıldız Teknik niversitesi eğitim yönetimi anabilim dalında yapılmış yüksek lisans tezlerinin incelenmesi* (Tez No. 623572) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi - İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülmez, D., & Yavuz, M. (2016). Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 318-329
- Gün, C. (2021). *Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 690093) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Köksal, D. (2019). *Eğitim yönetimi alanında 2005-2018 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelenmesi* (Tez No. 590766) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ödemiş Keleş, N. (2020). *Türkiye' de Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında Tamamlanan Doktora Tezlerindeki Bilgi Üretiminin, Tezlerin İncelenmesi ve Katılımcı Görüşleri Üzerinden Değerlendirilmesi* (Tez No. 658911) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi- İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, S., Köse, M. F., & Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanındaki Yüksek Lisans Programlarının Okul Liderliği Standartları Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mukaddime Dergisi*, 5(1).
- Strayer, G. D. (1913) Report of the Committee of the National Council of Education on Standards and Tests for Measuring the Efficiency of Schools or Systems of Schools. *United States Bureau Of Education*, 13,521.
- Üstüner M., & Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi anabilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 497-515.
- Yıldırım, A. (2018). Türkiye'de eğitim yönetimi üzerine yapılmış araştırmalarının incelenmesi: milli eğitim eğitim ve sosyal bilimler dergisi örneği. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1887-1896. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2210>
- Yılmaz, G., & Tepe, N. (2019). Eğitim Yönetimi Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 14 (6), 3489- 3517.



PROGRAMLAMA ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇLARININ SINIFLANDIRILMASI

HALUK ŞAHİN¹⁷, OĞUZHAN ARSLANTAŞ¹⁸, VOLKAN KUKUL¹⁹,

ÖZET

Programlama özellikle yeni başlayanlar için zor olarak algılanmış ve bu algı programlama öğrenmek isteyenlerin motivasyonlarının düşmesine, başarısız olmalarına ve sonuç olarak programlamayı bırakmalarına neden olmuştur. Programlamanın zor olduğu algısının değişmesi için ortaya çıkan blok temelli programlama araçlarının yaygınlaşması ile programlama öğretiminde bakış açısı değişmiştir. Bu çalışmanın amacı yeni başlayanlara yönelik olarak geliştirilen farklı programlama araçlarının sınıflandırılmasını sağlamaktır. Böylelikle programlama öğretimi için öğretim tasarımı yapacak olan öğretmenlerin amaçlarına uygun programlama aracını kullanabileceklerdir. Bu amaç doğrultusunda 83 farklı programlama aracı incelenmiştir. Araçlar türüne göre, işlevine göre, dil desteğine göre, açık erişim olma durumuna göre sınıflandırılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Programlama, Kodlama, Blok Temelli Programlama, Metin Temelli Programlama, Robotik

CLASSIFICATION OF TOOLS USED IN PROGRAMMING TEACHING

ABSTRACT

Programming was perceived as difficult, especially for beginners, and this perception caused those who wanted to learn programming to lose their motivation, to be unsuccessful, and as a result, to quit programming. With the spread of block-based programming tools that emerged to change the perception that programming is difficult, the perspective in programming teaching has changed. The aim of this study is to classify different programming tools developed for beginners. In this way, the instructors who will design the instruction for programming will be able to use the suitable programming tool for their purposes. For this purpose, 83 different programming tools were examined. Tools are classified by type, function, language support, and open access status.

KEYWORDS: Programming, Coding, Blok Based Programming, Text Based Programming, Robotics

¹⁷ Öğrenci, Amasya Üniversitesi, haluk.sahin97@gmail.com

¹⁸ Yüksek Lisans Öğrencisi, Amasya Üniversitesi, iamoguzhanarslantas@gmail.com

¹⁹ Doç Dr., Amasya Üniversitesi, volkankukul@hotmail.com

GİRİŞ

Sorunu analiz etme, yazma ve test etme gibi aşamalardan oluşan programlama, bireyin bilgileri yoğun bir şekilde ele alıp işlemlerini gerektiren farklı problemleri çözebilme süreci olarak tanımlanabilir (Fesakis & Serafeim, 2009; Kert & Uğraş, 2009). Çoğu ülke günümüzdeki önemini kavradığı için programlama öğretimini eğitim müfredatlarına eklemiştir.

Güney Kore’de Bilim ve Gelecek Planlama Bakanlığı ilkokuldan itibaren programlama öğretiminin zorunlu olacağını, 2017 de ilkokulların, 2018 de ise liselerin kademeli bir şekilde programla öğretimi alacağını açıklamıştır (Özçakmak, 2014). İngiltere Milli Eğitim Bakanı (MEB) Micheal Gove halihazırdaki bilgi ve iletişim teknolojileri dersinin sıkıcı olduğunu belirtmiştir (Burns, 2012). Gove, İngiltere’de halihazırdaki müfredatın yetersiz olduğuna değinerek Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BIT) dersi öğretim programında büyük değişiklikler yapılacağını söylemiştir (Burns, 2012). Ayrıca Gove, Bir öğrencinin 16 yaşında küçük telefon uygulamalarını kendi yazabiliyor olması gerektiğini, 18 yaşında ise kendi programlama dilini oluşturabilir düzeye gelebileceği yeni bir öğretim programı öngörmüştür (Burns, 2012). 2013 yılının Eylül ayında ise BIT dersi müfredatına programlama dersi eklenmiştir (Salter, 2013). 2013 yılı Kasım ayından itibaren ise Temel Bilgisayar Programlama eğitimi verilmeye başlanmıştır (Salter, 2013). Öğrenciler basit programın nasıl yapılacağını ve veri depolamayı 5 yaşından itibaren, programlama dillerini ise 11 yaşından itibaren öğrenebileceklerdir. Programlama öğretiminin sonunda ise öğrenciler basit programlar oluşturabilecek ve programdaki hataları süzebilecek hale geleceklerdir (Salter, 2013). İngiltere hükümeti Avrupa Birliğinde “çocuklara kod öğretme” bilincinin oluşması için 2014 yılını “kodlama yılı” ilan etmiştir (Öymen, 2014). Avrupa Birliği (AB) programlama öğretiminin erken yaşlarda yapılmasının ülkelerin geleceği için olmazsa olmaz olduğunun bilincinde olduğu için, Kasım 2013’te “Avrupa Kod Haftası - Europe Code Week” kutlamalarında etkinlikler yapılmıştır (Öymen, 2014).

Avrupa’da ülkelerin öğretim programlarına kodlamayı eklemelerinin en temel nedenleri öğrencilerin;

- Mantıksal düşünme (15 ülke)
- Problem çözme (14 ülke)
- Anahtar yeterliliklerini ve kodlama (11 ülke)

Becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedirler (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Ayrıca bazı ülkeler (8 ülke) ise sektördeki istihdamı desteklemek için kodlamayı öğretim programlarına dahil etmiştir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Öğretim programına kodlama eğitimi ekleyen bazı Avrupa ülkeleri ve programlara eklenmesiyle ilgili nedenlerin dağılımı (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Amerika California’daki Los Altos okulunda çeşitli programlama dersleri verilmektedir (Vaidyanathan, 2013). Lasd’da ilköğretim okullarında ise 2013 yılında yeni öğretmen olan bireylere sayısal düşünme ve programlama öğretimi ile ilgili kurslar verilmeye başlamıştır (Vaidyanathan, 2013).



Amerika’da bulunan “Beaver Country Day” özel okulu gittikçe artmakta olan bilgisayar okuryazarlığı ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır (Larson, 2013). Bu okul, öğrencilere bilgisayar kodlamayı öğretmek amacıyla 2013 yılında bir program başlatmıştır (Borchers, 2013). Beaver okulu programlama dersini ayrı bir ders olarak öğretim programına eklememiştir (Borchers, 2013) bunun yerine, okulun bölüm başkanı Rob Macdonald matematik, İngilizce, tarih derslerinin öğretmenleri ile ilgili derslere programlama öğretimini dahil ederek bir proje başlatmıştır (Larson, 2013).

Tablo 1. Öğretim programına kodlama eğitimini ekleyen bazı Avrupa ülkeleri ve programlara eklenmesiyle ilgili nedenlerin dağılımı (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

	Mantıksal Düşünmeyi Desteklemek	Problem Çözmeyi Desteklemek	Öğrencileri BT’nin İçine Çekmek	Kodlama Becerilerinin Desteklenmesi	BT İstihdamını Desteklemek	Diğer Anahtar Bileşenleri Desteklemek
Türkiye	X	X	X	X		X
Avustralya	X	X	X	X	X	X
Belçika			X		X	X
Bulgaristan	X	X	X	X		
Çek Cumhuriyeti	X	X	X	X	X	X
Danimarka	X	X				X
Estonya	X	X	X			X
Finlandiya	X	X		X		
Fransa			X		X	X
İrlanda	X	X	X	X		X
İsrail	X	X	X	X	X	X
Macaristan	X	X				
Litvanya	X			X		
Malta			X	X		
Polonya	X	X	X	X	X	X
Portekiz	X	X			X	X
İspanya	X	X		X		X
Slovakya	X	X				
İngiltere	X	X	X	X	X	

Dünya’da olduğu gibi Türkiye’de de program öğretimine yönelik ihtiyaç artmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Bu nedenle Üniversiteler bünyesinde Teknokentler açılmış ve bu açılan Teknokentlerde bulunan firmalara devlet teşvik programları hazırlamıştır (Konuk ve Öztürk, 2010). 2012 yılında yayınlanmış olan 69 sayılı karar ile Bilişim Teknolojileri dersinin adı değişerek “Bilişim

Teknolojileri ve Yazılım” olmuş ve dersin programında düzenlemeler yapıp yazılım ve programlama öğretimi konuları eklenerek 5. sınıftan başlayarak öğrencilere temel programlama eğitimi verilmeye başlanmıştır (BTE Derneği, 2013).

Dünya genelinde öğrencilere programlama öğretiminin verilmeye başladığı dönemler göreceli olarak hızlı bir şekilde okul öncesi ve ilkokul dönemlerine indirgenmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bunun sebeplerinden biri 21.yüzyılda bireylerde olması gereken gereksinimlerden problem çözme, yaratıcılık, algoritmik ve bilgi işlemsel düşünme gibi becerilerin programlama öğretimi ile kazandırılabilir olmasıdır (Sayın ve Seferoğlu, 2016).

Programlama öğretimi, çok fazla bilişsel beceri gerektiriyor olması, işlemlerin eş zamanlı bir şekilde yürütülebilir olmasının gerekmesi, programlama dillerinin öğrenenlerin alışagelmış çalışmalarından farklı olması, bireysel öğrenme farklılıklarının göz ardı edildiği bir eğitim modelinin veya eğitim aracının kullanılması ve programlamanın birbirini izleyen yapısından dolayı eksik bilgi ile ilerlenemiyor olması gibi nedenlerden kaynaklı olarak zor bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Jenkins, 2002). Ayrıca programlama ile yeni tanışan kişilerin öğrenmekte zorlandıkları konulardan biri de geleneksel programlama dillerinin anlaşılması güç syntax yapılarını öğrenmeleri olduğu görülmektedir (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Programlama öğretimi, öğrenilen bilgileri uygulamayı ve sürekli tekrar etmeyi gerektirdiği için öğrenciler tarafından genellikle zor kabul edilmektedir (Avcı ve Ersoy, 2018). Öğrencilerde sürekli uygulama yapıyor olmak beraberinde başarısızlıklar getirir ve bu başarısızlıklar öğrencilerde istek eksikliğine neden olmaktadır (Jenkins, 2001). Bu nedenlerle programlama öğretiminde başarısız olmamak için öğrencilere programlamayı nasıl ve hangi araçlarla veriyor olduğumuz büyük önem arz etmektedir. Bu zorlukları aşabilmek için, görselliğe önem veren ve kolay öğrenilebilen blok tabanlı programlama öğretme araçları geliştirilmiştir. Programlamayı öğrenirken yaşanan zorlukların aşılması için özellikle küçük yaştaki acemi bireylerin eğitsel programlama dili olan blok tabanlı görsel programlama dillerinin uygun olacağını dile getirilmiştir (Maloney, Resnick, Rusk, Silverman ve Eastmond, 2010). Literatürde programlama ve algoritma mantığının kavratılmasını sağlayan birden çok görselleştirme uygulamaları bulunmaktadır (Chen ve Morris, 2005; Hooshyar vd., 2015).

Blok tabanlı görsel programlama dillerinin genel olarak özelliği, metin tabanlı programlama dillerinde yer alan söz dizimi öğelerinin(syntax) yerini doğal ve sade şekilde yazılmış sürükle bırak yöntemiyle yapılan program bloklarının almasıdır. Söz dizimi öğelerinin yapısı, programlamayı yeni öğrenen birine karmaşık geliyorken, blok tabanlı görsel programlama dilleri sayesinde söz dizimi kurallarını ezberlemeye gerek olmadan veya söz dizimi hataları ile



karşılaşmadan zorlukların önüne geçilmek istenmiştir (Klassen, 2006). Bunlardan bir tanesi olan algoritmik düşünme becerisinin öğretilmesi ve programlamanın temellerinin kavratılmasında kullanılan Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) tarafından geliştirilen Scratch, blok tabanlı görsel programlama dili ortamıdır (Maloney vd., 2010; Armoni vd., 2015). Blok tabanlı görsel programlama ortamlarından biri olan Scratch yazılımı ile ilgili literatürde yapılmış çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir.

Çatlak, Tekdal ve Baz (2015), Scratch yazılımı ile ilgili literatürde yer alan 32 tane çalışmayı incelediklerinde, Scratch yazılımının programlamada ilginç, merak uyandırıcı, eğlenceli bir ortam olmasının yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine de katkısı olduğu yer almaktadır. Scratch yazılımı ile yapılan bir proje diğer kullanıcılarla paylaşmakta, bu sayede kullanıcıların hataları kendilerinin bulup düzeltmesi (Kert ve Uğraş, 2009) ve programlamanın nasıl yapıldığını keşfetmeleri sağlanmaktadır (Romeike, 2007).

Yazılım ile ilgili eğitimin ilkökul seviyelerine kadar inmesi ile somut işlemler döneminde olan çocukların algoritmik, bilgisayarca düşünme ve soyut kavramları düşünme gibi sorunları nasıl öğreneceği ortaya çıkmıştır. Bu durumu fark eden şirketler ses, müzik ve resim gibi çeşitli medya araçlarını bir arada kullanılabilecek şekilde ve kendi projelerini oluşturabilecekleri görsel programlama araçlarını oluşturmuşlardır (Genç ve Karakuş, 2011). Programlamaya yeni başlayan bireyler ve çocuklar için hazırlanmış olan Alice, MIT App Inventor ve Scratch gibi program araçları mevcuttur.

Alice, Carnegie Mellon Üniversitesinde bulunan bir ekip tarafından geliştirilen, kullanıcılarına programlamayı öğretmek için üç boyutlu programlama geliştirme ortamı sunmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Alice programı da aynı Scratch programı gibi blokları sürükleyip bırakarak çalışmaktadır. Saint Joseph Üniversitesinde Alice yazılımı kullanılan bir araştırmada, Alice ile ders alan öğrenciler ile geleneksel yöntemlerle ders alan toplam 21 kişilik öğrenci grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (Cooper vd., 2003). Alice programlama aracı ile yapılan çalışmalardan birinde bilgisayar bölümünde öğrenim gören 56 öğrenci içinde bulunan 21 kız öğrencinin Alice programlama öğretimindeki tutum ve performansları üzerindeki etkisi araştırılmış ve olumlu bir değişime sebep olduğu gözlemlenmiştir (Al-Tahat vd., 2016).

MIT App Inventor, Google eğitim ekibinin ve MIT Üniversitesinin işbirliği ile oluşturulan Google Android işletim sistemi ve iOS işletim sisteminde çalışan bir araçtır (MIT App Inventor, 2021). Görsel araçlar kullanılarak yapılan programlama eğitimleri incelendiğinde genelde olumlu etkileri gözlemlenmektedir. MIT App Inventor ile yapılan bir çalışmada Morelli ve arkadaşları

(2011) MIT App Inventor programlama aracını kullanarak mobil programlamayı öğretmek için yaptıkları araştırma sonucunda bu programlama aracının güçlü ve kolay erişilebilir olduğuna ve ilk ve orta öğretim düzeyinde kullanılabileceği belirtilmektedir.

Scratch programlama aracını kullanarak öğrenciler kendi hikayelerini, oyunlarını ve animasyonlarını oluşturmakta ve bu yol ile kendi temel programlama becerisini geliştirmektedir (Resnick vd., 2009). Scratch ile yapılan çalışmalardan birinde bilgisayar programlama dersine girişte, Scratch'ın öğrenciler üzerinde oluşturma ve keşfetme düzeylerini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Romeike, 2007). Ayrıca Scratch programlama aracı, program diziliminde yanlış kombinasyon oluşturulmasına izin vermemekte ve kullanıcıların hata yapma olasılığını minimum düzeye indirmektedir (Wolz vd., 2008). Sonuç olarak Scratch yazılımı programlamanın mantığını, temel yapılarını, problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini eğlenceli, basit ve anlaşılır şekilde kazandıran bir yazılımdır (Saygıner, 2017).

Bu araştırmanın amacı, programlama öğretimi için eğitimcilerin kendi kazanımlarına uygun öğretim ortamını veya aracını seçmelerine yardımcı olabilmek için görsel programlama araçlarının sınıflandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda incelenen görsel programlama araçları farklı özelliklerine göre sınıflandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması sınırları belli olan bir veya daha fazla durumun nitel yöntemlerle incelenmesidir (Creswell, 2007). Araştırmada öğrenenlere programlama öğretimi için kullanılan araçlar farklı özelliklerine göre sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama

Veri toplama aşamasında programlamayı öğretmek için kullanılan araçlar incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda içerisinde öğrenenlerin kendi programlarını yazabilecekleri veya kodlayabilecekleri, yazmış oldukları programların önizlemesini yapabilecekleri, programın çıktısını alabilecekleri araçlar seçilmiştir. Bazı araçlar sadece öğretime yönelik olup, öğrenenin kendi uygulamasını yapmaya izin vermemektedir. Bu tip araçlar öğrencinin uygulama yapmasına izin vermeyerek sadece bilginin aktarılması şeklinde tasarlandıkları için araştırma dışında tutulmuşlardır. Yapılan inceleme sonucunda 83 araca ulaşılmıştır.

Programlama Araçları



Şekil 1. Programlama Araçları

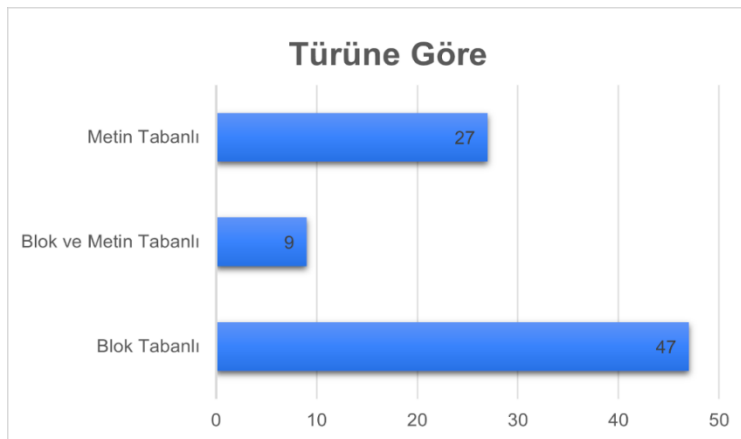
Veri Analizi

Veri toplama sürecinde ulaşılan araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilen programlama öğretimi araçları sınıflama formu ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araçlar programlama öğretimi yaklaşımlarına göre, erişilebilirlik durumlarına göre, geliştirilme amaçlarına göre sınıflandırılmışlardır.

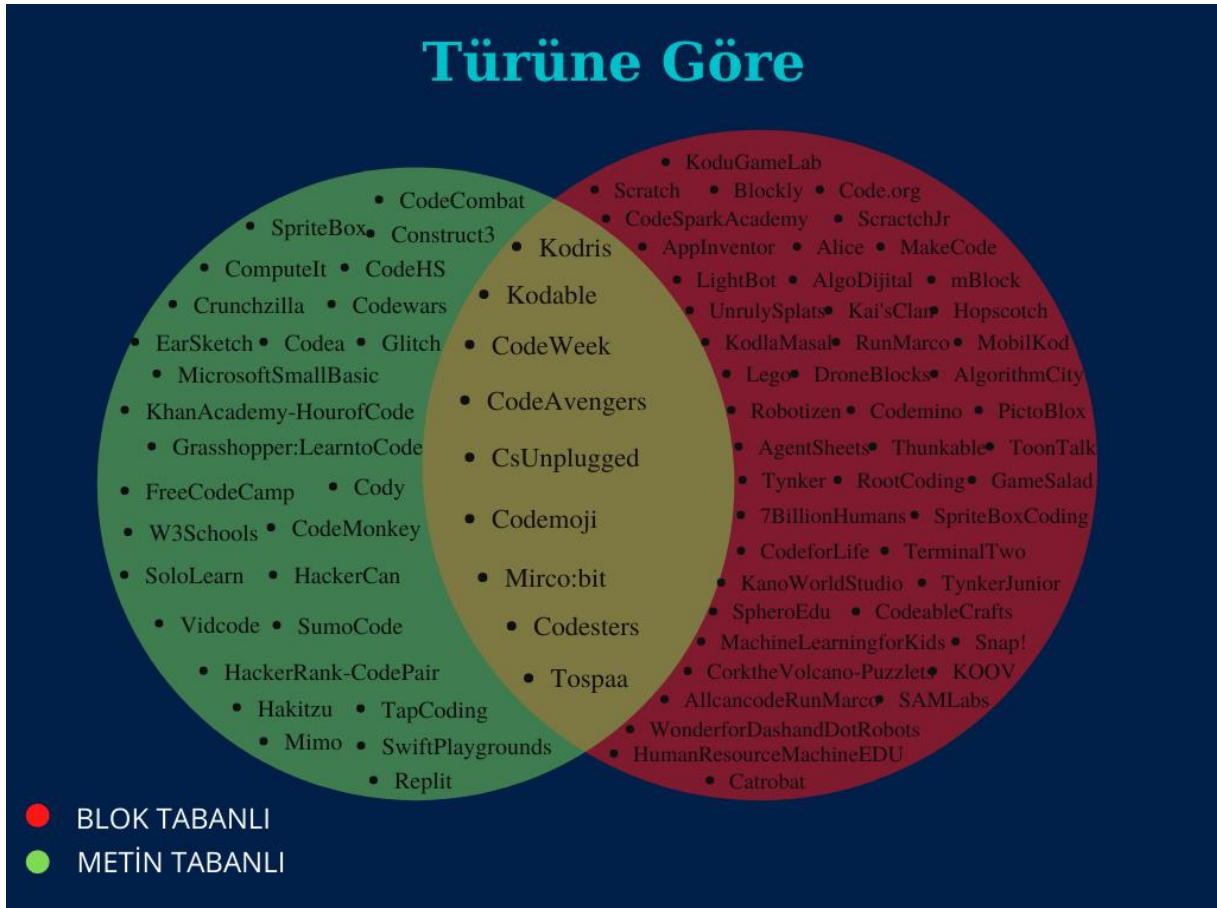
Sınıflamalar araştırmacılar tarafından yapılmış, varılan konsensus neticesinde son şeklini almıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, programlama öğretilirken kullanılan programlama araçlarından bazıları beş farklı tema üzerinden değerlendirilip frekans tabloları ve görsel şekiller halinde oluşturulup sunulmuştur.

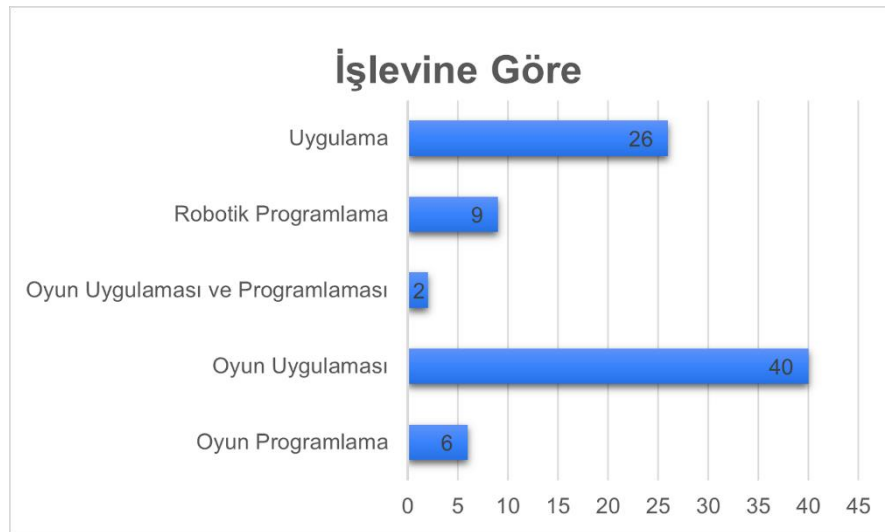


Şekil 2. Programlama Araçlarının Türüne Göre Frekansı



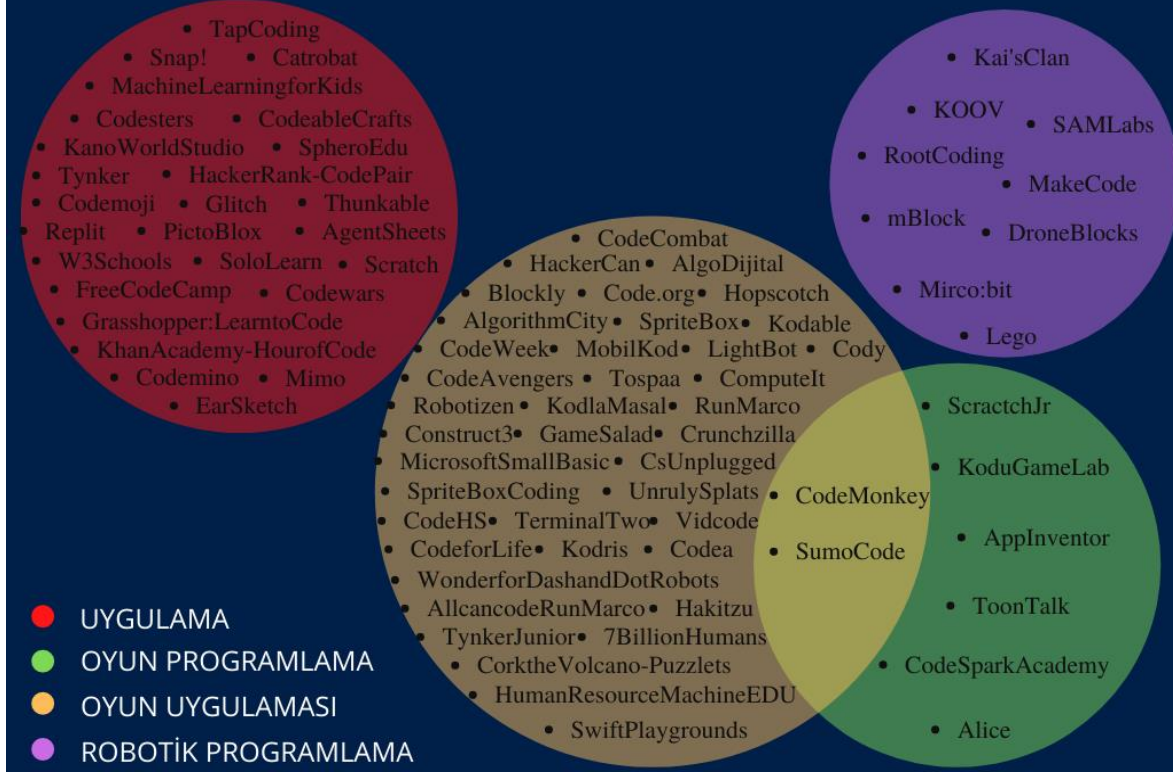
Şekil 3. Programlama Araçlarının Türüne Göre Sınıflandırılması

Programlama araçlarını türüne göre sınıflandırdığımızda Tablo 2 ve Şekil 1’de görüldüğü gibi programlama araçlarından 47 tanesi Blok Tabanlı, 27 tanesi Metin Tabanlı ve 9 tanesi hem Blok Tabanlı hem de Metin Tabanlı olarak kullanılmaktadır.



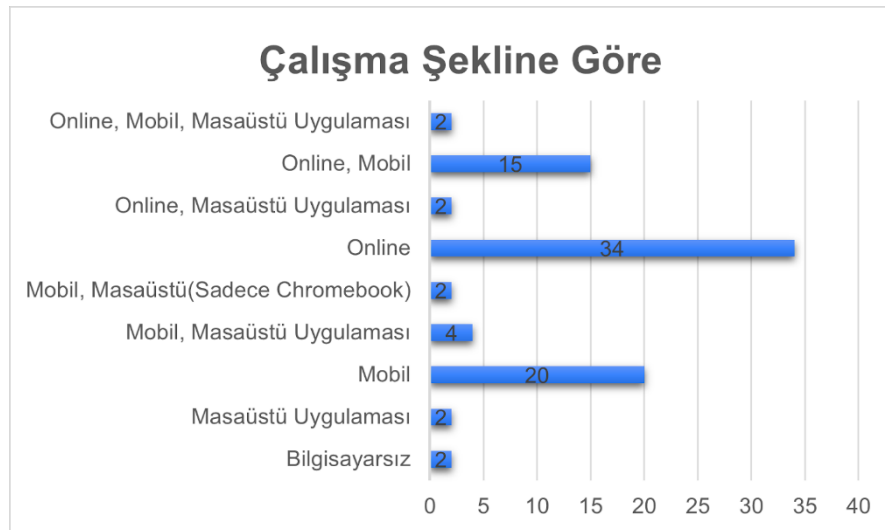
Şekil 4. Programlama Araçlarının İşlevine Göre Frekansı

İşlevine Göre



Şekil 5. Programlama Araçlarının İşlevine Göre Sınıflandırılması

Programlama araçlarını işlevine göre sınıflandırdığımızda Tablo 3 ve Şekil 2’de görüldüğü gibi programlama araçlarından 40 tanesiyle programlama yaparak oyunu oynatma yöntemiyle, 26 tanesi uygulamalı bir şekilde belli görevleri yerine getirerek, 9 tanesi robotları kodlayarak, 6 tanesi oyun programlayarak ve 2 tanesi hem oyun oyunları oynatarak hem de oyunları programlayıp programlama öğretimi yapmasını sağlamaktadır.



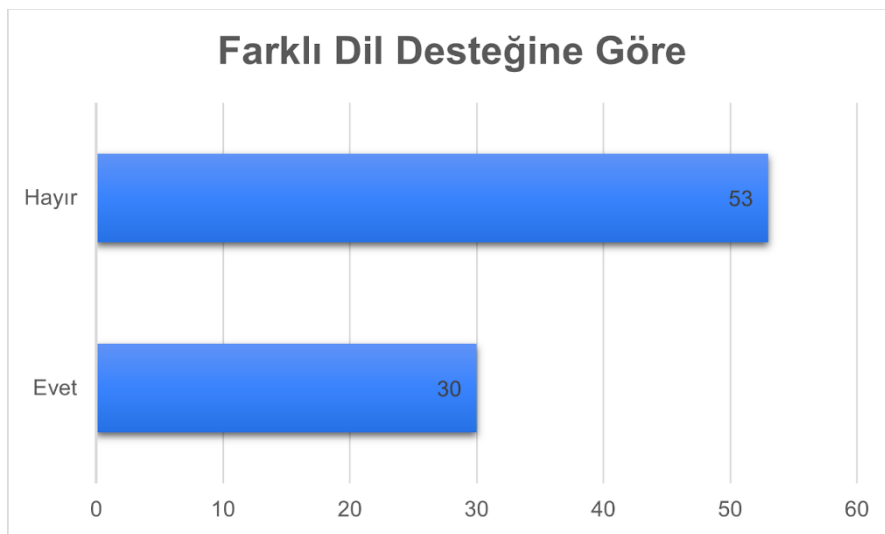
Şekil 6. Programlama Araçlarının Çalışma Şekline Göre Frekansı

Açık Erişimine Göre



Şekil 9. Programlama Araçlarının Açık Erişimine Göre Sınıflandırılması

Programlama araçlarını açık erişimine göre sınıflandırdığımızda Tablo 5 ve Şekil 4'te görüldüğü gibi programlama araçlarından 56 tanesine Açık Erişim sağlanmakta, 16 tanesi ücretli olduğundan Açık Erişim sağlanamamakta ve 11 tanesi de Kismen olarak deneme sürümleriyle belli bir noktaya kadar erişim sağlanmaktadır.



Şekil 10. Programlama Araçlarının Farklı Dil Desteğine Göre Frekansı



Şekil 11. Programlama Araçlarının Farklı Dil Desteğine Göre Sınıflandırılması

Programlama araçlarını farklı dil desteğine göre sınıflandırdığımızda Tablo 6 ve Şekil 5'te görüldüğü gibi programlama araçlarından 53 tanesi tek bir dil desteği sağlarken 30 tanesi birden fazla dil desteği sağlamaktadır.

Önemli olan programların hangi araç ile öğretildiğinden çok hangi yöntemin kullanıldığıdır. Öğretimde kullanılacak olan yöntemlere en uygun aracı seçebilmeniz için bu sınıflama yapılmıştır.

KAYNAKÇA

- Al-Tahat, K., Taha, N., Hasan, B., ve Shawar, B. A. (2016, July). The impact of a 3d visual tool on female students attitude and performance in computer programming. In 2016 SAI Computing Conference (SAI) (pp. 864-867). IEEE. doi: 10.1109/SAI.2016.7556080
- Armoni, M., Meerbaum-Salant, O., & Ben-Ari, M. (2015). From scratch to "real" programming. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(4), 25.
- Avcı, Ü., & Ersoy, H. (2018). Bilgisayar Programlama Derslerinde Öğrenme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. 73-81



- BTE Derneği. (2013). Ne oldu, Ne oluyor, Ne olacak?, 29.12.2014 tarihinde http://www.bte.org.tr/belge/ne_oldu_ne_oluyor_ne_olacak_BTE_derneği.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Burns, J. (2012). School ICT to be replaced by computer science programme, BBC News. 27.09.2014 tarihinde <http://www.bbc.co.uk/news/education-16493929> adresinden ulaşılmıştır.
- Chen, S., & Morris, S. (2005). Iconic programming for flowcharts, java, turing, etc. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(3), 104-107.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M. ve Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Demirer, V. ve Sak, Nurcan (2016). Programming Education and New Approaches Around The World and in Turkey/Dünyada ve Türkiye'de Programlama Eğitimi ve Yeni Yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Fesakis, G., & Serafeim, K. (2009). Influence of the Familiarization with Scratch on Future Teachers' Opinions and Attitudes about Programming and ICT in Education. In proceedings of the 14th Annual ACM SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (ITICSE-2009), 2, s. 258-262. Newyork, NY, USA.
- Genç Z. & Karakuş s. (2011). Tasarımla öğrenme: eğitsel bilgisayar oyunları tasarımında Scratch kullanımı. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Elazığ.
- Hooshyar, D., Ahmad, R. B., Yousefi, M., Yusop, F. D., & Horng, S. J. (2015). A flowchart-based intelligent tutoring system for improving problem-solving skills of novice programmers. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Jenkins, T. (2001). The motivation of students of programming. (A thesis for the degree of master of science). The University of Kent, Canterbury, United Kingdom. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.95.5098&rep=rep1&type=pdf>
- Jenkins, T. (2002). On the difficulty of learning to program. In proceedings of the 3rd annual conference of the LTSN centre for information and computer sciences (4, 53-58). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.596.9994&rep=rep1&type=pdf>
- Kert, S. B. ve Uğraş, T. (2009). Programlama eğitiminde sadelik ve eğlence: Scratch örneği. The First International Congress of Educational Research. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 1 Mayıs 2009. <https://goo.gl/Qz3fbT> Erişim Tarihi: 29.12.2021
- Klassen, M. (2006). Visual Approach for Teaching Programming Concepts. 9th International Conference on Engineering Education.
- Konuk, M. ve Öztürk, A. (2010). Üniversite - sanayi işbirliği ve teknokentlere bakış. Cumhuriyetimizin 100. Yılına Doğru Üniversite Vizyonumuz, Ankara.

- Larson, S. (2013). Schools aren't teaching kids to code; here's who is filling the gap. 29.12.2014 tarihinde <http://readwrite.com/2013/10/18/kids-learn-code-programming> adresinden ulaşılmıştır.
- Maloney, J., Resnick, M., Rusk, N., Silverman, B., & Eastmond, E. (2010). The scratch programming language and environment. *ACM Transactions on Computing Education* Vol.10, No. 4, Article 16.
- Morelli, R., de Lanerolle, T., Lake, P., Limardo, N., Tamotsu, E. & Uche, C. (2011). Can Android App Inventor Bring Computational Thinking to K-12? In proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education (SIGCSE'11).
- MIT App Inventor. (2021). About Us. 12.01.2022 tarihinde <http://appinventor.mit.edu/explore/about-us> adresinden ulaşılmıştır.
- Özçakmak, Ş. (2014). Bilgisayar kullanımı çocukta bağımlılık yapar mı? 22.09.2014 tarihinde <http://www.haberturk.com/polemik/haber/973204-bilgisayar-kullanimi-cocukta-bagimlilik-yapar-mi?> adresinden ulaşılmıştır.
- Öymen, E. E. (2014, 15 Eylül). Bilişim dili BBC'de program, <http://www.bthaber.com/bilim-dili-bbcde-program/> adresinden elde edildi.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the Acm*, 52(11), 60-67.
- Romeike, R. (2007). Applying creativity in cs high school education: Criteria, teaching example and evaluation. In *Proceedings of the Seventh Baltic Sea Conference on Computing Education Research*, 88, 87-96.
- Salter, J. (2013). Coding for kids: schoolchildren learn computer programming, *The Telegraphy*, 27.09.2014 tarihinde <http://www.telegraph.co.uk/technology/10468460/Coding-for-kidsschoolchildren-learn-computer-programming.html> adresinden ulaşılmıştır.
- Saygıner, Ş. (2017). Blok tabanlı görsel ve metin tabanlı programlama öğretimlerinin erişil, mantıksal düşünme ve motivasyona etkileri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:454912).
- Sayın, Zehra. Seferoğlu, S. Sadi. (2016). "Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi", XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Sayfa:1-7.
- Vaidyanathan, S. (2013). Opinion: we need coding in schools, but where are the teachers? 26.09.2014 tarihinde <https://www.edsurge.com/n/2013-12-09-opinion-we-need-coding-in-schools-but-where-are-the-teachers> adresinden ulaşılmıştır.
- Wolz, U., Maloney, J., & Pulimood, S. M. (2008). 'scratch'your way to introductory cs. In *ACM SIGCSE Bulletin* (Vol. 40, No. 1, pp. 298-299). ACM.



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE PROJE YAKLAŞIMI VE SOSYAL BECERİLER

DUYGU ÇETİNGÖZ²⁰,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde uygulanan proje yaklaşımli eğitimin 4 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma 2014-2015 öğretim döneminde İzmir ilinde yer alan bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin uygulama sınıfına devam eden çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deneysel modellerden tek gruplu ön test-son test desen kullanılmıştır. Deney grubunda 6 çocuk yer almaktadır. Çocukların sosyal becerilerini belirlemek için Avciöglü (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek deneysel uygulamadan önce ön test ve deneysel uygulamadan sonra son test olarak kullanılmıştır. Deney grubunda 7 hafta boyunca proje yaklaşımli eğitime uygun olarak hazırlanan etkinliklere yer verilmiştir. İstatistik teknikler ile yapılan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin tüm alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklılıklar görüldüğü belirlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul Öncesi Eğitim, Proje Yaklaşımı, Sosyal Beceriler

PROJECT APPROACH AND SOCIAL SKILLS IN PRESCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the impact of project approach based instruction on 4 year old children of social skills. The study was carried out with children attending the practice classroom of a vocational and technical anatolian high school in İzmir in the 2014-2015 academic year. Pre and posttest experimental design was used in the study. There are 6 children in the experimental group. The Social Skills Assessment Scale developed by Avciöglü (2007) was used to determine the social skills of children. The scale was used as a pre-test before the experimental application and as a post-test after the experimental application. Activities in the experimental group were conducted based on project approach instruction for seven weeks. According to the findings obtained as a result of the analysis of the data made with statistical techniques, it was determined that there were significant differences in favor of the post-test in all sub-dimensions of the scale.

KEYWORDS: Pre-school education, Project Approach, Social Skills

²⁰ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, duyguetingoz@gmail.com

GİRİŞ

Proje yaklaşımını Katz (1994) öğrenmeye değer bir konunun bir grup çocuk ya da bütün sınıf tarafından öğretmen ve öğrencinin işbirliğine dayalı olarak derinlemesine incelenmesi şeklinde tanımlamıştır (İnan, 2012). Proje yaklaşımli eğitim öğrencilerin sosyal ortamda işbirliği becerilerini kullanarak öğrenmeler gerçekleştirdikleri, öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla birlikte çalışıp dikkatlice yapılan rehberlik yoluyla yeni fikirler keşfettikleri, öğrenme süreçlerinin belgelendiği ve öğrendiklerini projeler yoluyla sundukları çalışmalardır. Bu yaklaşıma erken başlamak önemlidir çünkü bu yaklaşımla 21.yy için gerekli olan beceriler geliştirilmektedir. Chard (1998) proje yaklaşımının 21.yy için gerekli olan becerilerden işbirliğini, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir (Çabuk ve Haktanır, 2010). Bu yaklaşımın uygulamasına erken başlanması çocukların becerileri kavramada ve proje yaklaşımli eğitimin aşamalarında başarılı olmalarını kolaylaştıracaktır (Şallı, 2011; Bell, 2010; Çabuk ve Haktanır, 2010).

Proje yaklaşımli eğitimde öğrenciler fikirlerini biraraya getirirken, takım çalışmalarını, başkalarına saygı göstermeyi, sosyal becerileri ve temel iletişim becerilerini öğrenirler (Bell, 2010). Önceden belirlenmiş gerçek yaşama dayalı problemler üzerinde; bireysel olarak ve grup içinde sorumluluk alarak; işbirliğine dayalı olarak ve kendi ilgi ve yetenekleri çerçevesinde çalışabilirler. Proje tabanlı öğrenmenin öğrencileri işbirliğine dayalı olarak birbirleri ile çalışmaları konusunda desteklediği ve öğrenme koşullarının öğrencilerin sosyal ve birlikte çalışma becerilerinden paylaşmayı, yardımlaşmayı geliştirdiği belirtilmektedir (Oğuz, Gizir ve Köksal Akyol, 2014; Canoğlu, 2007; Tuğrul, 2002; Demirhan ve Demirel, 2003; Beneke, 2000).

Proje çalışmalarındaki etkinlikler genel olarak, araştırma, yapım ve dramatik oyun şeklinde sınıflandırılmaktadır (Katz ve Chard, 2000). Proje çalışmaları üç aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşama olan planlama ve başlama aşamasında, çocuklar ve öğretmen, araştırılacak konunun seçilmesi, düzenlenmesi ve sadeleştirilmesi amacıyla tartışma yaparlar (Katz ve Chard, 2000). İkinci aşama projenin uygulanması aşamasıdır. Bu aşamada çocuklar araştırma yapmakta, gözlemlerinden sonuçlar çıkarmakta, modeller oluşturmakta, yeni öğrendiklerini keşfetmekte, tahminlerde bulunmakta ve tartışmaktadırlar (Canoğlu, 2007). Üçüncü aşama olan projeyi sonuçlandırma aşamasında yeni bilgilerin sunulması önerilmemektedir. Bunun yerine, çocukların öğrendiklerini ayrıntılı hale getirmesi gerekmektedir, böylece öğrenilenlerin anlamsal değeri artarak ve kişisel hale gelmektedir (Katz ve Chard, 2000).

Projelerdeki uygulamalar birçok sosyal becerinin kullanılmasını içerir ve çocuklara sosyal becerilerin kazandırılması yaklaşımın hedefleri arasında yer almaktadır (Gültekin, 2005; Jacobs,



2000; Katz ve Chard, 1992). Çocuklar projelerde çalıştıklarında yakın sosyal ilişkiler içerisine girerler. Proje sürecinde, öğrenciler sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve toplum içindeki diğer kişilerle çeşitli bilgi alışverişi yapma imkanı bulurlar (Dejong, 1999). Buraya kadar yapılan açıklamalara dayalı olarak proje yaklaşımli eğitimin uygulama aşamalarındaki ve öğrenme süreçlerindeki özel yapısı dolayısıyla sosyal becerilerin gelişimini desteklemesi beklenmektedir.

Konuyla ilgili alanyazın taraması yapıldığında ise ülkemizde okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve sosyal becerilerin birlikte incelendiği araştırmalar dahil olmak üzere okul öncesi eğitimde proje yaklaşımını içeren araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Çağlar Kabacık ve Deretarla Gül, 2016; Çetingöz, 2017; Erol, 2016; Metin, 2014; Angın, 2013; Ergen, 2013; Şallı vd., 2013; Oğuz, 2012; Şahin, Güven ve Yurdatapan, 2011; Çabuk ve Haktanır, 2010; Özaslan 2010; Sarıtaş, 2010; Bıçakçı 2009; Obalı, 2009; Canoğlu 2007; Kurt 2007; Morgil vd., 2006; Yılmaz vd. 2006; Terzioğlu Çakar, 2005; Üstün ve Çakar, 2004) ancak proje yaklaşımı ve sosyal beceriler ilgili daha az sayıda araştırma yapıldığı saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi dönemde proje yaklaşımli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisinin incelenmesinin alanyazına anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri çözümleme teknikleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tablo 1 Araştırma Deseni: Tek Grup Öntest-Sontest Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

G: Deney grubu

O₁: Deney grubunun öntest ölçümleri

X: Deney grubuna uygulanan Proje Yaklaşımli Eğitim

O₂: Deney grubunun sontest ölçümleri

Araştırma tek gruplu öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Bu desende bir gruba yapılan uygulamanın etkisi araştırma öncesinde ve araştırma sonrasında yapılan ölçümlerin karşılaştırılması yoluyla belirlenir (Cohen, Manion ve Marison, 2007). Bu araştırmada okul öncesi dönem 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerini

belirlemek için ön test kullanılmıştır. Okul öncesi çocukları ile birlikte gerçekleştirilen proje yaklaşımli deneysel çalışmadan sonra ön testte kullanılan veri toplama aracı son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test ölçümlerinin değerlendirilmesi ile elde edilen bulguların karşılaştırılması sonucunda gerçekleştirilen proje yaklaşımli eğitimin sosyal beceriler üzerindeki etkisi belirlenmiştir.

Araştırmanın değişkenlerini proje yaklaşımli eğitim ve sosyal beceri gelişimi oluşturmaktadır. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni sosyal beceri gelişimi, bağımsız değişkeni ise proje yaklaşımli eğitimidir. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek amacıyla deney işlemi öncesinde ve sonrasında gözlem yapılarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği doldurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2014 – 2015 eğitim öğretim yılı güz yarısında İzmir ilinde bulunan bir mesleki ve teknik anadolu lisesinin uygulama sınıfına devam eden 4 yaş grubu çocuklardır. Deneysel çalışmanın yapıldığı çalışma grubu 6 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 4'ü kız, 2'si erkektir.

Denel İşlemler Süreci

Deneysel işlem öncesi çocukların sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gözlem yapılarak öntest verileri toplanmıştır. Deneysel işlemin gerçekleştirildiği gruba haftada 2 gün olmak üzere 7 hafta süren toplamda yaklaşık 42 saatlik sosyal çevre konulu proje yaklaşımli eğitim araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulanan proje yaklaşımli eğitimin içeriği; Evimiz ve Evimizin Bulunduğu Çevre, Evimizde Birlikte Yaşadığımız Kişiler ve Komşularımız, Sınıfımız ve Sınıfımızda Birlikte Olduğumuz Kişiler, Okulumuz ve Okulumuzdaki Kişiler, Yaşadığımız Şehir İzmir olmak üzere oluşturulmuştur. Deneysel işlem sonrası ise tekrar gözlem yapılarak deney grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerine ilişkin sontest verileri toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Proje yaklaşımli eğitimin 4 yaş çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya ait veriler Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, okul öncesi dönem çocuklarının sahip oldukları sosyal becerilerin değerlendirilmesi, okul öncesi dönem çocuklarındaki sosyal beceri yetersizliklerinin giderilmesi, bu dönem çocuklarına sosyal becerilerin kazandırılması ve çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygun sosyal beceri programlarının hazırlanabilmesi için Türkiye koşullarına uygun olarak Avcioğlu (2007) tarafından geliştirilmiştir.



Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliği açılımlı faktör analizi ile yapılmış, ölçeğin tek boyuttan oluşup oluşmadığı Temel Bileşenler Analizi ile test edilmiştir. Varimax dik döndürme tekniği uygulanarak ölçeğin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması beklentisi incelenmiştir. Tekrarlanan analizler sonucunda ölçekte bulunan 62 maddenin dokuz faktörde toplandığı görülmüştür.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, iki yarım güvenilirliği ve tüm grup içinden tesadüfi olarak seçilmiş 150 öğrenci üzerinde test – tekrar test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; 1.faktör için .95, 2.faktör için .94, 3.faktör için .92, 4.faktör için .91, 5. faktör için .85, 6.faktör için .95, 7.faktör için .87, 8.faktör için .78, 9.faktör için .88 olarak bulunmuştur. İki yarım güvenirlik katsayıları 1.faktör için .91, 2.faktör için .89, 3.faktör için .85, 4.faktör için .87, 5.faktör için .84, 6.faktör için .85, 7.faktör için .85, 8.faktör için .62, 9.faktör için .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanların zaman içindeki kararlılığını belirlemek amacıyla hesaplanan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise 1.faktör için .98, 2.faktör için .73, 3.faktör için .82, 4.faktör için .78, 5.faktör için .83, 6.faktör için .73, 7.faktör için .90, 8.faktör için .79, 9.faktör için ise .60 olarak belirlenmiştir.

Bu hesaplamalar sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .98, iki yarım güvenirlik katsayısı .89 ve test – tekrar test güvenirlik katsayısı ise .83 olarak bulunmuştur. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, 9 alt boyuttan ve toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sosyal beceri boyutları ve içerdikleri madde sayıları şöyledir:

- Kişiler Arası Beceriler (KB) – 15 madde
- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB) – 11 madde
- Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri (ABBÇB) – 10 madde
- Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB) – 4 madde
- Sözel Açıklama Becerileri (SAB) – 7 madde
- Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB) – 4 madde
- Dinleme Becerileri (DB) – 5 madde
- Amaç Oluşturma Becerileri (AOB) -3 madde
- Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB) – 3 madde

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nde bulunan sosyal beceri ifadelerinin tamamı olumlu olarak düzenlenmiştir. Ölçek, maddelerine “her zaman yapar (5)”, “çok sık yapar (4)”, “genellikle yapar (3)”, “çok az yapar (2)” ve “hiçbir zaman yapmaz (1)” seçeneklerinden birinin seçilmesine dayalı olarak 5 dereceli Likert tipte oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan madde sayısının 1 ile çarpımı sonucu olan 62, en yüksek puan ise 310 puandır. Ölçekten alınan yüksek puan, kişinin sosyal becerilere yeterince sahip olduğunu, ölçekten alınan düşük puan ise kişinin sosyal becerilere yeterince sahip olmadığını göstermektedir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışma grubuna uygulanan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen veriler, ilişkili ölçümler için parametrik olmayan istatistiklerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve parametrik testlerden ilişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına sağlayan bağımlı gruplarda t testi kullanılarak SPSS 23.0 paket programı ile analiz edilmiştir.

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; verilerin sıralama ölçeğinde bulunduğu, ölçümler arası farkların dağılımında görülen anormallikler nedeniyle ilişkili örneklem için t testi koşullarının sağlanmadığı durumlarda ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. İlişkili örneklem t-testi ilişkili iki örneklem ortalamaları arasında birbirinden anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır ve ilişkili iki ölçüm setindeki fark puanları normal bir dağılım gösterir (Büyüköztürk, 2005).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanan veriler için istatistik teknikler ile yapılan çözümlenmeler sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Puanların ölçek genelinde ve alt boyutlarda normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için grup büyüklüğü 50'nin altında olmasından dolayı Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2005). Tablo 2'de Shapiro-Wilks testi yönelik bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2 Sosyal Beceri Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Testler	Shapiro-Wilks		
		İstatistik	sd	p
Sosyal Beceri Ölçeği (Toplam)	Öntest	.771	6	.032
	Sontest	.787		.045
Kişiler Arası Beceriler	Öntest	.851	6	.160
	Sontest	.931		.589
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	Öntest	.955	6	.784
	Sontest	.913		.459
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri	Öntest	.867	6	.213
	Sontest	.956		.719
Kendini Kontrol Etme Becerileri	Öntest	.871	6	.229
	Sontest	.931		.589
Sözel Açıklama Becerileri	Öntest	.889	6	.312
	Sontest	.979		.949
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	Öntest	.952	6	.755
	Sontest	.930		.580
Dinleme Becerileri	Öntest	.827	6	.101
	Sontest	.827		.101
Amaç Oluşturma Becerileri	Öntest	.822	6	.091
	Sontest	.575		.035
Görevleri Tamamlama Becerileri	Öntest	.773	6	.033
	Sontest	.702		.007



Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun sosyal beceri genel ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uymadığı görülmektedir ($p < .05$). Elde edilen analiz sonuçlarına göre deney grubu ön ve son testlerine ilişkin veri setinin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Alt boyutlarda ise Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri, Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Dinleme Becerileri boyutları ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uyduğu görülmektedir ($p > .05$). Amaç Oluşturma Becerileri boyutu ise ön test puanlarının normal dağılıma uyduğu, son test puanlarının ise normal dağılım varsayımına uymadığı görülmektedir ($p < .05$). Görevleri Tamamlama Becerileri boyutu ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uymadığı görülmektedir ($p < .05$).

Puanların ölçek genelinde ve alt boyutlarda normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar olan -1 +1 arasında olması durumunda puanların normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2005).

Deney grubunun sosyal beceri ölçeğinden ve alt boyutlarında uygulama öncesinde-sonrasında aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uymadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uyduğu durumlarda ise parametrik testlerden ilişkili ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına sağlayan bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır (Alpar, 2012).

Tablo 3'te sosyal beceri genel puanlarına ait ön test-son test betimsel bulgulardan aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum puanlara yer verilmiştir.

Tablo 3 Sosyal Beceri Puanlarına Ait Öntest-Sontest Betimsel Bulgular

Testler	N	\bar{X}	SS	Minimum	Maksimum
Öntest	6	167.33	16.25	154	189
Sontest	6	216.66	14.00	203	232

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 62 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde “her zaman yapar (5)”, “çok sık yapar (4)”, “genellikle yapar (3)”, “çok az yapar (2)” ve “hiçbir zaman yapmaz (1)” derecelerinden biri seçilerek cevaplanır. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nden alınabilecek en düşük puan 62, en yüksek puan ise 310'dur.

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun sosyal becerilere ait ön test ölçümünün aritmetik ortalamasının (O=167.33), son test ölçümünün aritmetik ortalamasının ise (O=216.66) olduğu görülmektedir.

Deney grubunun sosyal beceri ölçeğinden uygulama öncesinde-sonrasında aldığı puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ön test ve son test puanlarının normal dağılım varsayımına uymadığı için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4 Deney Grubuna Ait Sosyal Beceriler Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.207	.027*
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0				

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -2.207$, $p < 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 5'te kişilerarası beceriler boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Kişilerarası Beceriler Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	41.50	7.28	5	-5.568	.003*
Son test	6	51.83	5.84			

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların kişilerarası beceriler boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testte kişilerarası beceriler boyutu puanlarının ortalaması=41.50 iken, son testte=51.83'e yükseldiği Tablo 5'te görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselme istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -5.568$, $p < .05$). Bu



sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların kişilerarası beceriler boyutu puanlarını artırmada etkisi olduğunu göstermektedir. Tablo 6'da kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır.

Tablo 6 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	29.50	2.73	5	-4.914	.004*
Son test	6	34.83	2.71			

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testte kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama boyutu puanlarının ortalaması=29.50 iken, son testte=34.83'e yükseldiği Tablo 6'da görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselme istatistiksel olarak anlamlıdır ($t = -4.914$, $p < .05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri boyutu puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 7'de akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	26.00	3.09	5	-11.140	.000*
Son test	6	33.83	2.99			

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların akran baskısı ile başa çıkma boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır.

Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testte kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama boyutu puanlarının ortalaması=26.00 iken, son testte=33.83'e yükseldiği Tablo 7'de görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselme istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-11.140$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımli eğitimin çocukların akran baskısı ile başa çıkma becerileri boyutu puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 8'de sözel açıklama becerileri boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Sözel Açıklama Becerileri Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	17.00	3.16	5	-4.895	.004*
Son test	6	22.16	2.40			

* $p<.05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir. Deney grubunda yer alan çocukların sözel açıklama becerileri boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testte kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama boyutu puanlarının ortalaması=17.00 iken, son testte=22.16'ya yükseldiği Tablo 8'de görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselme istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-4.895$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımli eğitimin çocukların sözel açıklama becerileri boyutu puanlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da kendini kontrol etme becerileri boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Kendini Kontrol Etme Becerileri Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	12.16	3.31	5	-3.508	.017
Son test	6	14.83	2.48			

* $p<.05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sözel açıklama becerileri boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan



çocuklara uygulan ön testte kendini kontrol etme becerileri boyutu puanlarının ortalaması=12.16 iken, son testte=14.83'e yükseldiği Tablo 9'da görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselme istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t=3.508$, $p<.05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların kendini kontrol etme becerileri boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Tablo 10'da amaç oluşturma becerileri boyutu puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10 Deney Grubuna Ait Amaç Oluşturma Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.214	.027*
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0				

p<.05 için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z=-2.214$, $p<0.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların amaç oluşturma becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tablo 11'de dinleme becerileri boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Dinleme Becerileri Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	13.50	1.22	5	-9.774	.000*
Son test	6	19.00	.63			

** p<.05 için anlamlı kabul edilmiştir.*

Tablo 11 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sözel açıklama becerileri boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulan ön testte dinleme becerileri boyutu puanlarının ortalaması=13.50 iken, son testte=19.00'a yükseldiği Tablo 11'de görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t=-9.774$, $p>.05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların kendini dinleme becerileri boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir. Tablo

12'de görevleri tamamlama becerileri boyutu puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12 Deney Grubuna Ait Görevleri Tamamlama Becerileri Boyutu Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-2.214	.027*
Pozitif Sıra	6	3.50	21.00		
Eşit	0				

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ($z = -2.214$ $p < 0.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar lehine olması, uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların görevleri tamamlama becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Tablo 13'te sonuçları kabul etme boyutu puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13 Deney Grubunun Ön Test-Son Test Sonuçları Kabul Etme Boyutu Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön test	6	11.16	2.85	5	-6.644	.001*
Son test	6	16.50	3.08			

* $p < .05$ için anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunda yer alan çocukların sözel açıklama becerileri boyutundan aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplarda t testinden yararlanılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan ön testte dinleme becerileri boyutu puanlarının ortalaması=11.16 iken, son testte=16.50'ye yükseldiği Tablo 13'te görülmektedir. Yapılan Bağımlı Gruplar t-Testinin sonuçlarına göre bu yükselmenin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($t = -9.774$, $p > .05$). Bu sonuçlara göre deney grubunda uygulanan proje yaklaşımı eğitimin çocukların sonuçları kabul etme boyutu puanlarını artırmada etkili olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda okul öncesi dönemde sosyal çevre konusunda uygulanan proje yaklaşımı eğitiminin çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Çocukların sosyal beceri ölçeğinin genelinden ve ölçeğin tüm alt boyutlarından (Kişiler Arası Beceriler, Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama



Becerileri, Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileri, Kendini Kontrol Etme Becerileri, Sözel Açıklama Becerileri, Sonuçları Kabul Etme Becerileri, Dinleme Becerileri, Amaç Oluşturma Becerileri, Görevleri Tamamlama Becerileri) aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında son testleri lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Okul öncesi dönemde proje yaklaşımı ve sosyal beceriler ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Street (1993), proje yaklaşımının öğretmen ve çocukların işbirliği içinde çalışma yapmasına fırsat vererek çocukların sosyal anlamda geliştiğini vurgulamaktadır. Danyi vd. (2002) okul öncesi eğitime devam eden çocuklarla gerçekleştirdikleri elma projesi sonrasında sosyal duygusal gelişimin olumlu yönde etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Üstün ve Çakar (2004) okul öncesi dönem çocuklarının proje yaklaşımına eğitimin sosyal gelişim üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedirler. Terzioğlu Çakar (2005) okul öncesi dönem çocuklarının proje yaklaşımına eğitimin sosyal gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarında proje yaklaşımına uygulayan okullardaki çocukların sosyal beceri alt boyutlarından sosyal işbirliğinde anlamlı bir fark çıktığını vurgulamaktadırlar. Morgil vd. (2006) proje yaklaşımına kullandıkları çalışmalarında öğrencilerin uzman kişilerle görüşmeler yapmaları ve grup çalışmaları sonucunda kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerinin gelişmesi yoluyla bazı sosyal beceriler kazandıklarını belirtmektedirler. Kurt (2007) tarafından yapılan çalışmada, proje yaklaşımına eğitim uygulamalarının okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal uyumlarına ve becerilerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, proje yaklaşımına eğitim programlarının uygulandığı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal uyum becerilerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bıçakçı (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı proje yaklaşımının altı yaş grubu çocukların gelişim alanlarına etkisinin belirlenmesidir. Çalışma sonucunda, deneme ve kontrol grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimi, günlük yaşam becerileri ve sosyal/duygusal gelişim ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ve yapılan tartışma doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilebilir.

1. Proje yaklaşımına eğitim daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir.
2. Okul öncesi dönemde proje yaklaşımının çocukların farklı sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişim alanlarına yönelik özellikleri üzerindeki etkisi incelenebilir.
3. 4 yaş grubuna uygulanan proje yaklaşımına eğitim farklı yaş grubundaki okul öncesi dönem çocukları ile uygulanabilir.
4. Okul öncesi dönemde aile katılımını içeren proje yaklaşımına uygulamalar yapılması desteklenebilir.

5. Okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla ilgili yapılan araştırmalarda proje sürecinin gözlenmesine dayanan çalışmalar planlanabilir.
6. Okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla ilgili öğretmenlere uygulamalı seminerler verilebilir.
7. Okul öncesi dönemde proje yaklaşımıyla ilgili öğretmen adaylarının sadece teorik düzeyde değil aynı zamanda uygulamalı çalışmalar da geliştirmeleri desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Angın, D.E. (2013). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*. 83, 39-43.
- Beneke, S. (2000). Implementing the project approach in part-time early childhood education programs. *Early Childhood Research&Practice*, 2(1), 12-26.
- Bıçakçı, Y. M. (2009). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Altı Yaş Çocuklarının Gelişim Alanlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri Analizi El Kitabı* (22.Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Canoğlu, M. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, NY: Routledge.
- Çabuk, H., Haktanır, G. (2010). What Should Be Learned İn Kindergarden? A Project Approach Example. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2550-2555.
- Çağlar Kabacık, S., Deretarla Gül, E. (2016). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sebzelere İlişkin Tepkilerinin İncelenmesi: Proje Yaklaşımı Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24,(5), 2323-2334.
- Çetingöz, D. (2017). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Çevre Konusunda Uygulanan Proje Yaklaşımli Eğitim. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7, (2) 109-123.
- Danyi, D., Sebest, H., Thomson, A., Young, L. (2002). The Apple Project. *Early Childhood Research & Practice*, 4(2), 1-19.



- Dejong, L. (1999). Learning Through Project in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20, (3), 317- 326.
- Demirhan, C., Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5),48-61.
- Ergen, G.Z. (2013).Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Yaratıcılıklarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erol, A. (2016). Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı Çevre Eğitimi Programının 5-6 Yaş Çocuklarının Çevreye Yönelik Farkındalık ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 519-547.
- İnan, Z.,H. (2012). *Okul öncesi eğitimde çağdaş yaklaşımlar reggio emilia yaklaşımı ve proje yaklaşımı*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Jacobs, G (2000). Using the Project Approach in Early Childhood Teacher Preparation
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.515.4511&rep=rep1&type=pdf>
Erişim tarihi: 04.05.2022
- Katz, L.G., Chard S.C. (2000). *Engaging children's minds: the project approach*. Stamford, CT: Ablex.
- Katz, L.G., Chard., S.C. (1992). The project approach. Guides-classroom use-teaching guides (for teacher) (Reports, Evulation Feasibility). İçinde J.E. Johnson ve J. Roopnarine, Approaches to early childhood education (s. 2-27). Canada: Merill Publishing.
- Kurt, F. (2007). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Proje Yaklaşımlı Eğitim Programlarının Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Metin, ř. (2014). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin 5-6 Yaş Çocuklarının Çizim Becerilerine ve Görsel Algılarına Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Morgil, İ., Yavuz, S., Özyalçın O. (2006). The effects of project based learning applications on environmental awareness and knowledge. *Energy Education Science and Technology*, 16, 9-19.
- Obalı, H. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Almakta Olan Altı Yaş Grubu Çocuklarına Verilen Proje Yaklaşımıyla Beslenme Eğitiminin Beslenme Bilgi Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oğuz, V. (2012). Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Oğuz, v., Gizir, Z., Köksal Akyol, A. (2014). *Erken çocukluk eğitiminde proje yaklaşımı ve uygulanmış proje örnekleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Özaslan, D. H. (2010). Proje Yaklaşımına Dayalı Eğitimin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, R. (2010). MEB Okul Öncesi Programına Uyarlanmış Gems Programının Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Kavram Edinimleri Ve Okula Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Street, M. (1993). What's So New About The Project Approach. *Childhood Education*, 70, (1), 25-29.
- Şahin, G., Güven, İ., & Yurdatapan, M. (2011). Proje Tabanlı Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Çocuklarında Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 157-176.
- Şallı, D., Dağal, B.A., Küçükoğlu, K.E., Niran, S.Ş. (2013). Okul Öncesinde Geri Dönüşüm Kavramı: Aile Katılımlı Proje Tabanlı Bir Program Örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 234-241.
- Şallı, D. (2011). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzioğlu Çakar, E (2005). Proje yaklaşımı uygulayan ve uygulamayan okullara devam eden 5- 6 yaş grubundaki çocukların sosyal gelişim ve zeka alanlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tuğrul, B. (2002). Proje Yaklaşımının Temel Özellikleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7). 71-79.
- Üstün, E., Çakar, E. (2004). Proje yaklaşımının okulöncesi dönem çocuklarının sosyal gelişimlerine ve öğrenme stillerine etkisinin incelenmesi. 1. Uluslararası okul öncesi eğitim kongresi. İstanbul: Ya-pa, (s.15-16).
- Yılmaz, H., Beyazkürk, D., & Anılak, Ş. (2006). Proje Yaklaşımıyla Bir Uygulama Örneği: Süt Projesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 155-172.



ETKİLİ LİDERLİK ANALİZİ (LİDERLİK TEORİLERİNİ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ)

MEHMET ŞÜKRÜ BELLİBAŞ²¹, ÖZGE ÖZAYDIN²², GÜLSEREN KORKMAZ²³, MERVE AYTAŞ²⁴, MUSTAFA ÇELİK²⁵,

ÖZET

Bu çalışma, farklı liderlik modellerinin ne ölçüde çalışıldığını, zaman içinde her modele ilişkin araştırma eğilimlerindeki değişiklikleri ortaya çıkarmak için eğitimde liderlik ilkelerinin kapsamlı bir incelemesini yapmaktadır. Eğitim araştırmalarında liderlik modelleri bir araştırma alanı olarak eğitim yönetimi söz konusu olduğunda, 1900'lerden önce okul liderliğine çok fazla odaklanılmadı. O zamanlar, okul liderliği rolleri ile öğretim işlevi arasında açık bir ayrım yoktu (Murphy, 1999). Bu süre zarfında, insanları lider olarak yetiştirme çabaları, çoğunlukla müfredat, öğretim ve etkili okul liderlerinin tanımını çevreleyen konulara odaklanmıştır (Button, 1966). Liderlik anlayışı büyük ölçüde verilerden ziyade fikirler ve salt akıl yoluyla şekillendirilmiştir (Jacobson ve Cypres, 2012). Dolayısıyla bu dönemde eğitimde belirli bir liderlik modeli gözlemlenmemiştir. 1900'lerden sonra ise daha somut liderlik teorileri ve modelleri ortaya çıkmaya başlamıştır. Eğitimde kullanılan en belirgin liderlik (öğretimsel, dönüştürücü ve dağıtıcı gibi) modellerinin detaylarına inerek, daha önceki liderlik alanlarında liderlik tartışmalarına temel oluşturan özellik, davranışsal ve durumsal teorilerinin gelişimi bu çalışmada kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Yönetim türleri hakkındaki tartışmalar çoğunlukla bir örgütü daha etkili kılan şeylerle ilgiliyken, liderlik tartışmaları 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında bir örgütün arzu edilen hedeflerine ulaşmasına yardımcı olabilecek liderlik uygulamalarını anlamaya veya tanımlamaya odaklanmıştır (Gümüş, Bellibaş, Esen, & Gümüş, S. 2018).

ANAHTAR KELİMELEER: Öğretimsel Liderlik, Dağıtıcı Liderlik, Dönüştürücü Liderlik

EFFECTIVE LEADERSHIP ANALYSIS

ABSTRACT

This study is a comprehensive review of leadership principles in education to reveal the extent to which different leadership models have been studied, and changes in research trends for each model over time. Leadership models in educational research When it comes to educational administration as a research area, there was not much focus on school leadership before the 1900s. At that time, there was no clear distinction between school leadership roles and teaching function (Murphy, 1999). During this time, efforts to

²¹ Doç. Dr., ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ, mhcelik_02@hotmail.com

²² Öğrenci, ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ, 02mustafacelik@gmail.com

²³ Öğrenci, ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ, mhcelik_02@hotmail.com

²⁴ Öğrenci, ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ, mhcelik_02@hotmail.com

²⁵ Öğrenci, ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ, mhcelik_02@hotmail.com

train people as leaders mostly focused on curriculum, instruction, and issues surrounding the definition of effective school leaders (Button, 1966). The understanding of leadership is largely shaped by ideas and pure reason rather than data (Jacobson & Cypres, 2012). Therefore, no specific leadership model was observed in education in this period. After the 1900s, more concrete leadership theories and models began to emerge. By going into the details of the most prominent leadership models (such as instructional, transformational and distributive) used in education, the development of trait, behavioral and situational theories that formed the basis of leadership discussions in previous leadership areas were briefly explained in this study. While discussions about types of management are mostly about what makes an organization more effective, leadership debates in the late 19th and early 20th centuries focused on understanding or defining leadership practices that could help an organization achieve its desired goals (Gümüş, Bellibaş, Esen, & Gümüş, S. 2018).

Keywords: Instructional Leadership, Distributive Leadership, Transformational Leadership.

Liderlik Teorilerini Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Eğitim liderliği ve yönetimi alanındaki bilgiler genelde İngilizce konuşulan batılı ülkelerdeki araştırmacılar tarafından üretilse de özellikle son 30 yılda gelişmekte olan ülkelerde alana bilgi üretimine katkıda bulunmaktadır. Bu çalışma, liderlik modellerine ilişkin eğilimlerin zaman içindeki değişimi, okul liderliğinin okul performansı üzerindeki etkisini ve eğitimde farklı liderlik modellerine ilişkin alanın önde gelen bilim insanlarına ait makalelerin incelenmesine ilişkin bilgileri içermektedir. Eğitim liderliğine ilişkileri yapılan araştırmalar, okul liderliğinin okulun etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin bilgilerin oluşmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Sonuç olarak okul müdürlerinin liderlik uygulamaları, öğretim programı, öğretmenlerin okul kararlarına katılımı ve liderlik uygulamalarını üstlenme isteklerinin desteklenmesi ile oluşturulan okul kültürü, öğrenci başarısının artmasını sağlamıştır.

Liderliğe ilişkin ilk çalışmaların filozoflar tarafından yapıldığı bilinmektedir. 20. yüzyılın başından itibaren popüleritesi artan liderlik çalışmaları, özellikler yaklaşımı, davranışçı yaklaşım ve durumsallık yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztürk, 2020). Özellikler yaklaşımı, lideri ortaya çıkaran karakteristik özelliklerin belirlenmesine dayanmaktadır (Hunt, 2004). Bu yaklaşım, bazı insanların doğuştan lider olduğunu varsaymaktadır. Büyük Adam Kuramı olarak da bilinen bu kuram, araştırmacılar tarafından 1930-1940'lı yıllar arasında geliştirilmiştir. Lakin araştırmacılar kişisel özelliklerin liderin başarılı olmasında herhangi bir etkisinin olduğuna ilişkin özellik bulamamıştır (Yukl, 2012). Araştırmacıların etkili liderliği tanımlamaya ilişkin çalışmalardan sonuç



alamamaları, özellikler yaklaşımın eleştirilmesine neden olmuştur. 1940'lı yılların sonuna doğru ekonomik gelişmelerin örgüt içerisindeki liderliği etkilemesi ile davranışçı yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Davranışçı liderlik yaklaşımları Ohio Devlet Üniversitesi ile Michigan Üniversitesinin araştırmaları ile şekillenmiştir (Öztürk, 2020). Davranışçı yaklaşımın örgüt içerisinde yalnız liderin davranışına odaklanması takipçileri olumsuz etkileyebilir. Liderin ön plana çıktığı takipçilerin ise geri planda kaldığı bu yaklaşım örgütlerde istenilen başarının yakalanmasını sağlayamadığı görülmektedir. Durumsallık yaklaşımı ise liderin etkililiğini, liderin var olan durum ile etkileşimi sonucu belirlenmektedir. Durumsallık kuramı lider odaklı kuramlar ve takipçi odaklı kuramlar olarak ikiye ayrılmaktadır (Chemers, 2004a). Durumsallık kuramlarının odak noktası kimi zaman lider iken kimi zaman takipçiler olması lider ile takipçileri arasında gerçekleşen ilişkilerin durumsal değişkenden etkilenmesine neden olmaktadır.

Eğitim liderleri, okullarının iklimini, tutumunu ve itibarını etkilemede çok önemli roller üstlenirler. Eğitim liderleri okulları, öğrencilerin sadece eğitildikleri öğrenme kuluçkaları olarak görülmemeli aksine öğrencilerin kendi öz yeterliliklerini kazanabildikleri yerler olarak görmelidirler. Ülkemizde okul yöneticilerinin zayıf veya eksik okul liderliğine sahip olmaları eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasını baltalayabilir. Etkili okul liderleri, okul toplulukları kurar ve bu ortaklıklardan yararlanabilmelidir. Bu topluluk ağlarını oluşturmak için okul liderlerinin okullarında ve çevrelerinde görünür olmaları, güven verebilmeli ve okulun toplulukları ile ortak amaç duygusu oluşturabilmelidir. Etkili okul liderleri, çevrelerinde bulunan öğretmenlere sorumluluk vererek onları sürekli öğrenmeye, gelişmeye ve belki de en önemlisi lider olmaya teşvik ederler. Etkili okul liderleri aynı zamanda vizyoner olabilmelidir. Etkili bir liderin vizyonu ve tutkusu, tüm okula nüfuz edebilmeli ve okul paydaşlarının motivasyonunu arttırabilmelidir.

Okul liderleri okulların etkililiği açısından önemli roller üstlenmektedir. Okul liderliği, eğitim kurumlarında verilmekte olan eğitim ve öğretimi doğrudan etkileyerek öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyebilmektedir (Gümüşeli, 2001; Hallinger ve Murphy, 1985; Leithwood vd., 2006; Şişman, 1996; Yalçınkaya, 2002). Sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olan okullarda öğrenim gören öğrencilerin başarılarındaki farklılıkları azaltmayı veya ortadan kaldırmayı amaçlayan birçok reform hareketinin merkezinde okul liderliği yer almaktadır (Elmore,2007). Okulların etkili okul olarak nitelendirilebilmesi için etkili okulların nasıl çalıştıklarını anlamaya yönelik yapılan çalışmalar başarılı okul liderlerinin genellikle birbirlerine yakın yolları takip ettikleri, benzer noktalar üzerinde durdukları ve ortak rolleri paylaştıkları görülmüştür (Leithwood vd., 2006). 1970'lerin sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimin odağında eğitim programı ve bu programın öğrencilere etkili bir şekilde verildiği görülmektedir. Okullar, öğrencilerin öğrenme becerilerini etkili bir şekilde kazanabildikleri eğitim kurumlarına

dönüşmüşlerdir (Knapp ve Feldman, 2012). Bu yenilenme sürecinde eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerini de etkilemiştir. Okul yöneticileri bu yenileşme sürecinde aktif rol alarak yeni sorumluluklar yüklenmişlerdir. (Cravens, Goldring ve Penaloza, 2011; Hout ve Elliott, 2011). Okullarda ki bu değişim süreci öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesini önceleyen öğretim liderliği yönetim anlayışını ortaya çıkarmıştır.

Alanyazına bakıldığında 1970'lere kadar okul yöneticiliği ve sınıflarda uygulanan öğretim faaliyetleri birbirinden ayrı olarak yorumlanmış, öğretim faaliyetlerinden birinci derece öğretmenlerin sorumlu olduğu değerlendirilmiş ve müdürlerin okulun yönetim işleri ile ilgilenmeleri beklenmiştir (Hallinger, 2012). Lakin öğretim liderliği bağlamında yapılan çalışmalarda okul liderliği, okulla ilgili değişkenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin dörtte birini oluşturduğunu göstermektedir. (Leithwood vd., 2009). Etkili okul çalışmaları bağlamında etkili müdür kavramı ile filizlenen öğretim liderliği 1980'li yılların başlarında geliştirilen kapsamlı liderlik modelleri ile tanımlanmıştır. Hallinger'in öğretim liderliği modeli eğitim yönetimi/liderliği alanındaki araştırmaların ilerlemesinde önemli rol oynamıştır. Hallinger, 1983 yılında ilk kez öğretim liderliği modelini oluşturmuş ve 2000 yılında modelini geliştirerek üç ana başlıkta ve bu ana başlıkların altında 10 alt başlıkla öğretim liderliği modelini güncellemiştir. Modeli incelediğimizde ana başlıklar ve bu ana başlıklara ait alt başlıklar şu şekildedir (Hallinger, 2012);

- 1.) Okul misyonunun belirlenmesi.
 - a.) Hedeflerin belirlenmesi.
 - b.) Hedeflerin paydaşlarla paylaşılması.
- 2.) Müfredatın yönetimi.
 - a.) Müfredatın koordine edilmesi.
 - b.) Öğretmenlerin değerlendirilmesi.
 - c.) Öğrenci başarısının takibi.
- 3.) Okul ikliminin oluşturulması.
 - a.) Öğretim zamanının kontrol edilmesi.
 - b.) Görünür olma.
 - c.) Öğretmenleri ödüllendirme.
 - d.) Öğrenmeyi ödüllendirme.
 - e.) Öğretmenlerin gelişimi için uygun koşulların sağlanması.

Öğretim liderliği alanına yapılan çalışmalar küresel çapta okul müdürlerinin sahip olmaları gereken özelliklerin genel bir çerçevesinin oluşmasını sağlamıştır. Öğretim lideri olan müdürler okulun hedefleri doğrultusunda öğretmenlerin göstermiş oldukları performansları izleyerek değerlendirir ve onlara geri bildirimde bulunur. Öğretim liderliğinin odak noktasında öğretim



programı ve öğrenci çıktıları yer almaktadır. Öğretim lideri öğretmen işbirliğini destekler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için teşvik eder ve böylelikle öğrenci çıktıları üzerinde öğretmenlerin sorumlu olmalarını sağlar (Hallinger ve Murphy, 1985). Birçok araştırmacı bir liderin okuldaki tüm problemlerle başa çıkabilmesinin olası olmadığını ifade eder (Harris ve diğerleri, 2007). Okul müdürü okul liderliği bağlamında önemli roller üstlenebilir fakat okulun etkili olabilmesi için yeterli olmayabilir.

Paylaşılan öğretim liderliği, öğretim etrafındaki müdür, öğretmen, öğrenci ve okulun diğer paydaşlarının oluşturmuş olduğu sinerjidir (Marks & Printy, 2003). Bu sinerji, öğretim liderliği, dönüşümcü liderlik ve paylaşılan öğretim liderliği ile ilişkilendirilen liderlik davranışlarının bir karışımıdır. Paylaşımcı öğretimsel liderlikte müdür, yetkisinin bir kısmını öğretmenle paylaşması durumunda öğretmenin performansı artar ve öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayabilir.

1990'ların ortalarına kadar yapılan araştırmalarda genellikle okullardaki liderliğin kaynağı müdürler olarak görülmüştür (Hallinger ve Heck, 1996a, 1996b). 1990'lardan sonra öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi, okullarda öğretmen liderlerin rolünün dikkate alınmasını sağlamıştır (Marks ve Printy, 2003). Dağıtılmış liderlik genellikle paydaşlar tarafından yürütülen işbirlikçi liderlik olarak ifade edilir. Fakat literatürde dağıtılmış liderlik ile ilgili farklı tanımlarla da karşılaşmaktadır. Genelde şu iki tanım araştırmacılar tarafından kabul görmüştür. İlk tanım da dağıtılmış liderlik uygulaması, okul liderleri ile takipçileri arasındaki etkileşimleri vurgular (Spillane, 2005). İkinci tanımda ise dağıtılmış liderlik, okul liderliğinin ve karar verme uygulamalarını okul paydaşlarına paylaşılması şeklindedir. Öğretimsel ve dağıtılmış liderlik uygulamaları, öğrencilerin öğrenme çıktılarını doğrudan etkilerken aynı zaman okulun kültürünü ve yapısını da dolaylı olarak etkilemektedir. Okul başarısı için okul liderleri önemli roller üstlenmektedirler. Okul lideri, eğitim reformlarını, politikaları, eğitim uygulamalarını ve uygulamalara ilişkin süreçleri takip edebilmelidir. Okul liderliğinin, okulun tüm paydaşlarına paylaşılması okul yönetiminde merkeziyetsiz bir yapının oluşmasına neden olabilir. Dağıtılmış liderlik modeli incelendiğinde genellikle okulun gelişimi ve değişimi için okul paydaşlarına dağıtılan yönetsel sorumluluklar kendi içerisinde bazı riskleri barındırmaktadır. Liderlik sorumlulukları, orantılı bir şekilde diğer okul paydaşlarına devredilmediğinde paydaşlar yönetsel sorumluluklardan olumsuz etkilenebilir. Örneğin öğretmenin öğretme sorumluluklarına ilaveten eklenen yönetsel sorumluluklar öğretmenleri strese sokabilir. Öğretmenlerin strese girmeleri performanslarını olumsuz etkileyerek öğrenci çıktılarına etkileyebilir. Araştırmacıların okul müdürlerinin hangi liderlik modelini tercih etmeleri konusunda süre gelen tartışmalar, 1990'lardan itibaren temel müdür rolünün öğretim liderliği olması gerektiği konusunda uzlaşmaya vardıkları söylenebilir.

Dönüşümcü lider, öğretmenleri bireysel olarak etkilemeye ve onları güçlendirmeye odaklanarak onlarla aşağıdan yukarıya iletişim kurmaya çalışır (Hallinger ve diğerleri, 2019). Dönüşümcü liderler öğretmenlerin özgüvenlerini attıracak ve aynı zamanda işbirliği içerisinde çalışabilecekleri bir okul iklimi oluşturarak öğretmenlerin öğretime daha fazla odaklanmalarını sağlayabilirler. Böylelikle öğretmenlerin okul başarısının artırılmasında sorumluluk almalarına ön ayak olabilirler. Aksi takdirde olumsuz bir okul iklimi öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmemelerine neden olacak ve bu durum öğrenme çıktılarının olumsuz etkileyecektir.

Öğretimsel liderlikte müdür, öğretim programlarını koordine ederken paylaşımcı liderlikte öğretim programını öğretmen ve müdür birlikte koordine eder. Dönüşümcü liderlikte ise öğretim programını öğretmen, müdür ve okulun diğer paydaşları hep birlikte koordine etmesi öğrenci çıktılarına diğer liderlik türlerine kıyasla daha olumlu etkileyebilir. Bir okulda akademik başarının artırılması için okul lideri, dönüşümcü liderliğin ilkelerini ve öğretimsel liderliğin uygulama aşamaları birlikte uygulayabilmesi ile sağlanabilir.

Ülkemizdeki eğitim sistemine bakıldığında merkezi ve hiyerarşik bir yapı ile karşılaşırız. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), tüm resmi ve özel okulların kurulması, denetlenmesi ve kontrol edilmesinden birinci derecede sorumludur. Tüm okullar MEB tarafından çıkarılan yönetmelik ve yönergeler göre yönetilmektedir (Oplatka ve Arar, 2016). Okullar hiyerarşik bürokrasi kapsamında müdürler tarafından yönetilir. Müdürlerin görev ve sorumlulukları MEB tarafından düzenlenmiştir (Kalman ve Arslan, 2016). Müdürlük mesleği ise öğretmenliğin bir parçası olarak görülür (Recepoglu ve Kılınç, 2014). Öğretim liderliğinin odağına okul müdürünü koymak yerine okul paydaşlarının liderlik kapasitesini geliştirmemiz gerekir. Müdür bir yönetici olarak yalnız öğretimden sorumlu olmamalı aynı zamanda öğretmenleri de lider olabilmelerine olanak sağlayan liderlerin lideri olabilmelidir (Lambert, 2002).

Günümüzde eğitimcilerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin öğrenmesinden herkesin sorumlu olduğunun farkındadırlar. Eğitim araştırmalarında öğretmen liderliği, dağıtılmış liderlik, paylaşımcı liderliği ve dönüşümcü liderlik, araştırmacılar tarafından en çok çalışılan liderlik modelleridir (Gümüş, Bellibaş, Esen, & Gümüş, S. (2018). Özellikle politika yapıcılar, etkili ve sürdürülebilir okul gelişimi sağlayacak öğretim liderliği için genel bir çerçeve oluşturmaya çalışmışlardır (Lambert, 2002). Bu çalışmaların merkezinde öğretim lideri olarak müdürün değişen rolünün yer aldığı görülmektedir. Okuldaki tüm yetki ve sorumluluğun tek bir kişide olmaması gerektiği aksi takdirde okulun kişiye bağımlı hale gelebilir. Oysa etkili okullardaki müdür, okul paydaşlarıyla ortak bir vizyon geliştirir, öğrencilerin öğrenme ortamlarını iyileştirir,



öğretmenlerin liderliklerini destekler, işbirlikçi uygulamalara rol model olarak okul içerisinde iletişimi ve etkileşimin artmasını sağlar. Okul topluluğunun liderlik kapasitesini geliştirilmesi için öğretim liderliğinin sorumluluğu sadece müdüre verilmemeli paydaşlar tarafından paylaşılabilir. Eğitime ilişkin liderlik modelleri eğitimdeki trendlere göre şekillenmektedir. Ulusal ve küresel alandaki gelişmelere uyum sağlamakta yetersiz kalan liderlik modelleri, başka liderlik modellerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okul, öğrencilerin akademik gelişimine odaklanan, ölçülebilir sürece dayalı hedeflere sahip bir kurum haline dönüşmüştür. Okullarda öğrencilerin akademik başarıları ön plana çıkarken duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimleri arka planda kalmıştır.

KAYNAKLAR

- Chemers, M. M. (2004a). Contingency theories. *Encyclopedia of leadership- Volume I* (Edt: G. R. Goethals, G. J. Sorenson ve J. M. Burns). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp. 276-281.
- Cravens, X., Goldring, E., & Penaloza, R. (2011). Leadership practices and school choice. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7 (4), 531-548.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4 (3), 221-239.
- Hallinger, P. (2012). A data-driven approach to assess and develop instructional leadership with the PIMRS. In J. Shen (Ed.), *Tools for improving principals' work* (pp. 47-69). New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Hallinger, P. (2013). Measurement properties of the principal instructional management rating scale. Technical Report (5.11).
- Hallinger, P. (1983). Assessing the instructional management behavior of principals (Stanford University). ProQuest Dissertations and Theses.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980 – 1995. *Educational Administration Quarterly*, 32 (1), 5 – 44.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96 (5), 527-549.
- Hout, M., & Elliott, S.W. (2011). *Incentives and Test-Based Accountability in Education*. Washington, D.C.: National Academies Press.

- Hunt, J. G. (2004). Task leadership. *Encyclopedia of leadership- Volume I* (Edt: G. R. Goethals, G. J. Sorenson ve J. M. Burns). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. pp. 1524-1528.
- Knapp, M. S., & Feldman, S. (2012) Managing the intersection of internal and external accountability: Challenge for urban school leadership in the United States. *Journal of Educational Administration*, 50 (5), 666-694.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational leadership*, 59 (8), 37-40.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Wahlstrom, K., Anderson, S., Mascall, B., & Gordon, M. (2009). How successful leadership influences student learning: The second installment of a longer story. In *Second international handbook of educational change* (pp. 611-629). Springer Netherlands.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39 (3), 370-397 Netherlands.
- Recepöğlu, E. ve Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 629-664.
- Oplatka, I. ve Arar, KH (2016). Sosyal adalet için liderlik ve geleneksel toplumların özellikleri: Batı temelli modellerin uygulanması üzerine düşünceler. *Uluslararası eğitimde liderlik dergisi*, 19 (3), 352-369.
- Öztürk I., (2020). Liderlik kuramları. Editor Yılmaz (2. Bolum)
- Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. In *The educational forum* (Vol. 69, No. 2, pp. 143-150). Taylor & Francis Group.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi: İlkokullarda bir araştırma. Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu.
- Yalçınkaya, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2)109-119.
- Yukl, G. A. (2012). Effective leadership behavior: What we know and what questions need more attention. *Academy of Management Perspectives*, 26(4), 66-85.



RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

YASEMİN NURİYE TÜRKDAL²⁶, OKTAY TAKSİM²⁷,

ÖZET

Hizmetiçi eğitim meslek sahibi olan bireylerin kendini mesleğin ilk gününden son gününe kadar yetiştirdiği bir süreçtir(Öztürk& Sancak, 2007). Boydak (1995)' da Hizmetiçi eğitimin öğretmenler açısından büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitimi, hizmetteki öğretmenlerin mesleki olgunlaşmalarını sağlamak, niteliklerini geliştirmek vb. olarak sayılabilir. Bu araştırma Resmi İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin Hizmetiçi eğitim programları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Nurdağı ilçesinde bulunan İlköğretim okullarında yapılmıştır. Gaziantep ili Nurdağı ilçesindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 15 öğretmenin hizmetiçi eğitimlere yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Verilerin incelenmesinde Maxquda 2018 programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler genel anlamda Hizmetiçi eğitimleri faydalı bulduklarını, gönüllü olarak katıldıklarını, eğitsel etkililiği olduğunu fakat hizmetiçi eğitimlerin tam anlamıyla beklentilerini karşılamadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışma sonucunda alana/branşa yönelik programların eklenebileceğini belirtmişlerdir. Fen-matematik materyal geliştirme, deney uygulamaları gibi eğitimler öneriler arasındadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Hizmetiçi Eğitim, Öğretmen, İlköğretim Okulları

OPINIONS OF TEACHERS WORKING IN OFFICIAL PRIMARY SCHOOLS ON IN-SERVICE EDUCATION PROGRAMS (GAZİANTEP PROVINCE EXAMPLE)

ABSTRACT

In-service training is a process in which individuals who have a profession train themselves from the first day of the profession to the last day (Öztürk & Sancak, 2007). Boydak (1995) also stated that in-service training is of great importance for teachers. In-service training of teachers can be explained as; providing professional maturation of in-service teachers, improving their qualifications, etc. This research was carried out in primary schools in Nurdağı district of Gaziantep province in the 2021-2022 academic year in order to determine the opinions of the teachers working in the official Primary Schools about the in-service training programs. Opinions of 15 teachers working in official primary and secondary schools in Nurdağı district of Gaziantep province were obtained with a semi-

²⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nturkdal51@gmail.com

²⁷ YL Öğrencisi , Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, taksim13@gmail.com

structured interview form. The data were analyzed through descriptive analysis. Maxqda 2018 program was used to analyze the data. According to the findings obtained in the study, the teachers stated that they found the in-service trainings useful in general, that they participated voluntarily, and that it had educational effectiveness but that the in-service training did not meet their expectations. As the result of this study, they stated that specific programs for fields/branches could be added. In service training programs such as science-mathematics material development and experiment applications are among the suggestions.

Keywords: In-Service Education, Teacher, Primary Schools.

GİRİŞ

Hizmet İçi Eğitim Nedir?

Çağımız bilgi çağı olup bilgiye çok hızlı ve kolay şekilde ulaşılmakta aynı zamanda bilgi çok hızlı bir şekilde güncellenmektedir. Yaşam boyu öğrenme bireylerin kendini sürekli yenilemesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Yaşam boyu öğrenmeyi meslek hayatında da bireysel ve kurumsal anlamda gerçekleştirebilmek hizmetiçi eğitimlerle sağlanabilmekte, mesleki yenilenmeye katkı sağlamaktadır. Hizmet içi eğitim mesleki mensuplara çağın getirdiği mesleki yenileme fırsatını sağlamaktadır(Babacan& Özey, 2016).

Hizmet içi eğitim kavramı ve tanımı farklı kaynaklarda da şu şekilde ifade edilmektedir:

Hizmetiçi eğitim meslek sahibi olan bir bireyi mesleğinin ilk gününden son gününe kadar yetiştirme sürecidir(Öztürk& Sancak,2007)

Taymaz(1981)' a göre Hizmet içi eğitim çalışan bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi,beceri ve tutumları edinmeleri amacıyla hazırlanan eğitimlerdir.

MEB'e (1988) göre: "kamu ve özel kurum ve kuruluşlarında çalışan her seviyeden personele, işe başladıklarından emekli oluncaya kadar; işe intibak, işte verimliliklerini artırmak, bilgi ve görgülerini tazelemek, yeni durumlara intibaklarını ve ileri görevlere hazırlanmalarını sağlamak maksadıyla yaptırılan eğitime, "hizmet içi eğitim" denilmektedir."

Hizmet içi eğitim; kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Yıldırım, 2007).



Bir mesleğe yönelmiş olan kişinin görev süresi içinde mesleki alan, kültür bilgisini artırmaya ve mesleği ile ilgili yetenek, davranışları kazanmasına yardımcı olacak eğitim faaliyetleri bütünüdür (İshakoğlu, 2007).

Öğretmenlerin mesleklerinde kullanacakları becerileri kazanmak için öğretmen olma sürecinde aldıkları eğitime ek olarak kendi özel çabalarının yanı sıra aldıkları hizmet içi eğitimler önemli roller oynar (Akdemir, 2013; Budak ve Demirel, 2003)

Hizmet İçi Eğitimin Önemi Nedir

Yükseköğretim düzeyinde alınan öğretmenlik eğitimi, adaylara öğretmenlik becerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik eğitiminin niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, bu süreçte kazanılan becerilerin sürekli aynı seviyede kalması mümkün değildir. Zira öğretmenlik mesleği değişen şartlara ve koşullara uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır (Özer&Sunar, 2021)

Öğretmenlerin eğitim sisteminde sürekli değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavramaları ve yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde eğitilmeleri zorunludur. Ancak günümüzde hizmet öncesinde alınan bu eğitimin yeterli olduğu söylenemez. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde dört ya da beş yılda aldıkları lisans ya da yüksek lisans eğitiminin günümüz gereksinimlerini tam olarak karşıladığını söylemek pek kolay değildir. Bu eğitim bilim, teknoloji ve dış çevrede meydana gelen hızlı değişimler karşısında yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşanan değişim ve yeniliklere uyum sağlaması kaçınılmaz bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanları ile ilgili olarak sürekli değişmekte olan bilgi ve becerileri takip etmeleri gerektiğinden öğretmenler, meslek yaşamı boyunca bu bilgi ve becerileri kazanmaya gereksinim duyarlar. (Pepeler&Murat& Akmençe, 2016)

Boydak (1995), hizmet içi eğitimin öğretmenler açısından büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi; hizmetteki öğretmenlerin, mesleki bakımdan olgunlaşmalarını sağlamak, niteliklerini geliştirmek ve onları daha etkin öğretici durumuna getirmek için uygulanan programlar ve yürütülen hizmetlerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin belli zamanlarda meslektaşları ile işbaşında ve iş dışında bir araya gelmeleri mevcut bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, yeni gelişmelerden de haberdar olmaları ve kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin bunu başarabilmeleri için hem hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri, hem de hizmet içinde kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrenciler ile doğrudan etkileşim kurması ve eğitimin öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmesi öğretmen niteliklerini öne çıkarmaktadır. Bu durum, ülkelerin öğretmen yetiştirme ve niteliklerini sürekli artırabilme konusuna daha fazla odaklanmalarına yol açmıştır. Bu

bağlamda öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli hizmet içi eğitimler kritik öneme sahiptir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin hedef grubudur ve eğitimlerin niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen geribildirimleri, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve niteliği açısından ilk dikkate alınan ölçütlerdir öğretmenlere kuramsal bilgilerin yanında uygulama becerilerinin de kazandırılmasına ve bu becerilerini okulda kullanmalarının teşvik edilmesine bağlıdır. Öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturmeyen hizmet içi eğitimlerin etkililiği sınırlı olmaktadır (Özer&Sunar, 2021)

Hizmet İçi Eğitimin Tarihi

Türkiye’ de Hizmetiçi Eğitim 1960 yılında ilk kurumsal ve resmi kullanımını “ Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” nun açılışıyla (Günel& Tanrıverdi, 2014) 1975 yılında ise “Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı” adını alan büro etkinliklerini yoğunlaştırmış ve 1966 yılına kadar ki 311 etkinliğe 10.024 öğretmen katılırken 1980 yılındaki etkinlik sayısı 1221, katılan öğretmen sayısı 70.150 olmuştur(Günel&Tanrıverdi, 2014; MEB, 2010)

1993 yılına kadar MEB etkinliklerin gerçekleştirilmesi için taşra teşkilatına sorumluluk vermiş aynı zamanda üniversitelerin eğitim fakülteleri de destekleyici eğitimlerde bulunmuştur. Hizmet içi eğitimlerin standartlaştırılması ve yaygınlaştırılması 2000’li yıllar ile başlamıştır (Güneş& Tanrıverdi, 2014 ; MEB, 2010)

2005 yılı ile birlikte yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve eğitimde dijitalleşme hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. 2012 yılında itibaren Hizmet içi eğitimler “ Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilmektedir (MEB, 2006)14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3/2/2022 tarihli ve 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ile 1 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 312 nci maddesine göre Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) ve Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)’ da belirli bir konuda bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunarak personelin yeterli alanlarını geliştirmeyi hedefleyen ve sonunda başarı değerlendirme zorunluluğu bulunmayan hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştirilmektedir.(Resmi Gazete, 2022) 2022 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından Öğretmen Bilişim Ağı(ÖBA) kurulmuş Şubat dönemi mesleki çalışma programı için 24 Ocak- 4 Şubat 2022 tarihleri arasında dijital platform olarak erişime açılmıştır.

2006 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından hazırlanan bir raporda nitelikle ilgili önemli gelişim alanları olduğu vurgulanmış ve söz konusu rapor, eğitimlere yönelik genel görüşün olumlu olduğunu ancak eğitimlerin yapılandırılırken



öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığına ve çok sayıda iyileştirme yapılacak alan olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2006).

Konu hakkında yapılan güncel çalışmalarda şu sonuçlar görülmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin hedef grubudur ve eğitimlerin niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen geribildirimleri, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve niteliği açısından ilk dikkate alınan ölçütlerdir (Özer&Sunar, 2021). Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine yönelik kursiyer görüşleri incelenecek olursa yeni bilgi öğrenme imkânı teması ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca mesleki deneyim, mesleki paylaşım, etkili öğretim ve mahalli düzeyde kurs açma gibi imkânlar kursiyerlerin söylemleri arasında yer almıştır. Mesleki gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerden en büyük beklentinin yeni konular ve yeni bilgiler öğrenerek mesleki deneyim kazanmak olduğu söylenebilir (Arslan, 2013). Öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik; eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılmasını, farklı yöntemler kullanılmasını, eğitimcilerin donanımlı ve alanında uzman kişilerden seçilmesini ve deneyime dayalı eğitimler planlanmasını önermektedirler. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri planlayanlardan; eğitimlere gönüllü öğretmenlerin kabul edilmesini, eğitimlerin küçük gruplar halinde gerçekleştirilmesini, öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, eğitim merkezlerinin imkânlarının artırılmasını ve değerlendirme kriterlerinin daha ciddi yapılmasını istemektedirler (Tekin, 2020)

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmanın amacı, öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu çalışmada nitel araştırma geleneğine uygun olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji/phenomenology) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşamda çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgubilim deseninde amaç, bireylerin olguyla ilgili yaşantılarını, algılarını, yönelimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004).

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın amacına uygun olarak MEB’de görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Nurdağı İlçesinde

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğretmenlerin belirlenmesinde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Mezuniyet	Çalışılan Okul Türü	Eğitim Durumu	Branş	Görev Yeri	HİE Sayısı
Ö1	Kadın	5	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Türkçe	İlçe	17
Ö2	Kadın	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Resim	İlçe	17
Ö3	Erkek	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	İngilizce	Köy	93
Ö4	Erkek	6	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Bilişim Tek.	İlçe	35
Ö5	Erkek	7	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Bilişim Tek.	İlçe	33
Ö6	Erkek	9	Eğt. Fak.	İlkokul	Lisans	Sınıf	İlçe	14
Ö7	Erkek	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Türkçe	İlçe	10
Ö8	Erkek	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Rehberlik	İlçe	6
Ö9	Kadın	6	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Bilişim Tek.	Köy	14
Ö10	Kadın	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Fen Bil.	İlçe	8
Ö11	Kadın	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Matematik	İlçe	8
Ö12	Erkek	22	Fen Edb. Fak.	Ortaokul	Lisans	Sosyal Bil.	İlçe	38
Ö13	Kadın	2	Eğt. Fak.	Ortaokul	Lisans	Fen Bil.	Mah.	42
Ö14	Erkek	2	Eğt. Fak.	İlkokul	Lisans	Sınıf	Köy	10
Ö15	Kadın	8	Eğt. Fak.	İlkokul	Lisans	Sınıf	Köy	4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya toplam 15 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3...Ö15 şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin 8’i erkek 7’si kadın’dır. Mesleki Kıdemleri 22-2 yıl arasındadır. Öğretmenlerin Öğretmenlerden 14’ ü eğitim fakültesi, 1’i Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerden 12’ si ortaokulda 3’ ü ilkokulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın Evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Gaziantep İli Nurdağı ilçesinde resmi okullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.



Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda Taksim ve Türkdal tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu İlköğretim Okulları öğretmenlerinin görüşmelerini almaya yönelik 6 sorudan meydana gelmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların bilgisi dahilinde ses kaydı yapılarak elde edilmiştir. Her bir öğretmen ile 5-15 dakika arası görüşme sonucu veriler elde edilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları bir uygulama ile yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analizin “Çerçeve Oluşturma”, “Tematik Çerçeveye Göre Verilerin İşlenmesi”, “Bulguların Tanımlanması”, “Bulguların Yorumlanması” olmak üzere dört aşaması bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun, geçerlik kanıtlarının belirlenmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Güvenirlik çalışmaları için ise literatür taraması yapılarak yaptığımız çalışma ve alanda daha önce yapılmış çalışmaların sonuçları karşılaştırılmış ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için ise; öncelikle araştırmanın tüm süreçleri (literatür tarama, görüşme formunun hazırlanması, uygulama, analiz) detaylarıyla açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmanın sonuçları, araştırmaya katılan bireylerle paylaşarak onların görüşleri alınmıştır. Son olarak aynı alanda yapılan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin analizi MAXQDA 2018 programıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmaların amaçları doğrultusunda öğretmenlerin almış oldukları Hizmet içi eğitimlere dair görüşlerine yönelik yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Araştırmanın cevap aradığı birinci soru hizmetçi eğitimlere yönelik genel görüşleri ortaya koymaktadır. Bu amaçla Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitim programlarına yönelik genel görüşleri

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE Genel Görüşler				28
		Etkisiz			3
			Formalite		1
			Uzaktan Eğitim		2
		Faydalı			18
			Yüz Yüze		2
			Uzaktan Eğitim		4
				Adaptasyon	1
				Zaman/Mekan Tasarrufu	1
			Yeni Şeyler Öğrenme İsteği		8
				Kişisel Gelişim	1
				Mesleki Gelişim	6
		Yetersiz			5
			Uygulamalı Konularda		1
			İçerik		3
		Zorunluluk			2
			Adaylığın Kaldırılması		1

Tablo 2 incelendiğinde Hizmetiçi Eğitim Genel görüşleri temasında(f=28) etkisiz alt teması(f=3) formalite(f=1) uzaktan eğitim(F=2) kodları, faydalı(f=18) alt temasında yüz yüze(f=2) uzaktan eğitim(f=4) kodları, uzaktan eğitim kodunda adaptasyon(f=1) zaman/mekan tasarrufu(f=1) alt kodları, yeni şeyler öğrenme(f=8) kodunda kişisel gelişim(f=1) mesleki gelişim(f=6) alt kodları, yetersiz(f=5) alt temasında uygulamalı konularda(f=1) içerik(f=3) kodları, zorunluluk(f=2) alt temasında adaylığın kaldırılması(f=1) kodu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitime katılma sebeplerinin yönelik kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Hizmet içi eğitimin lisans ve sonrası akademik eğitimi tamamlayıcı ve belki de daha önemli olduğunu düşünüyorum. Köy enstitülerinin de felsefesi olan iş içinde iş için iş eğitiminin daha başarılı ve verimli olacağını düşünüyorum. Üniversitelerde verilen eğitim ile okullarda yaptığımız iş arasında dağlar kadar fark var. Öğretmenlik de bir meslek olduğuna göre usta çırak ilişkisi içerisinde okullarda öğretmenler odasında tecrübeli öğretmenlerin arasında öğrenilir. Bu nedenle il, ilçe veya merkezi düzeyde hizmetiçi eğitim faaliyetleri sıklaştırılmalıdır. Hatta okul



yöneticileri bile gerekli gördükleri durumlarda personelini yetiştirmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlere yönlendirebilir. Yeni mezun olup bir okula atanıyoruz, sudan çıkmış balığa dönüyoruz. Alan bilgisi dışında yapılacak o kadar iş var ki, çoğunu ilk defa duyuyoruz. Öğrenci ve veli ilişkileri, at üst ilişkileri gibi birçok alanda eğitime ihtiyacımız oluyor. Deneyerek, yanılarak, görerek, duyarak ancak uzun bir zaman içerisinde birçok şeyi tecrübe ediyoruz.”(Ö12)

Araştırmanın cevap aradığı 2. soru hizmet içi eğitim programlarına katılma sebeplerini ortaya koymaktadır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 3 de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin almış oldukları Hizmet içi eğitim programlarına katılma sebepleri

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE Katılma Sebepleri				34
		Zorunluluk			10
			Yeni Kanunlar		1
			Seminer		2
			Adaylık		4
		Gönüllülük			24
			İlgi Çekici		1
			İletişim		2
			Bilgi Edinme		19
				Teknolojiye Uyum	1
				Kişisel Gelişim	7
				Deneyim	3
				Alana Yönelik	8

Tablo-3 incelendiğinde, öğretmenlerin Hizmetiçi eğitime katılma sebepleri temasında(f=34) zorunluluk(f=10) alt temasında yeni kanunlar(f=1), seminer(f=2), adaylık(f=4) gönüllülük(f=24) alt temasında ilgi çekicilik(f=1), iletişim(f=2), bilgi edinme(f=19) katılımcılar tarafından ortaya konulmuştur. Bilgi edinme(f=19) kodunda teknolojiye uyum(f=1) kişisel gelişim(f=7), deneyim(f=3), alana yönelik(f=8) alt kodları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitime katılma sebeplerinin yönelik kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Hizmet içi eğitim programlarına katılma sebeplerim aslında az önce de söyledim mesleğin ilk yıllarında mesleki gelişimdi. Yani benim 2013'te göreve başladım örnek vermek gerekirse 2016-17 civarı doküman yönetim sistemine geçildi resmi yazışmalarda DYS 'ye geçildi ve tam bir muallâk. İlerleyen yıllarda gerek idarecilik olsun gerek öğretmenlikte de doküman yönetim sistemi ile entegre

edilebilir düşüncesiyle DYS yazışma semineri almıştım. Çok katkı sunmuştu bana yani ilk yıllarında mesleki gelişime bakıyordu.”(Ö16)

“bir sınıf öğretmeni olarak öğrencilerime daha güzel bir şekilde yansıtılabilmek yani. Çünkü bizim amacımız nihai amacımız onlarda yani istenilen davranış değişikliğini meydana getirmek ve onların yani daha iyi bir insan topluma daha faydalı kişiler olmasını sağlamak. Bu amaçla da hizmet içi eğitimlere katılma sebepim aslında bunlardan oluşuyor.”(Ö14)

Araştırmanın cevap aradığı 3. soru Hizmetiçi Eğitim programlarının beklentilerin karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymaktadır. Bu amaçla Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Hizmetiçi Eğitim programlarının öğretmenlerin beklentilerini karşılayıp karşılamadığı

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE Beklentiyi Karşılama Düzeyi				24
		Karşıladi			7
			Teorik Bilgiler		1
			Alana Yönelik		4
			Gönüllülük		1
		Orta Düzeyde Karşıladi			4
			Kolay Alışılabilir		1
			Uygulanabilirlik Düşük		1
		Karşilamadı			13
			Eğitici Sebepler		3
				Anlatım Yöntemi	1
				Formalite	2
			Uygulama Eksikliği		1
			Zorunluluk		3
			Uzaktan Eğitim		1
			Değerlendirme Eksikliği		1

Tablo 4 incelendiğinde Hizmetiçi Eğitim beklentiyi karşılama düzeyi temasında karşıladi(f=7) alt temasında teorik bilgiler(f=1), alana yönelik(f=4) gönüllülük(f=1) kodları, orta düzey(f=4) alt temasında kolay ulaşılabilirlik(f=1), uygulanabilirlik düşük(f=1) kodları, karşilamadı(f=13) alt temasında eğitici sebepler(f=3) kodunda anlatım yöntemi(f=1) formalite(f=2) alt kodları, uygulama eksikliği(f=1) zorunluluk(f=3) uzaktan eğitim(f=1) değerlendirme eksikliği(f=1) kodları elde edilmiştir.



Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitimi beklendiği karşılama düzeyini yönelik kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Çoğunun beklentilerimi karşıladığını düşünmüyorum. İçeriklerin düzenlenmesi gerekiyor genelde öğretmenlerin dikkatini çekmeyecek şekilde aktarılıyor, genelde slayttan okunuyor. Oradakinin sadece seslendirilmesi yapılmış gibi görülüyor. Daha fazla dikkat çekici grafikler farklı sunumlarla daha da iyileştirebilir.”(Ö7)

“Açıkçası özellikle pandemi sürecinde uzaktan verilen gerçi yakından verilenler de öyle son zamanlarda yani yapmış olalım diye yaptığımız veyahut da biz verenler içinde kursiyerler içinde yani hem eğiticiler için hem kursiyerler için biraz sanki yapmış olalım diye yapılan eğitimler gibi görüyorum. Şu an içeriye biraz daha eskiye nazaran tabanı boş çok şey düşünmüyorum hani içeriği beklentileri karşıladığını yeterli olduğunu şuan düşünmüyorum. Özellikle online olanları.”(Ö6)

Araştırmanın cevap aradığı 4. soru Hizmetiçi Eğitim programlarının eğitsel etkilerini ortaya koymaktadır. Bu amaçla Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Hizmet içi eğitim programlarının eğitsel etkinliği

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE Eğitsel Etkililiği				15
		Etkiliydi			9
			Eğiticinin Etkisi		1
			Eğitime Yönelik		4
			Başarım Duygusu		1
			Sertifika		1
		Orta Düzey			4
			Uygulamaya Dönük		1
		Düşük			2
			Teorik		1
		Etkisiz			1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitimi eğitsel etkililiği temasında(f=15) etkiliydi(f=9) ideal temasında eğiticinin etkisi(f=1) eğitime yönelik(f=4) başarı duyusu(f=1) sertifika(f=1) kodları, orta düzey(f=4) alt temasında uygulamaya dönük(f=1) kodu, düşük(f=2) alt temasında teorik(f=1) kodu, etkisiz(f=1) alt teması elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim eğitsel etkililiğine yönelik kendi ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Şimdi hizmet içi programlarda genelde yani pandemiden sonraya denk gelen bakacak olursak daha çok hani her an okulun kapanabilme ihtimaline karşı uzaktan hani eğitsel şeyler uzaktan oyunlar, uzaktan ders öğretimleri. Genel anlamda sınıfcılara sağlanan hizmet içi eğitim programlarında hani matematiksel, eğitsel becerileri geliştirme okuma yazma becerilerini geliştirebilme bunları da uzaktan yapabilme bunlar önemli şeyler görüyoruz. Bunların da olması gerektiğini düşünüyorum çünkü günümüz koşullarında hani her türlü virüse karşı yani okulların kapanma ihtimaline karşı bir öğretmenim bu becerileri sağlanmış olması gerekiyor. Bu eğitsel etkililiği de hizmet içi eğitimlerin sağlayabiliyor olması gerekiyor. Yani bu şekilde düşünüyorum.”(Ö14)

Araştırmanın cevap aradığı 5.soru öğretmenlerin Hizmetiçi eğitim programlarına yönelik önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Hizmetiçi Eğitim Programı olarak eklenebilecek programı önerileri

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE Eklenebilecek Programlar				11
		Alana/Branşa Yönelik			11
			Koçluk/Liderlik		1
			Yabancı Dil Eğitimi		1
			Eğitim Bilimleri		2
				Gelişim Psikolojisi	1
				Yeni Yöntem Teknikler	1
			Fen/Matematik		2
				Laboratuar Deney Uygulamaları	1
				Matematik Materyal Geliştirme	1
		Bilişim			2
				Yapay Zeka Mobil Program Kodlama	2
		Türkçe			2
				Güzel Yazı	1
				Hızlı Okuma	1
		Sanat			1



Tablo 6 incelendiğinde, Hizmetiçi eğitimler eklenebilecek programlar temasında(f=11) alana/ branşa yönelik(f=11) alt temasında koçluk/liderlik(f=1) kodu, yabancı dil(f=1) kodu eğitim bilimleri(f=2) kodunda gelişim psikolojisi(f=1) yeni yöntem teknikler(f=1) alt kodları, fen/ matematik(f=2) kodundan laboratuvar/deney uygulamaları(f=1), matematik/materyal geliştirme(f=1) alt kodları, bilişim(f=2) kodunda yapay zeka/mobil program kodlama(f=2) alt kodları, türkçe(f=2) kodunda güzel yazı(f=1), hızlı okuma(f=1) alt kodları sanat(f=1) kodu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitime eklenebilecek programlara yönelik kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Hocam hangi programların eklenmesini öneririm hemen aklıma şu geldi. Gelişim ergen gelişimi ile ilgili daha doğrusu öğretmen hangi kademedeki çalışıyorsa kademeye göre ayrılmalı bence. Hani tüm ortaokullar tüm liseler falan diye ve biz mesela Ortaokulda çalışıyoruz ortaokul öğrencilerinin gelişimine yönelik psikolojik gelişimi fizyolojik gelişimine yönelik yeniden hizmet içi eğitim verilen yani şey için yeniden diyorum bunu normal bir de eğitim fakültesine görüyoruz ama ben örnek de vereyim. Bizim hocalarımızın çoğunun ben bunu aksattığını düşünüyorum. Yani çocukların psikolojik gelişimini falan hiçe sayıp işte o çocuktan bir şey olmaz zaten filan gibi hani ergenlik döneminin özelliklerini tamamen unutup ya da işte ilişkiler kurmalarına falan çok büyük tepkiler gösteren hocalarımız olduğu için kesinlikle gelişimle ilgili daha işte yeniden hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiğini düşünüyorum. Özellikle de yani burada yaş şeyi olmamalı yani yaşlı hocalar değil sadece genç hocalarda da böyle olanlar var o yüzden genel olarak böyle bilimsel hani bu yaştaki çocuklar şöyledir böyledir gibi yeniden gelişim psikolojisinin anlatılması gerektiğini düşünüyorum yani büyük kısmı unutulmuş gibi.”(Ö8)

Araştırmanın cevap aradığı 6. soru var olan hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik önerileri ortaya koymaktır. Bu amaçla Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Tablo 7. öğretmenlerin MEB tarafından yapılan hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik önerileri

N	Tema	Alt Tema	Kod	Alt Kod	f
	HİE iyileştirilmesine yönelik öneriler				45
		Değerlendirmeye Yönelik			3
			Öğretmenin HİE'den Aldığı Kurs Takibi		2
			Değerlendirme Formu Güncellemesi		1
		Mekâna Yönelik			3
			Samimi Ortam		1
			Yüz Yüze Eğitim		2
		Planlamaya Yönelik			3
			Gönüllülük		1
			Katılımcı Görüşü		1
			Önceden Duyuru		1
		Eğiticiye Yönelik			6
			Profesyonel Eğitici		1
			Eğitici Eğitimi		5
		Uzaktan Eğitim Kaldırılmalı			1
		İçeriğe Yönelik			29
			Mesleki		14
				Oryantasyon	1
				Okul İş ve İşlemleri	1
				Kademeye Göre Eğitim	1
				Uygulamada Kullanılabilir	6
				İhtiyaca Yönelik	1
				Materyal Geliştirme	4
				Branşa Yönelik	1
			Anlatım Yöntemi		10
				Yeni Yöntemler	1
				Kısa ve Öz	1
				İlgi Çekici	1
				Karşılıklı Etkileşim	4
				Aktif Katılım	3
			Diğer		4
				İçerik Tanıtımı	1
				Altyapı Platformunun Geliştirilmesi	2
				Kontenjan Artırımı	1



Tablo 7 incelendiğinde, Hizmetiçi Eğitim iyileştirilmesine yönelik öneriler(f=45) temasında değerlendirmeye yönelik(f=3) alt temasında, öğretmenin HİE'den aldığı kurs takibi(f=2) değerlendirme formu güncellemesi(f=1) kodları, mekâna yönelik(f=3) alt temasında samimi ortam(f=1), yüz yüze eğitim(f=2) kodları, planlamaya yönelik(f=3) alt temasında gönüllülük(f=1), katılımcı görüşü(f=1), önceden duyuru(f=1) kodları, eğiticiye yönelik(f=6) alt temasında profesyonel eğitici(f=1), eğitici eğitimi(f=5) kodları, uzaktan eğitim kaldırılmalı(f=1) kodu, içeriğe yönelik(f=29) alt temasında mesleki(f=14) kodunda oryantasyon(f=1), okul iş ve işlemleri(f=1), kademeye göre eğitim(f=1) uygulamada kullanılabilir(f=6), ihtiyaca yönelik(f=1), materyal geliştirme(f=4), branşa yönelik(f=1) alt kodları, anlatım yöntemi(f=10) kodunda yeni yöntemler(f=1) kısa ve öz(f=1) ilgi çekici(f=1) karşılıklı etkileşim(f=4) aktif katılım(f=3) alt kodları, diğer(f=4) kodunda içerik tanıtımı(f=1) altyapı platformunun geliştirilmesi(f=2) kontenjan artırımı(f=1) alt kodları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin Hizmetiçi eğitime eklenebilecek programlara yönelik kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Açıkçası bazı konularda hizmet içi eğitimlerde sınırlamalar var bunları anlıyorum hani özellikle bu konularda ilgili olan gruplara sunulan eğitimler. İncelediğimde işte bir meslek lisesi öğretmenine sunulan eğitimlerle İngilizce öğretmenine sunulan eğitimler farklı. Öte yandan bence bu kısıtlama evet eğer kontenjan sıkıntısı yaşansa mantıklı ama online eğitim, uzaktan eğitim veya farklı eğitimlerde eğer kontenjan sayısı buna izin verir haldeyse bence eğitimlerin sadece belli gruplara kısıtlanması değil ilgisini çeken insanlara sunulabilmesinin daha mantıklı olacağını düşünüyorum.”(Ö3)

“Robotik kodlamayı anlatırken böyle genel hatlarıyla baştan sona anlatıyor ya. Evet buna daha hemfikrim ama en başta bize hani şu malzemeleri alın. Evet arkadaşlar şu aşamayı yapacağız. Şununla başlayacağız. İlk dersimiz böyle böyle. Hani genel şekil şema olarak işte hani ileri derslerde bunları yapacağız bu malzemelere ihtiyaç duyacağız. Sizde bunları temin edip öyle eğitime başlayın gibi eğitimler olursa aslında uygulama öğreneceğimiz zaman çok daha faydalı olabileceğini düşünüyorum bilmiyorum burada anlatmak istediğimi anlatabildim mi?”(Ö9)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının genel anlamda etkisiz olduğunu çünkü formalite ya da uzaktan eğitim şeklinde olduğunu söylemişlerdir. Faydalı bulanlar genellikle hizmet içi eğitimlerinin yüzyüze olması gerektiğini, yeni şeyler öğrenme isteğinin kişisel gelişim ve mesleki gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Uygulamalı konularda yetersiz olduğunu, adaylığın kaldırılması ve benzeri durumlarda ise zorunluluk kısmının ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Aynı zamanda hizmet içi eğitimlerin beklentilerini genel anlamda karşıladığını fakat teorik bilgilerin, alana yönelik bilgiler ve günlük kullanım haricindeki durumlarda bu beklentilerin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Uygulama eksikliğindeki eksiklik, zorunluluk, uzaktan eğitim ve değerlendirme eksikliği beklentilerini düşürmüştür.

Öğretmenlerin almış oldukları hizmet içi eğitim programlarına katılma sebepleri gönüllük açısından daha fazla olmakla birlikte ilgi çekici olması, iletişim ve bilgi edinimi, teknolojiye uyum, kişisel gelişim, deneyim, alana yönelik olması, Hizmet içi eğitimlere teşvik etmekte yeni kanunlar, seminer, adaylık gibi zorunluluk durumları ise katılma sebeplerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Hizmetiçi eğitimlerin eğitsel etkililiği eğiticinin etkisine, eğitime yönelik olmasına, başarıya duygusuna ve sertifika verilmesine göre etkili olmaktadır. Teorik ve uygulamaya dönük olmaması durumunda düşük ve orta düzeyde kalmaktadır.

Hizmet içi eğitim programlarında alana ve branşı yönelik olması, Koçluk-liderlik,yabancı dil eğitimi, eğitim bilimleri, fen ve matematik, Bilişim, Türkçe ve sanat dalları arasında yeni alanların eklenmesi öğretmenlerin istekleri öneriler arasındadır.

Bu araştırmaların bulguları, Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin hedef grubudur ve eğitimlerin niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen geribildirimleri, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve niteliği açısından ilk dikkate alınan ölçütlerdir (Özer&Sunar, 2021). Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisine yönelik kursiyer görüşleri incelenecek olursa yeni bilgi öğrenme imkânı teması ilk sırada yer almaktadır. Ayrıca mesleki deneyim, mesleki paylaşım, etkili öğretim ve mahalli düzeyde kurs açma gibi imkânlar kursiyerlerin söylemleri arasında yer almıştır. Mesleki gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerden en büyük beklentinin yeni konular ve yeni bilgiler öğrenerek mesleki deneyim kazanmak olduğu söylenebilir(Arslan,2013). Öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının iyileştirilmesine yönelik; eğitimlerin sayısının ve niteliğinin artırılmasını, farklı yöntemler kullanılmasını, eğiticilerin donanımlı ve alanında uzman kişilerden seçilmesini ve deneyime dayalı



eğitimler planlanmasını önermektedirler. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri planlayanlardan; eğitimlere gönüllü öğretmenlerin kabul edilmesini, eğitimlerin küçük gruplar halinde gerçekleştirilmesini, öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alınmasını, eğitim merkezlerinin imkânlarının artırılmasını ve değerlendirme kriterlerinin daha ciddi yapılmasını istemektedirler(Tekin, 2020) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu açıdan ele alındığında çalışma bulguları öğretmenlerin genel memnuniyetini göstermekle beraber hizmet içi eğitimlerin oluşturduğu etkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak nitel ve karmaşık desenli çalışmaların yürütülmesi eğitimlerin daha bütüncül değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin niteliği her bir meslek alanında ayrı ayrı incelenmelidir.

ÖNERİLER

Yapılan Hizmetiçi Eğitim programlarına ek olarak alana/branşa yönelik programlar planlanabilir.

Hizmetiçi eğitim programlarında eğitim bilimleri dersleri, Fen/matematik alanında laboratuvar uygulamaları, Bilişim, Türkçe ve sanat alanlarında eğitim içerikleri dahil edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafında yapılan Hizmetiçi Eğitim eğitim programlarını iyileştirmeye yönelik olarak;

1. Değerlendirme olarak alınan kurs içeriklerinin kullanım takibinin yapılması,
2. Kurs sonu değerlendirme formunun güncellenmesi,
3. Yüz yüze eğitim şeklinde yapılan eğitimlerde mekan iyileştirilmesi,
4. Eğitim planlaması yapılırken önceden duyuru yapılması, kursiyerin ön görüşlerinin alınması, gönüllülük esasına göre eğitim içerik planının yapılması,
5. Eğitimi verecek olan yetişkin eğiticisinin profesyonel olması ve eğitici eğitimi almış bireyler olması,
6. Eğitim içeriğinin mesleki anlamda iyileştirilip branşa, ihtiyaca yönelik olup uygulanabilir, okul iş ve işlemlerde kullanılabilir olması,
7. Eğitimin içeriğinin anlatım yönteminden çıkarılıp yeni yöntemlerle kısa, öz, ilgi çekici, karşılıklı etkileşim dahilinde aktarımı,
8. Bunların dışında eğitime dair içerik tanıtımının yapılması, alt yapı platformlarının geliştirilmesi ve kontenjan artırımı yapılması,

Hizmetiçi eğitim programlarının kalitesini ve etkililiğinin artırılmasına imkan sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Babacan, ş., & özey, r. (2016). Coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Marmara coğrafya dergisi*, (33), 1-24.
- Öztürk, m. & sancak, s. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına Etkileri. *Journal of yaşar university*, no:7 vol:2 761 – 794.
- Taymaz, h. (1981). Hizmet içi eğitim: kavramlar, ilkeler, yöntemler. "ankara: "a.ü. Eğitim fakültesi yayın no:94.
- T.C Resmi Gazete. Mili Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Faaliyeti Yönetmeliği. 11.3.2022. Sayı:31775. MEB
- Meb, (1988). *Hizmetiçi eğitim: kuruluş, gelişme, faaliyetler 1960-1987*, ankara: milli eğitim gençlik ve spor bakanlığı hizmet içi daire başkanlığı yayınları.
- Günel, m., & tanrıverdi, k. (2014). Dünya’da ve türkiye’de hizmetiçi eğitimler: kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve bilim*, 39(175).
- Milli eğitim bakanlığı (2010). *Milli eğitim bakanlığı’nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. 07-08 mayıs 2010. Hizmetiçi eğitim dairesi başkanlığı.
- Milli eğitim bakanlığı (2006). *Millî eğitim bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: meb.
- Akdemir, a. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish studies*, 8(12), 15-28.
- Budak, y., & demirel, ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 33, 62-81.
- Özer, m. , suna, e. & sunar, l. (2021). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi öğretmen eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi .
- Marmara üniversitesi atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi , 54 (54) , 233-254 .
- Yıldırım, f. (2007). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, sakarya üniversitesi, sakarya.
- İshakoğlu, t. (2007). *Selçuk üniversitesi yabancı diller yüksekokulunda görev yapmakta olan yabancı dil Okutmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, selçuk üniversitesi, Konya.
- Boydak, m. (1995). İngiltere’deki hizmetiçi eğitim uygulamaları. *Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, cilt 7/,1-2, 29-35.
- Yıldırım, a.,& şimşek, h., sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, seçkin yayıncılık, ankara, 2011.
- Johnson, r. B., & christensen, l. B., educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches, 2004.



- Pepeler, e., murat, a., & akmee, e. (2016). İlkokullarda hizmet içi eğitim seminerlerinin retmenlere yararlılığı (elazığ ili rneği). *Eğitim ve ğretim araştırmaları dergisi*, 5(2), 168-186
- Arslan, H., şahin, İ. (2013). Bilişim Teknolojileri ğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Kurslarına Yönelik Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, Issue 5,56
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik ğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35. doi: 10.17244/eku.643224

ÖZEL OKUL MÜDÜRLERİNİN YAŞADIKLARI ETİK İKİLEMLER VE KARAR ALMA SÜREÇLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER (NİTEL BİR ARAŞTIRMA)

NERİMAN ÖZTÜRK²⁸,

ÖZET

Türkiye'de okulların özelleşmesi süreci son yıllarda hızlanmış ve özel okulluk yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşma bazı sorunları beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri eğitim niteliğinde düşüş, çalışanların, öğretmenlerin özlük hakları ile ilgili yaşanan sorunlar, kurucular ve yöneticiler arasındaki çatışmalardır. Özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin görevleri ile ilgili karar verme davranışları ile yaşadıkları etik ikilemlerin incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılmış, İstanbul'da farklı özel okullarda görev yapan okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve "Okul yöneticilerinin karar verme alanları ve özerklikleri", "Yaşanan etik ikilemler", "Yaşanan etik dışı durumlar" ve "Okul yöneticilerin sektöre ilişkin görüşleri" temaları elde edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Okul liderliği, etik ikilem, özel okul, karar verme

PRIVATE SCHOOL ADMINISTRATORS' DECISION MAKING BEHAVIOURS AND ETHICAL DILEMMAS (QUALITATIVE STUDY)

ABSTRACT

The process of privatization of schools in Turkey has accelerated in recent years and private schooling has become widespread. This movement has brought some problems. One of them is the decline in the quality of education, tproblems about personal rights of employees and teachers, and conflicts between founders and administrators. The purpose of this research is to examine the decision-making behaviors of school administrators working in private schools and the ethical dilemmas they experience. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study, and interviews were conducted with school administrators working in different private schools in Istanbul. A semi-structured interview form was used in data collection. The data obtained were analyzed with the content analysis method and the themes of "Decision-making areas and autonomy of school administrators", "Experienced ethical dilemmas", "Experienced unethical situations" and "School administrators' views on the sector" were obtained.

Keywords: School leadership, ethical dilemma, private school, decision making

²⁸ Dr., ozturk.neriman@gmail.com



GİRİŞ

2000'li yıllara gelindiğinde özel okullaşma eğitim alanında önemli bir konu haline gelmiştir. Son yıllarda Devletin eğitimin özelleştirilmesi yönünde politikalar geliştirildiği görülmektedir. Devlet, bazı teşvikler sağlayarak hem velileri hem de özel okul açan müteşebbislere vergi indirimleri getirerek eğitimin özelleştirilmesinin önünü açmaktadır (İnal, 2019). Özellikle 2014 yılında dershanelerin kapatılması ve bir kısmının özel okula dönüştürülmesiyle, özel okulların sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır. Ancak bu yaygınlaşma eğitimde kalite ve verimlilik meselelerini tartışmalı bir duruma getirmiştir (Aslan, 2019).

2011 yılında yayınlanan Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Raporuna göre özel okulların çoğunun kendilerini zar zor döndürmekte ve hemen hemen hepsinin kapasitelerin altında (% 30 boş kapasite) faaliyet göstermektedir. 2019 yılına geldiğimizde TÖZOK (Türkiye Özel Okullar Derneği) Başkanı Nurullah DAL, 31 Aralık 2019 tarihinde Dünya Gazetesine verdiği demeçte son 5 yılda Türkiye'de özel okul sayısının 6000'den 12 000'e çıktığını ifade etmiştir. MEB resmi istatistiklerine bakıldığında güncel 2021-2022 eğitim öğretim yılı için özel okul sayısının 13501 olduğu görülmektedir (sgb.meb.gov.tr). Özel okulların sayısı hızla artarken beraberinde bazı sorunları da getirdiği görülmektedir. TÖZOK Başkanı Dal, özel okulların hızla açılmaya devam edildiği ancak doluluk oranlarının %50'lerde olduğunu, bu alanda yaşanan kontrolsüzlük ve plansızlığın bazı kurumların kapanmasına, eğitim öğretimde niteliğin düşmesine yol açtığını ifade etmiştir. Okulculuğun karlı bir yatırım olarak görülmesi ile pek çok kişi okul açmakta, Devlet bu alanda bir kota düzenlemesine gitmemekte, yüksek düzeyde arz sonucu haksız rekabet oluşmakta ve kalite düşmektedir (Dal, <http://dunya.com/egitim/tozok-acilan-ozel-okullarin-yuzde-50si-bos-haberi-459668>).

Özel okul sayılarının artması ile birlikte okullar arası rekabetin arttığı görülmektedir. Rekabetçi baskılar, ayakta kalmaya çalışan özel okulların çeşitli stratejiler geliştirmesini gerektirmektedir. Bunlardan bir bölümü niteliğin artırılması ile ilgili iken bir bölümü ise etik dışı bazı uygulamalar olduğu görülmektedir (Garipağaoğlu, 2015).

Özel okul müdürlerinin karar verme davranışları

Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012)'nde kurum müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları Madde 32'de ifade edilmiştir. Buna göre:

Madde 32 – (1) Kurum müdürünün görevleri şunlardır:

- a) *Programların amacına uygun şekilde yürütülmesi, başarının artırılması, eğitimin kaliteli olarak sürdürülmesi için gerekli önlemleri almak,*

- b) Kurumun üye olması hâlinde oda, vakıf, dernek, birlik ve benzeri sivil toplum örgütleri ile özel ve resmî kurum ve kuruluşlarda kurumunu temsil etmek,
- c) Eğitim personelinin çalışma izni ve çalışma iznini uzatma onay tekliflerini zamanında yapmak,
- ç) Eğitim-öğretim yılı öncesi gerekli hazırlıkları yapmak, etkinlikleri planlamak, personel arasındaki görev paylaşımını yapmak, ders dışı etkinlikler için gerekli izinleri almak,
- d) Yönetim görevini aksatmamak şartıyla alanında olmak üzere isteğe bağlı olarak haftada en fazla 12 saat ders okutmak,
- e) Resmî dengi kurumların tabi olduğu yönetmelikler ve özel öğretim kurumlarıyla ilgili mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.

(2) Kurum müdürü kurumun yönetiminden, kurumun amacı doğrultusunda öğrenci veya kursiyerlerin yetiştirilmesinden, eğitim ve öğretim faaliyetleri ile rehberlik hizmetlerinin planlanmasından ve yürütülmesinden kurucu veya kurucu temsilcisine varsa genel müdüre, Bakanlığa ve diğer resmî makamlara karşı sorumludur.

(3) Kurum müdürü aynı zamanda kurucu veya kurucu temsilcisi olduğunda kurumun mali işlerinden de sorumludur

Yönetmelik maddesinde de ifade edildiği gibi, özel okullarda görev yapan okul müdürleri, resmi okullardaki okul müdürlerinin görev, yetki ve sorumluluklarının yanı sıra ek bazı görev ve sorumluluklara sahiptir. Görev ve sorumluluk tanımlarındaki ifadelere dayalı olarak okul müdürlerinin şu konularda karar vermesi gerektiği söylenebilir:

- Eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine ilişkin konular
- Eğitim personelinin istihdamı
- Ders dışı etkinliklerin planlanması
- Rehberlik faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi

Özel okullarda devlet okullarından farklı olarak okul müdürü, kurucu/kurucu temsilcisi veya genel müdüre karşı da sorumludur. Bu durum elbette okul müdürünün karar verme davranışlarını etkilemektedir. Nitekim yapılan sınırlı sayıda bazı çalışmalarda, okul müdürü ile kurucu/kurucu temsilcisi arasındaki bazı çatışmalara dair ipuçlarına yer verilmiştir (Uğur, 2021; Birekul, 2018). Uğur (2021), özel öğretim kurumlarının kurumsallaşması ile ilgili yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak kurumsallaşmanın önündeki engellerden



biri olarak okul kurucularının okulda olmaları ifade edilmiştir. Çakılcı (2020), resmi ve özel okulları kurum kültürü bakımından karşılaştırdığı araştırmasında yöneticilerin kendi kararlarını değil kurum sahibinin kararlarını uyguladıklarını ve öğretmenlerden de bunu talep ettikleri, tam itaat beklentisi içinde olduklarını ifade eden öğretmen görüşlerine yer vermiştir.

Yoğun rekabet ortamı içerisinde okul yönetim süreçlerinin merkezinde bir karar verici olarak bulunan okul müdürünün bu baskılar karşısında nasıl hareket ettiği incelenmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel okullarda okul müdürünün devlet okullarında görev yapan okul müdürlerinden farklı rolleri, görev ve sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmektedir denilebilir. Özel okulların yönetim yapısı ile devlet okulların yönetim yapısı belirli noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Devlet okullarının yönetim süreçlerinin merkezinde okul müdürü yer almakta ve eğitim ile ilgili kanun ve yönetmelikler çerçevesinde okuldaki işleyişi yönetmesi beklenmektedir. Özel okullarda ise okul müdürlerinin konumu ve karar verme davranışları, okul kurucuları, okul paydaşları ve genel anlamda okul topluluğu ile ilişkiler bağlamında farklılaşmakta, bu durum karar verme davranışlarını da etkileyebilmektedir. Böyle olmakla birlikte özel okul müdürlerinin bu karmaşık ilişkiler ağı içerisinde karar verme davranışlarının nasıl şekillendiği, yaşanan sorunlar ve karar verme süreçlerinde karşılaştıkları etik ikilemlerle ilgili alanda yeterli sayıda çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Etik ikilemler

Etik ikilem, karar verme sürecinde etik açıdan değerlendirme yapıldığında iki veya daha fazla durum arasından seçim yapmakta kararsızlık yaşamak demektir. Etik ikilem yaşamak her zaman bireyi zorlayan bir durumdur çünkü etik olan ve etik olmayan alternatifler arasında seçim yapmayı gerektirir. Etik ikilemler, bir bireyin kararının sonuçlarının başkalarının çıkarlarını, refahını veya beklentilerini etkilediği bir durumdur (Rest, 1986, akt. Beu, 2004).

Yasal düzenlemeler her durumda etik ikilemleri çözümlenmede yeterli olamamaktadır. Bu nedenle kurumların etik politikalarını oluşturulmaları, bunu da kurumsal amaçları ve değerlerine uygun olarak, zaman ve kaynak ayırarak, çalışanların, öğrencilerin ve ilgili grupların geniş katılımını sağlayarak yapmalıdırlar (www.ibe.org.uk).

Institute of Business Ethics (2005) tarafından İngiltere'deki üniversite ve kolejlere, etik politikalarını belirlemelerine ve uygulamalarına rehberlik etmek amacıyla "Etik Kılavuzu" yayınlanmıştır. Bu rapora göre üniversitelerde etik ikilemler, kurumun çalışanları, öğrencileri ve diğer gruplarla (fon sağlayıcılar, ticari ortaklar) ilişkilerindeki çıkar çatışmalarında ortaya çıkabilmektedir. Üniversitelerde etik konular satın almadan araştırma ve eğitime kadar her alanda kendini göstermektedir. Akademisyenlerin karşılaştıkları etik ikilemlerle ilgili yapılan bir

araştırmada araştırma, öğretim ve hizmet alanlarında akademisyenlerin bazı çoklu taleplerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır (Dill, 1982, akt. Pınar, 2002).

Okul müdürlerinin görevlerini yerine getirirken ne gibi etik ikilemler yaşadıklarına dair daha önce yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak etik konusu gün geçtikçe daha önemli bir konu haline gelmekte ve araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Okul müdürünün, rekabetten kaynaklı etik dışı bazı uygulamalara yönelik beklentileri nasıl yönettiği, karar verirken neleri gözettiği gibi konuların yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Bu araştırma ile özel okullarda okul müdürlerinin karar verme davranışlarını etkileyen faktörlerin ve yaşadıkları etik ikilemlerin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Uzmanlık bilgisine sahip karar verici konumda bulunan özel okul müdürlerinin karar verme davranışlarının ve karşılaştıkları etik ikilemlerin araştırılması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Özel okullarda okul müdürleri okulun işleyişi ile ilgili hangi alanlarda karar vermektedir?
2. Özel okullarda okul müdürleri kararlarını verirken ne derece özerktir?
3. Özel okul müdürleri karar verme sırasında ne tür etik ikilemler yaşamaktadır?
4. Özel okul müdürleri etik ikilemlerle karşılaştıklarında kararlarını nasıl şekillendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Okul müdürlerinin karar verme davranışları ile yaşadıkları etik ikilemlerin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Ayrıca, bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar

Özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karar verme davranışları ile yaşadıkları etik ikilemleri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Burada ölçüt seçilen katılımcıların özel



okullarda en az 10 yıllık yöneticilik deneyimine sahip olmalarıdır.

Olgubilim araştırmalarında bir kişiden 325 kişiye kadar örneklemin yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Rubin ve Babbie (2016, akt. Baltacı, 2018) 3 ila 10 kişi ile çalışılmasını önerirken, Charmaz (2011, akt. Baltacı 2018) bir olgubilim araştırmasının en az 10 kişi ile yürütülmesini önermektedir. Etik gibi bir konuda görüş ifade etmek katılımcıların araştırmacıya güven duymalarını gerektirdiğinden istenen düzeyde katılımcı sayısına ulaşılamamıştır. Ulaşılan ve çalışmaya katılım konusunda istekli ve gönüllü olan okul yöneticilerinden araştırmaya katılabilecek diğerk okul yöneticilerini yönlendirmeleri istenmiştir. Bu yolla 5 katılımcıya ulaşılmıştır. Her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Sıra No	Kod	Cinsiyeti	Yöneticilikte Geçen Süre (Yıl)	alıştığı Okul Türü	Görevi
1	X	Erkek	15	Türk özel	Zincir Okul Genel Müdür Yardımcısı
2	Y	Kadın	13	Uluslararası	Okul Müdürü
3	Z	Erkek	8	Türk özel	Genel Müdür
4	W	Erkek	7	Türk özel	Okul müdürü
5	N	Erkek	15	Türk özel	Genel müdür Yardımcısı

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracının geliştirilmesinde literatür taramasından yararlanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun sorular araştırmacı tarafından hazırlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulduktan sonra özel okulluk alanında bilgi ve deneyim sahibi yöneticilerle fikir alışverişi yapılarak sorulara son şekli verilmiştir (Ek-1).

Görüşme formu katılımcıların ve görev yaptıkları okulların özelliklerine ilişkin sorular ve okul yöneticilerinin karar verme davranışları ile etik ikilemlerini anlamaya yönelik 3 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcıların yaş, yöneticilik deneyimi, görev yaptıkları okulun türü (Özel Türk/Uluslararası/Yabancı Okul/Azınlık Okulu gibi), kime rapor ettikleri (yönetim kurulu başkanı, kampüs müdürü, patron vb) ve yönetim görevi (kampüs müdürü, kurum müdürü, genel müdür yardımcısı, genel müdür, koordinatör vb) belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşmelerde önceden geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitli özel okullarda görev okul yöneticileri ile iletişime geçerek, gönüllülük ve gizlilik ilkeleri çerçevesinde araştırmaya katılmayı kabul edenlerle Zoom platformu üzerinden görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcıların gizliliğini korumak adına görüşmeler kayıt altına alınmamış, katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından görüşmeler esnasında not edilmiştir. Görüşmeler 20-30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analiz Edilmesi

Veriler, görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların gizlilikleri ile endişe duymamaları için görüşmeler esnasında kayıt alınmamıştır. Verilerin hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya geçirilmesinin ardından betimsel analiz ile çözümlemesi yapılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Okuyucuya katılımcı görüşleri belirli bir neden sonuç ilişkisi içerisinde doğrudan alıntılar yapılarak sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek kodlara dayalı olarak “Okul müdürlerinin karar verme alanları”, “Yaşanan etik ikilemler”, “Etik dışı uygulamalar”, “Okul yöneticilerini özel okullukluk sektörüne ilişkin görüşleri” temaları elde edilmiştir.

Özel Okul Müdürlerinin Karar Verme Alanları ve Özerklikleri

Özel okullarda görev yapan okul müdürleri, **eğitim öğretim faaliyetleri** ile ilgili kararları özerk bir şekilde verdiklerini ifade etmişlerdir.

“Eğitimle ilgili kararları ben veriyorum, patronlar karışmıyorlar. Şirket yapılanması içerisinde ders sayısının arttırılması veya azaltılması söz konusu olabiliyor (X)”

“6 aydır bu kurumda çalışıyorum, patronlar eğitimin içeriğine karışmıyorlar. Dün toplantı yaptık mesela bana neden ilkokulda bale yok diye sordular, ben de neden olmalı diye yanıt verdim. Bir şeylere müdahale etmek istiyor ama tam edemiyorlar. Tabi bazen bana mantıklı gelen öneriler olduğunda yapıyorum. Mesela sene başında benden sabah sporu istedi ben de sabah sporu yaptırmaya karar verdim.” (Y)



“Sadece akademik işleyişten sorumlu olduğum da oldu. Kullanılan materyallerden ders saatlerine akademik içeriklere kadar ben karar veriyordum (W)

“Eğitim öğretimle ilgili kararları ben veriyorum. Ben eğitim öğretimin tüm süreçleri ile ilgileniyorum. Anaokulundan liseye kadar. İşe alım, mesleki eğitimlerin verilmesi, desteklenmesi, ölçme değerlendirme süreçleri, ulusal sınavlara hazırlık, müfredatın takip edilmesi. Öncelikli olarak okul müdürleri ile çalışıyorum ama bölüm başkanları ve zümre başkanları ile de çalıştığım oluyor (N).

Özel okullarda görev yapan okul müdürleri, **personel seçimi** ve işe alınması ile ilgili bütçe nedeniyle tam olarak karar verme yetkisine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

W, Özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin devlet okullarında görev yapan okul müdürlerine göre son derece düşük düzeyde **özerkliğe** sahip olduklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğer ben müdürsem yöneticiysem benim kararlarımın uygulanmasını istiyorum. Kararları ben almak ve kararlarımın sorumluluğunu da almak istiyorum. Bana empoze etmelerinden hoşlanmıyorum. Tartışma noktasına geldi. Kurucu da olsa genel müdür de olsa kararları alacaksın ve hesap vereceksin. Büyük bir kurumun genel müdürü, okulda bir davranış oldu çocuğu hemen okuldan atmamı istedi, ben disiplin yönetmeliğini işletme konusunda ısrar ettim, bu nedenle çatıştık ve ben işimden oldum. Sadece kurucu, genel müdür değil, patronlu okullarda telefonlara bakan personel bile benim işime karışabiliyor. Devlet okullarında müdür ne derse o olur, özel okullarda yazı işlerine bakan personel bile müdürün işine karışır. Sadece kurucu, genel müdür değil, patronlu okullarda telefonlara bakan personel bile benim işime karışabiliyor. Devlet okullarında müdür ne derse o olur, özel okullarda yazı işlerine bakan personel bile müdürün işine karışır.”

N, verdiği kararlardaki özerklik meselesini şöyle ortaya koymuştur:

*“Her özel okulun içinde bazı dinamikler var. Buna uygun çalışmak zorundayız. Maddi konularda, eğitim teknolojileri gibi konularda, öğretmen eğitimleri, istediğim öğretmeni işe alma konusunda **özerk** değilim. Maaş talebi karşılanmayabiliyor, öte yandan okulun sosyolojik yapısına uygun olmayan şeyler de yapmıyorum. İklimde uygun hareket etmeye çalışıyorum. Aklıma gelen her projeyi uygulayamıyorum. Temel zorluklarımız mali konularda oluyor. Temel bakış açısı ne kadar kar ederiz, getirisi ne olur şeklinde oluyor. Eğitim merkezli*

düşünemiyoruz. Anlaşmazlıklar oluyor. Anlaşmazlığa düşmemeye çalışıyorum. Mücadele etmiyorum, 1-2 kere söyler ve unuturum. Zaman zaman istediğim şeyleri yapmama engel oluşturan durumlar oluyor.”

Özel okullarda görev yapan okul müdürleri **bütçe yönetimi** konusunda özerk olmadıklarını, mali işlerin kurucu tarafından yönetildiğini ve bu durumun eğitim öğretim faaliyetlerine de yansıtıldığını ifade etmişlerdir.

Özel okul müdürlerinin yaşadığı etik ikilemler

Okul müdürlerinin karar verdikleri konulara ilişkin yaşadıkları etik ikilemlere dair ifade ettikleri görüşleri incelendiğinde personelin işine son verme, öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması, velilere gerçekçi vaatlerde bulunmak, öğrencilerin sınav sonuçlarına müdahale etme veya okula gelmeyen öğrencilere diploma verilmesi, liyakat, personel ücretleri gibi konular ortaya çıkmıştır.

Personelin işten uzaklaştırılmasıyla ilgili olarak Z, *“Etik ikilem yaşadığım durumlardan biri de bir öğretmenin sağlık sorunları vardı, tedavi sonrası görevine devam etmek istedi, kendisine izin verilmesi benim için daha uygundu ama kurucu kabul etmedi.”* şeklinde katılmadığı bir kararı kabul etmek sorunda kaldığını ifade etmiştir.

Böyle durumların yanı sıra bilgi beceri ve deneyim olarak yetersiz ancak kurucunun zorlaması ile işe aldırılan personele ilişkin de Z, *“Diğer bir konu kurucu kardeşinin işe alınmasını istedi. İşe alındı ancak son derece yetersiz olduğu için çok az ders verdim kendisine”* demiştir. Bu durumda yetersiz bulunduğu bir öğretmen hakkında etik ikilem yaşamı ancak kurucunun kararını uygulamak zorunda kalmıştır. Y, *“Çok yetersiz olduğu halde kurucunun ricası ile işe almak zorunda kaldığım ancak çok yetersiz bir personelle ilgili de ikilem yaşadım ancak kararına uymak zorunda kaldım.”* şeklinde benzer bir olay yaşadığını dile getirmiştir. Personelle ilgili diğer bir ikilem konusu da az kişiyle çok iş başarılmaya çalışılması olduğu görülmektedir. Z, maddi kaygılarla, kaliteden ödün vermemek için daha az sayıda temizlik personeli ve öğretmen çalıştırmak zorunda kaldığını, bu durumun da çalışanlara ek yük bindirdiğini ifade etmiştir.

Öğrencilere uygulanan yaptırımlar ile ilgili yaşanan bazı etik ikilemlerine ilişkin katılımcılardan Z ve W, şu şekilde görüş bildirmiştir:

Bazı öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması ile ilgili vicdanen rahatsız olduğum zamanlar oldu, örneğin öğrenci yüz kızartıcı suç işleyebiliyor ancak 18 yaşından küçük olduğu için etiketlenmemesi adına okuldan uzaklaştırılması konusunda etik ikilemler yaşadım ancak patronun ricası ile öğrencileri uzaklaştırmak zorunda kaldım. (Z)



“Büyük bir kurumun genel müdürü okulda bir davranışı olan bir çocuğu hemen okuldan atmamı istedi, ben disiplin yönetmeliğini işletme konusunda ısrarcı oldum, bu nedenle çatıştık ve ben işimden oldum” (W)

Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi noktasında Y, yaşadığı etik ikilemi şu şekilde ifade etmiştir:

“Başka bir özel Türk okulunda çalışırken karşılaştığım şeylerden biri öğrencilerin deneme sınavı sonuçları ile oynanması oldu. Amaç, zincir okul olduğu için o şubenin başarısını yüksek göstermekti. Bu durum beni çok rahatsız etti ancak yapmak zorunda bırakıldım.” Okuldan mezun edilmemesi gereken, okula devam etmediği halde kendilerine diploma verilen öğrenciler bulunduğunu (W), şu şekilde ifade etmiştir: “Ban öğrenci gönderdiler, hem de kurucunun eğitmeni olduğu bir okulda oldu bu, bana diploma verin, sınavlarını halledin diye, çocuk okula gelmeden okulun kursuna kaydolup hiç gelmeden mezun olacaktı. Ben kabul etmedim. Bu resmen dolandırıcılık. Bu tarz şeylerin yaptırımını ağır olmalı, ruhsatları iptal edilmeli. Örneğin nakiller kapandığından devlet okulundan gelen bir öğrencinin naklini çekememiştim. Okula gittim, devlet okuluna müdürle görüştüm. Yazılı bilgilerini, devamsızlıklarını girmesini istedim. Kırk dereden su getirdi özel okul gibi değil, işinde titiz, taviz vermiyor.”

Velilere gerçekçi olmayan vaatler ve bilgiler verme noktasında katılımcıların tamamı etik ikilemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

(N), *“Özel okullarda kullanılan pazarlama stratejileri ve kullanılan dil tamamen işletmeye ait bir dildir. Veliyi etkilemek için yapmayacakları şeyleri vadediyorlar, vadediyoruz. Halkla ilişkilerin süslü odalarında gerçekçi olmayan şekilde vaatlerde bulunuluyor. Asıl bu işin özünü teşkil eden temel dersler, Türkçe, Matematik, yabancı dil geri planda kalıyor. Veli sanırım bunları standartmış gibi kabul ediyor. Türkçe öğretene öğretmen nereden mezun, Matematik öğretmeni nereden mezun, nasıl bir öğretmen diye bakmak yerine yan ürünlere bakıyor. Drama, kodlama gibi dersler daha önemli oluyor ve pazarlama aracı olarak kullanılıyor. Yan ürünler ön plana çıkarılıyor. Kulüpler, havuz vs. soruluyor. Bu alanlarda velilere daha çok yalan söyleniyor. Örneğin tabelasında bire-bir eğitim modeli uyguluyoruz diye yazıyor okullar, oysa gerçeği yansıtmıyor, ciddi bir çalışma yapılmıyor. Kodlama, robotik gibi derslerde mesela sadece hazır setlerin birleştirilmesi olarak ders yapılıyor oysa kodlama bambaşka bir şey, farklı beceriler*

gerektiriyor ama bunu veli bilmiyor. Rekabet edebilmek için herkes aynı şeyleri söylemeye, farklılaşmış eğitim yapıyoruz, oyunlaştırma yapıyoruz diye söylüyor. Oysa mesela oyunlaştırma, İngilizcede gamification, çok ayrı bir şey. Dersin sonunda deve cüce oynatmak oyunlaştırma değil. Bu sloganlar eğitime ciddi zararlar veriyor.”

Velilere söylenen yalanlar konusunda

(Z), “Pandemi bahane edilerek veliye yalan söyleyebiliyoruz. Geçen sene ücretsiz yüzme dersi olacağı söylendi velilere ancak yapılmıyor, kurucu maddi olarak karşılayamayacağını söyledi. Okul ücretleri ile ilgili de şöyle bir durum oluyor, %38 zam yapıldı ücretlere. Velilere %40-50 indirim yapılıyor denildiğinde veli bunu çok olumlu karşılıyor ancak sunulan indirimler ne yazık ki gerçeği yansıtmıyor. Kitap, kırtasiye fiyatları fahiş olabiliyor. İndirim, burs vs. velilerin çok hoşuna gidiyor.”

Bu konuda

(Y), benzer şekilde şu şekilde görüş ortaya koymuştur: “Havuz tadilat gerektirdiği için velilere pandemi nedeniyle çalışmıyor dememiz isteniyor aslında patron bütçe ayırmadığı için havuz faal değil. Patron tavanı yosun tutmuş , sağlıksız bir ortamı olan havuzda öğrencilere ders koymamı istedi ancak ben kabul etmedim, siz çocuklarınızı havuza sokarsanız ben de ders koyarım dedim.”

Özel okullarda yaşanan etik dışı durumlar

- **Ölçme değerlendirme ile ilgili etik dışı durumlar**

Özel okullarda bazı durumlarda sınav sonuçları üzerinde değişiklikler yapıldığı, okula devam etmeyen öğrencilere diploma verildiği gibi durumların yaşandığını ifade eden katılımcılar olmuştur (X,Y,W)

- **Personel alımı ile ilgili etik dışı durumlar**

Özel okullarda çalıştırılan **yabancı öğretmenlerle** ilgili pedagojik formasyona sahip olmayan, yetersiz kişilerin yabancı oldukları için “Native öğretmen” olarak çalıştırıldıkları durumlar olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur (Y,Z)

- **Okul ücretleri ile ilgili etik dışı durumlar**



Özel okul ücretlerinde yapılan indirimlerin gerçeği yansıtmadığı, %3 ücretsiz öğrenci okutulması ile ilgili Yönetmelik maddesinin işletilmediği gibi okul ücretleri ile ilgili etik dışı durumlara ilişkin katılımcılar görüş bildirmişlerdir (Y,Z,W)

- **Okul tanıtımları ile ilgili etik dışı durumlar**

Özel okulların anne babalara tanıtılmasında gerçekçi olmayan vaatlerin sunulduğu ve etik dışı pazarlama stratejilerinin kullanıldığına dair görüş bildiren katılımcılar olmuştur (Y,Z,W,N)

- **Bütçe kullanımı ile ilgili etik dışı durumlar**

Okul bütçesinden eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırıcı harcamalar yapılması konusunda kurucuların isteksiz davranabildikleri, hatta yaşanan pandemi sürecinin bahane edilerek tadilatların yapılmadığı, personel yemek organizasyonlarının iptal edildiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir (Y, Z, W)

Özel okul yöneticilerinin sektöre ilişkin değerlendirmeleri

- Eğitimi bilmeyen kişilerin okul açması ve çalıştırması ile ilgili görüşler ortaya koymuşlardır.
- Okulların tamamen tüccar mantığı ile yönetilmesinden duydukları rahatsızlıkları dile getirmişlerdir.
- Liyakate yeterince önem verilmemesi, ucuz işgücüne yönelme gibi durumların eğitim öğretimin niteliğini düşürdüğünü ifade etmişlerdir.
- Okul müdürlerinin her zaman karar verici konumda olamaması ve zaman zaman kurucularla fikir anlaşmazlıkları yaşadıklarını, hatta bu gibi nedenlerle işlerinden ayrılmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.
- Mali konularda kurucuların karar verici konumda olması yönünde tüm katılımcılar görüş bildirmişlerdir.
- Eğitim öğretimin niteliğinin arttırılması, öğretmenlerin eğitimi, fiziki koşulların iyileştirilmesi gibi konulara yeterince bütçe ayrılmaması konusu tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları incelendiğinde Türkiye’de özel okulların yaygınlaşması ile birlikte nitelik düşüşü yaşandığına dair önceki araştırma bulguları ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı

söylenbilir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak özel okullarda görev yapan okul müdürlerinin karar verme davranışlarına ve yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karar verme yetkileri sınırlıdır. Özellikle bütçe yönetimi konularında özerkliğe sahip olmadıkları için öğretmen alımları gibi eğitim öğretim ile ilgili ancak mali boyutu olan konularda tam bir karar verme yetkisine sahip değillerdir.
2. Özel okullarda görev yapan yöneticiler, karar verme sürecinde etik ikilemler yaşamaktadırlar. Etik ikilemler yaşadıkları belli başlı konular: öğretmenlerin özlük hakları, okulun tanıtımında kullanılan gerçekçi olmayan pazarlama stratejileri, patronların isteği ile liyakat açısından yetersiz kişilerin işe alınması, öğrencilerin notları ve başarı/mezuniyet durumlarında usulsüzlükler gibi konulardır.

Elde edilen araştırma sonuçlarına göre şu öneriler getirilmemiştir:

- Okul müdürlerinin karar verme süreçlerine daha aktif olarak katılımı ve özellikle personelin seçimi, eğitim öğretimin niteliğinin artırılması gibi konularda karar verme özerkliği sağlanmalıdır.
- Okulların kurumsallaşması yönünde çabalar Bakanlık düzeyinde başlamak üzere teşvik edilmeli ve bu yönde çalışmalar başlatılmalıdır.
- Öğretmenlerin niteliğinin artırılması için daha çok destekleyici mekanizmaların oluşturulması sağlanmalıdır (periyodik eğitimler, çağdaş performans değerlendirme yöntemlerinin uygulanması vb)
- Özel okullarda çalışan personelin özlük hakları Devlet tarafından korunmalı ve belirli standartlar getirilmelidir.
- Özel okulların daha sıkı bir şekilde denetlenmesi yararlı olabilir.
- Okulların bütçeleri ve harcamaları konusunda okul topluluğuna hesap verecekleri şeffaf bir sistem oluşturulmalıdır.
- Bu alanda daha çok sayıda ve daha kapsamlı çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Aslan E., A. (2019), *Türkiye’de özel okullaşma*, BEÜ SBE Derg. 2019; 8(1), 263-276.

Baltacı A. (2018), *Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme*, Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 7, Sayı 1, 231-274.

Beu, D., S. (2004). Using accountability to create a more ethical climate. *Human Resource Management Review*, 14, 67-83.



- Birekul M. (2018), *Özel öğretim kurumlarında okul müdürlerinin liderlik rolleri*, International Journal of Social and Humanities Sciences Research, Vol.5, Issue: 24, 1652-1671.
- Çakılıcı D. D., (2020), *Resmi ve özel okulların kurum kültürü bakımından karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Akadeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Can E., Can C. I., (2019), *Okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi*, International Journal of Social and Humanities Sciences Research, Vol.5, Issue: 16, 406-422.
- Garipağaoğlu B., Ç (2015). *Özel okul sektörü ve etik dışı başarı mühendisliği uygulamaları*, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), Cilt 16, Sayı 3, Aralık 2015, 181-200.
- İnal O. (2019). *Kamu politikası açısından Türkiye’de özel okullar*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği (2012, 6 Mart), *Resmi Gazete* (Sayı: 28239), Erişim Adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/25111828_Ozel_Ogretim_Kurumlari_Yonetmeliği_19022020.pdf
- Pınar, İ. (2002). *Akademisyenlerin etik değerleri üzerine bir araştırma*. Yönetim Dergisi, 43, 5-19.
- Uğur E., (2021), *Özel öğretim kurumlarında kurumsallaştırmaya ilişkin okul müdürlerinin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uygun S., (2003). *Türkiye’de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl 2001, Cilt:36, Sayı1-2, 107-120.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), (2011, Şubat). *Türkiye Eğitim Meclisi Sektör Raporu*. https://www.tobb.org.tr/Documents/yayinlar/TOBB_egitim_sektor_raporu_2012.pdf
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EK-1 Görüşme Soruları

Demografik bilgiler

Cinsiyet.....

Yaş

Kıdem.....

Eğitim durumu.....

Medeni durum

Yöneticilik deneyimi

Hangi tür okullarda çalıştınız? Özel Türk okulu, azınlık okulu, yabancı okul, uluslararası okul?.

Şu an çalıştığınız özel okulun statüsü bunlardan hangisidir?.....

Hangi kademelerde yöneticilik yaptınız? (ilkokul, ortaokul, lise).....

Şu an çalıştığınız okul vakıf okulu, franchise okul, bir kişiye ait özel okul, vb.....

Bağlı olduğunuz üst yönetici kimdir? Doğrudan patron, kampüs müdürü, yönetim kurulu vb

1. Okulda hangi faaliyet alanları ile ilgili karar verme yetkiniz var?
2. Kararlarınızı verirken ne derece özerksiniz? Karar verme davranışlarınızı etkileyen faktörler nelerdir?
3. Karar verme durumunda olduğunuz konularla ilgili yaşadığınız etik ikilemler oldu mu? Paylaşabilir misiniz?



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNDE PROBLEM KURMA VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

ZEYNEP SEVİM²⁹, SİBEL AKBOĞA³⁰,

ÖZET

Çağımızda toplumsallaşmanın en önemli öğelerinden biri, eğitimidir. Eğitimin asıl amacı, sosyal bir varlık olan bireyleri hayata hazırlamak ve gerçek yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacak birtakım zihinsel becerileri kazandırmaktır. Günlük yaşamda bireyler, pek çok problemle karşı karşıya gelmektedir. Bireylerin toplumda başarılı olma düzeyleri karşılaştıkları problemleri çözebilme becerileriyle ilişkilidir. Bu problemlere çare ararken en çok kullandığı yöntem ise matematiksel düşünce sistemidir. Ülkemizde matematik eğitimi, genellikle öğrencinin günlük hayatından bağımsız ve tamamen soyut olarak öğretildiğinden matematiğe karşı olumsuz bir tutum gelişmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu problemi göz önüne alarak, son yıllarda yaptığı çalışmalarla matematik programlarında bazı değişiklikler yapmıştır. Bu bağlamda 2017 yılında hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim matematik programının hedefleri arasına aşağıdaki maddeleri koymuştur:

1. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme.
2. Problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirme.
3. Hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Genellikle öğrencilerin problem kurma becerilerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Oysa Problem kurma becerisi öğrencilerin, problem çözme ve muhakeme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmanın amacında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin değerlendirme yaklaşımına dayalı olan aşamalı puanlama ölçeği ile Polya (1997)'nin tanımladığı olduğu dört aşamadan oluşan (Problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama, değerlendirme) problem çözme süreçlerini ve problem kurma becerilerini incelemektir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve serbest problem kurma testi uygulanmıştır. Görüşme yapılarak öğrencilerin problem kurma becerileri değerlendirilip, problem çözme becerileri incelenmiştir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada nitel yöntem, araştırma deseni olarak da örnek olay çalışması kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin büyük bir kısmı Polya (1977)'nin problem çözme aşamalarından özellikle ilk iki aşaması (problemi anlama ve değerlendirme) ile problem kurma aşamasında istenilen düzeyde performansı gösteremedikleri görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlere,

²⁹ Öğretmen, MİLLİ EĞİTİMİ BAKANLIĞI, zynpsevim@gmail.com

³⁰ Öğretmen, MİLLİ EĞİTİMİ BAKANLIĞI, sibelimm21@gmail.com

öğrencilerin hem problem çözme becerilerinin (öğrencilerin problemi anlaması ve çözümü değerlendirmesi), hem de problem kurma becerilerinin gelişimine yönelik derslerinde etkinlikler yaptırılmaları, klinik mülakat gibi yöntemlerle öğrencilerin problem çözme ve problem kurma süreçlerinde yaptıkları hataları tespit ederek bu hatalar üzerine tartışma ortamları oluşturmaları önerilebilir.

ANAHTAR KELİMELEER: Matematik öğretim, problem kurma, problem çözme

PROBLEM POSITIONING AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF SECONDARY STUDENTS IN MATHEMATICS COURSE

ABSTRACT

Education is one of the most important elements of socialization in our time. The main purpose of education is to prepare individuals, who are social beings, for life and to provide them with some mental skills that will enable them to achieve success in their real lives. Individuals come across many problems in the daily life. The level of success of individuals in society is related to their ability to solve the problems they encounter. The mathematical thinking system is the most commonly used method when seeking solutions to these problems. In our country, a negative attitude towards mathematics has developed since mathematics education is generally taught independently from the daily life of the student and completely abstract. Considering this problem, the Ministry of National Education has made some changes in mathematics programs in recent years. In this context, it has included the following items among the objectives of the primary and secondary education mathematics program prepared in 2017:

1. Being able to easily express their own thoughts and reasoning in the problem solving process and to see the deficiencies or gaps in the mathematical reasoning of others.
2. Developing problem-solving skills by looking at problems from different perspectives.
3. It is aimed to develop a perspective on whether an issue they encounter in life is a problem for them and to reach a certain level of knowledge.

Generally, it is seen that students' problem posing skills are not taken into account. Whereas, problem posing skill helps students to develop their problem solving and reasoning skills.

The aim of this study is to examine the problem solving processes and problem posing skills of secondary school students with the graded scoring scale based on the assessment approach and the four stages (understanding the problem, preparing a plan for the solution, applying the plan, evaluating) defined by Polya (1997).

In this study, a structured, semi-structured and free problem posing test was applied to secondary school students. The students' problem posing skills were evaluated and their problem solving skills were examined through interviews. For these reasons, qualitative method was applied and case study was used as a research design in this study.



In the study, it was seen that most of the students could not show the desired level of performance in the problem solving stages of Polya (1977), especially the first two stages (understanding and evaluating the problem) and the problem posing stage. In this context, it can be recommended to teachers to have their students do activities in their lessons for the development of both problem solving skills (students' understanding of the problem and evaluating the solution) and problem posing skills, by identifying the mistakes made by the students in the problem solving and problem posing processes by using methods such as clinical interviews, to enable them to create a discussion environment on these mistakes.

KEYWORDS: Problem posing, Problem solving, Math Teaching

1.GİRİŞ

Çağımızda toplumsallaşmanın en önemli öğelerinden biri, eğitimidir. Eğitimin asıl amacı, sosyal bir varlık olan bireyleri hayata hazırlamak ve gerçek yaşamlarında başarıya ulaşmalarını sağlayacak birtakım zihinsel becerileri kazandırmaktır (Çelik ve Güler, 2013). Günlük yaşamda bireyler, pek çok problemle karşı karşıya gelmektedir. Bireylerin toplumda başarılı olma düzeyleri karşılaştıkları problemleri çözebilme becerileriyle ilişkilidir. Çünkü problem çözme becerisi, zihinsel düşünmeyi hareketlendirir ve buna bağlı olarak bireylerin zihinsel gelişimi artar (Brown, 2003; Giganti, 2004; Manuel, 1998; Martinez, 1998; Naser, 2008; Willoughby, 1985).

Ülkemizde matematik eğitimi, genellikle öğrencinin günlük hayatından bağımsız ve tamamen soyut olarak öğretildiğinden matematiğe karşı olumsuz bir tutum gelişmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı bu problemi göz önüne alarak, son yıllarda yaptığı çalışmalarla matematik programlarında bazı değişiklikler yapmıştır. Bu bağlamda 2017 yılında hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim matematik programının hedefleri arasına aşağıdaki maddeleri koymuştur:

1. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme.
2. Problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirme.
3. Hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Problem çözme sürecinde problemin sonucunun doğruluğu önemlidir ancak seçilen çözüm yolu, problemi çözerken öğrencinin zihninde neler düşündüğü ve problemi anlaması, problemin çözümüyle ilgili düşündüğü stratejiler de çok önemlidir (Özsoy, 2002). Bu nedenle problem çözme süreci, sadece sonuca ulaşma becerisi olarak bilinmemelidir (Karataş, 2002).

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda problem çözmenin kapsamlı bir şekilde ele alınması gerektiği vurgulanırken problemi anlamının, plan yapmanın, kontrol etmenin ve farklı stratejiler kullanmanın önemi üzerinde durulmaktadır. (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005) Ayrıca öğrencilerin problemi her zaman tam olarak çözmek zorunda bırakılmamaları problemde eksik veya fazla bilgi olup olmadığı, problemde istenenlerin farklı biçimde ifade edilmesi, öğrencilerin benzer problemler oluşturmalarına fırsat tanınması gerektiği belirtilmektedir.

Problem Kurma ve Problem Çözmeye Dayalı Öğretim Modeli

Problem kurma, var olan ya da yeniden düzenlenerek verilen problem hakkında yeni problemler üretmeyi içerir (Keşan, Kaya ve Güvercin, 2010). Problem kurma becerisi öğrencilerin, problem çözme ve muhakeme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. (Brown ve Walter, 1983; Burton, 1999; Matz ve Leizer, 1992; Richards, 1990; Silver, 1994). Öğrenciler problem kurma ile matematiksel durumları düzgün bir şekilde yazılı veya sözlü olarak ifade edebilmektedirler (Akay, Soybaş ve Argün, 2006).

Yapılan araştırmalara göre problem kurma becerisinin faydaları şu şekilde belirtilmiştir: Problem kurma becerisi (Cai ve Hwang, 2002; Cai, 2003; Cankoy ve Darbaz, 2010; English 1997; NCTM, 2000; Perez, 1985, Akt: Akay, 2006; Pesen, 2006; Silver ve Cai, 1996);

1. Öğrencilerin problem anlama ve çözme becerilerini geliştirir.
2. Matematiğe karşı olumlu tutum sağlar.
3. Öğrencilerin bireysel öğrenmelerini geliştirir.
4. Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerini artırır.
5. Öğrencilerin merak duyma, esnek düşünme ve farklı düşünme becerilerini artırır.

Stoyanova (2000) öğrencilerin problem kurma deneyimlerini üç durumda gözlemlemiştir:

- a) Bağımsız problem kurma,
- b) Yarı yapılandırılmış problem kurma,
- c) Yapılandırılmış problem kurma,

Bağımsız problem kurma durumunda öğrenciden, belirlenen konu hakkında herhangi bir sınırlama olmaksızın istediği şekilde problem kurması beklenmektedir. Yarı yapılandırılmış problem kurma durumunda verilen bir şekli kullanarak problem oluşturma veya yarım bırakılmış bir problemde yola çıkarak problem kurma söz konusudur. Yapılandırılmış problem kurma türünde ise çözümü verilen problemin oluşturulması istenir.



Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacında ortaokul düzeyindeki 7.sınıf öğrencilerin değerlendirme yaklaşımına dayalı olan aşamalı puanlama ölçeği ile Polya (1997)'nin tanımlamış olduğu dört aşamadan oluşan (Problemi anlama, çözüm için plan hazırlama, planı uygulama, değerlendirme) problem çözme süreçlerini ve problem kurma becerilerini incelemektir.

Araştırma Problemi

7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersinde Nicel Verileri Kullanarak Problem Kurma ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi

Alt problem

1. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi düzenleyerek problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi seçerek problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
3. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi kavrayarak problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?
4. Öğrencilerin niceliksel bilgiyi aktararak problem kurma durumundaki becerileri ne düzeydedir?

2.YÖNTEM

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2009). Bu yaklaşıma dayalı olan, durum çalışması, bir veya birkaç durumu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Çepni, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin problem çözme sürecindeki *problemi anlama, plan yapma, planı uygulama, değerlendirme* aşamaları ve problem kurma aşaması detaylı olarak incelendiğinden bu yöntemin kullanılması tercih edilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın kitesini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde Batman ilinde yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 30 (17 kız, 13erkek) yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin isimleri araştırma etiği gereği gizli tutulup, öğrenci isimlerine Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... Ö30 şeklinde kodlar verilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Öğrencilerin problem kurma becerilerini belirlemek için, araştırmacı tarafından oluşturulan ve Eşitlik ve denklem ünitesinin içeren açık uçlu 5 sorudan oluşan “Problem Kurma ve Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Testin süresi bir ders saati yani 40 dakika olarak belirlenmiştir. Tablo 1’de bu problemler yer almaktadır:

Tablo 1. *Problemler*

Soru 1. Toplamları 140 olan iki sayıdan biri diğerinin 2 katından 10 eksiktir. Bu sayılardan küçük olanı bulunuz.	
Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	
Benzer başka bir problem kurunuz.	
Soru 2.cUzun kenarı kısa kenarının 3 katından 2 cm fazla olan bir dikdörtgenin çevre uzunluğu 24 cm’dir. Buna göre bu dikdörtgenin alanını bulunuz	
Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	
Benzer başka bir problem kurunuz	
Soru 3.cBir sınıfta öğrenciler sıralara ikişerli oturunca 5 öğrenci ayakta kalmakta, üçerli oturunca 2 sıra boş kalmaktadır. Buna göre sınıf mevcudu kaçtır?	
Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	
Benzer başka bir problem kurunuz.	
Soru 4. Bir sınıfta Sibel, Zeynep ve Veysi’nin boylarıyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir. Zeynep Sibel’den 2 cm daha uzun, Veysi’den 17 cm daha kısadır. Üçünün boyları toplamı 495 cm ise Sibel’in boyu kaç cm’dir?	
Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	
Benzer başka bir problem kurunuz.	
Soru 5. Kenan’ın yaşı Harun’un yaşının 6 katının 1 fazlasına eşittir. 13 yıl sonra Kenan’ın yaşı Harun’un yaşının 2 katına eşit oluyorsa Harun’un bugünkü yaşı kaçtır?	
Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	
Benzer başka bir problem kurunuz.	



2.3. Dereceli Puanlama Ölçeği

Bu çalışmada, öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar Baki (2008)' den alınan problem çözme sürecinde kullanılan aşamalı puanlama ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

Problemi Anlama	
3	Problemin tam olarak anlaşılması
2	Problemin bir kısmının anlaşılması
1	Problemin anlaşılmaması
0	Problemin anlaşılmaması için çaba gösterilmemesi
Plan Hazırlama	
3	Uygun çözüme ulaştırılacak bir stratejinin seçilmesi
2	Uygun çözüme ulaştırılacak stratejinin bir kısmının seçilmesi
1	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi
0	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi
Plan Uygulama	
3	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması
2	Bir kısmı doğru olan çözümün yapılması
1	Uygun ama doğru olmayan bir çözümün yapılması
0	Herhangi bir çözümün yapılmaması
Değerlendirme	
3	Probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi
2	Sonuçların mantıksal olarak değerlendirmesi
1	Sonuçların bir kısmının doğrulanması
0	Sonuçların nasıl doğrulanacağını bilmemesi
Problem Oluşturma	
3	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir
2	Probleme benzer yeni bir problem oluşturulmuş
1	Oluşturulan problem hatalı ve çözülemez
0	Benzer problem oluşturulmamış

Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma sürecine ait olan davranışlar ayrı ayrı incelendiğinden, bu ölçeğin kullanılması tercih edilmiştir. Çalışmada kullanılan aşamalı puanlama ölçeği beş kategoriden oluşmaktadır. Bu beş kategorinin altında da her bir ölçütün en yüksek ve en düşük performansını tanımlayan 0, 1, 2 ve 3 puan olmak üzere dört ölçüt yer almaktadır. Bu ölçüt doğrultusunda, yapılan puanlamanın daha iyi anlaşılması için bir öğrencinin bir problemden alacağı maksimum ve minimum puanlar, Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. *Bir Öğrencinin Bir problemle İlgili Aşamalı Puanlama Ölçeğine İlişkin Kategorileri ve bu Kategorilere Karşılık Gelen Mak. ve Min. Puanlar*

Kategoriler	Mak.	Min.
Problemi Anlama	3	0
Plan Hazırlama	3	0
Plan Uygulama	3	0
Değerlendirme	3	0
Problem Ortaya Koyma	3	0

Tablo 2 incelendiğinde, bir öğrencinin her bir problemden alabileceği maksimum puan 3 puan, minimum puan ise 0’dır. Öğrencilerin beş probleme vermiş oldukları yanıtlar, aşamalı puanlama ölçeğine göre puanlandırılmış ve araştırmacılar tarafından bu puanlama anahtarında verilen her kategori için 3-2-1-0 arasında puanlama yapılmıştır. Bu puanlamada, öğrencilerin her aşamada almış oldukları puanlar ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, yedinci sınıf öğrencilerinin beş sözel probleme yaptıkları yazılı sonuçlardan elde edilmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin problem çözme sürecinin aşaması ile problem kurma aşamasında aldıkları puanlara ait bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.



Tablo 3. Öğrencilerin Birinci Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	3	9,7
	Problemin anlaşılabilmesi	9	29,0
	Problemin bir parçasının anlaşılması	6	19,4
	Problemin tam olarak anlaşılması	12	38,7
Plan Hazırlama	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	5	16,1
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	11	35,5
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	4	12,9
	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	10	32,3
Planı Uygulama	Herhangi bir çözümün yapılmaması	6	19,4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	11	35,5
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	5	16,1
	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	8	25,8
Değerlendirme	Sonucun nasıl doğrulacağına bilinmemesi	11	35,5
	Sonuçların kısmen doğrulanması	4	12,9
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	9	29,0
	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	6	19,4
Problem Ortaya Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	8	25,8
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülememiş	8	25,8
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	11	35,5
	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	3	9,7

Tablo 3'ten öğrencilerin %38,7'sinin problemi tam olarak anladıkları, %19,4'ünün ise problemin bir kısmını anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin %29'u problemi anlamadıkları, %9,7'si anlamak için herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin %32,3'ü uygun bir stratejiyi belirlerken, %35,5'i doğru bir strateji belirleyememiş ve %16,1'i de herhangi bir strateji belirlemek için bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin %25,8'si uygun ve doğru sonuca ulaşırken, %35,5'i ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamamış ve %19,4'ü ise herhangi bir çözüm yapamamıştır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin sadece %29'u sonuçları mantıksal olarak doğruladıkları, %48,4'ü ise sonucu kısmen değerlendirme ya da nasıl değerlendireceğini bilmediği görülmüştür. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin %9,7'si mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken. %35,5'i ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası (%51,6) problem kurmadan başarılı olamamıştır.

Şekil 1. Ö₁₈'in birinci soru için verdiği cevap.

Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.	$X + 2X - 10 = 140 + 10 \quad 150$ $\frac{3X}{3} = \frac{150}{3} = 50$
Benzer başka bir problem kurunuz.	Yaşların toplamı 40 olan iki kardeşin biri diğerinin 2 katından 3 eksiktir. Buna göre küçük kardeş kaç yaşındadır?

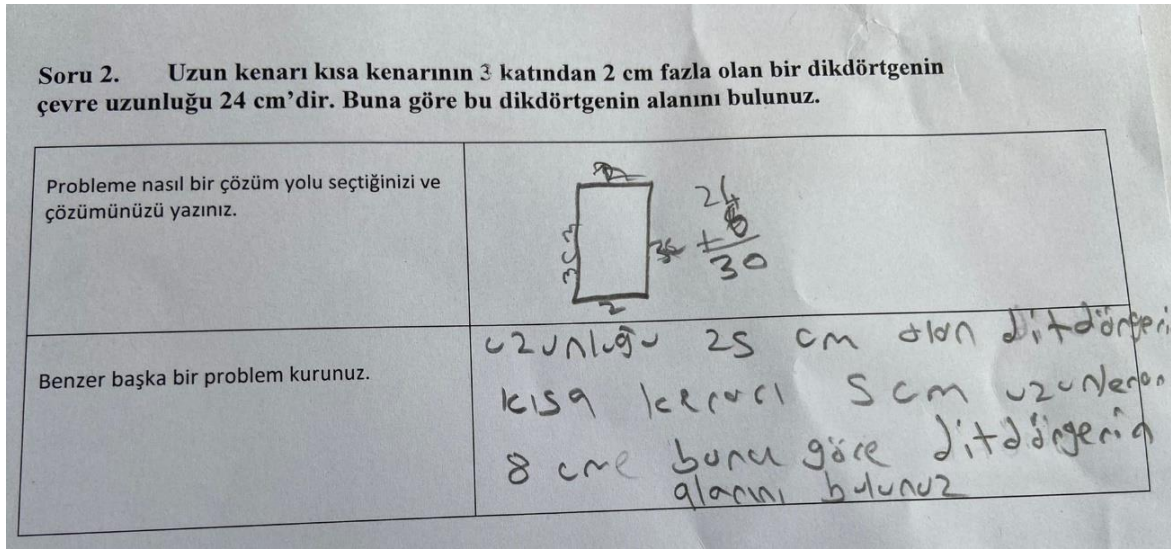
Şekil 1 incelendiğinde öğrencinin problemi tam anlayıp problemin çözümü için doğru strateji uyguladığı ve sonuca ulaştığı görülmektedir. Ancak kurduğu problemde öğrencinin yazmış olduğu problemdeki yaş sayısının tam sayı çıkmadığı ve dolayısıyla çözümü olmayan bir problem kurduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğrenci problemi kurarken sayıları düşünmeden rastgele seçtiği söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilerin İkinci Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	2	6,5
	Problemin anlaşılammaması	10	32,3
	Problemin bir parçasının anlaşılması	6	19,4
	Problemin tam olarak anlaşılması	12	38,7
Plan Hazırlama	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	4	12,9
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	7	22,6
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	11	35,5
	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	8	25,8
Planı Uygulama	Herhangi bir çözümün yapılmaması	6	19,4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	8	25,8
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	9	29,0
	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	7	22,6
Değerlendirme	Sonucun nasıl doğrulacağıının bilinmemesi	8	25,8
	Sonuçların kısmen doğrulanması	9	29,0
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	7	22,6
	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	6	19,4
Problem Ortaya Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	9	29,0
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	9	29,0
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	10	32,3
	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	2	6,5

Tablo 4'ten öğrencilerin %38,7'sinin problemi tam olarak anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin %32,3'ü problemi anlamadıkları, %6,5'i anlamak için herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin %25,8'i uygun bir stratejiyi belirlerken, %35,5'i doğru bir strateji belirleyememiş ve %12,9'u herhangi bir strateji belirlemek için bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin %22,6'sı uygun ve doğru sonuca ulaşırken, %25,8'i ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamayıp, %19,4'ü herhangi bir sonuca varamamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin sadece %22,6'sı sonuçları mantıksal olarak doğruladıkları, %54,8'i ise sonucu kısmen değerlendirme ya da nasıl değerlendireceğini bilmediği görülmüştür. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin %6,5'i mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken. %32,3'ü ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası (%58) problem kurmadan başarılı olamamıştır.

Şekil 2. Ö₂₉'un ikinci soru için verdiği cevap.



Şekil 2 incelendiğinde öğrencinin problemi anlamadığı, problemin çözümü için uygun bir strateji uygulamadığı ve sonuca ulaşmadığı görülmektedir. Öğrencinin problem kurmada ise sayıları değiştirip probleme benzer bir problem kurmaya çalıştığı ancak uygun bir problem kuramadığı görülmüştür.

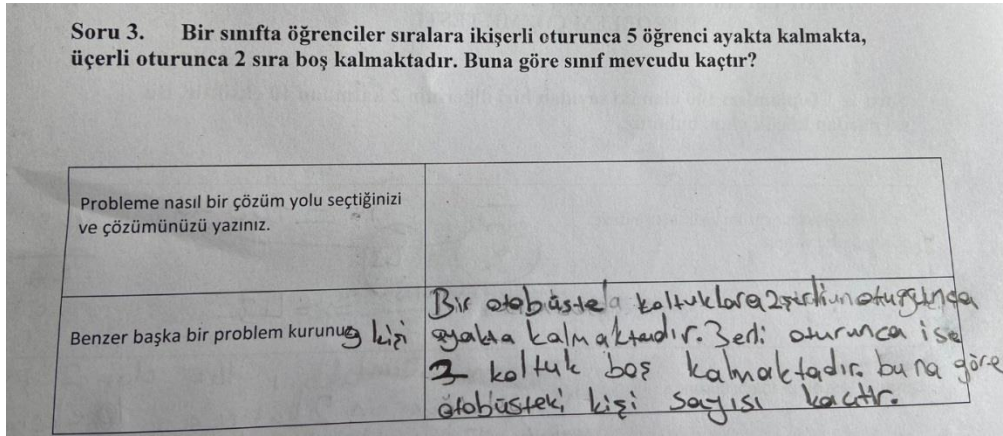
Tablo 5. Öğrencilerin Üçüncü Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	3	9,7
	Problemin anlaşılmasını	9	29,0
	Problemin bir parçasının anlaşılması	6	19,4
	Problemin tam olarak anlaşılması	12	38,7
Plan Hazırlama	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	5	16,1
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	11	35,5
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	4	12,9
	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	10	32,3
Planı Uygulama	Herhangi bir çözümün yapılmaması	6	19,4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	11	35,5
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	5	16,1
	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	8	25,8
Değerlendirme	Sonucun nasıl doğrulacağının bilinmemesi	11	35,5
	Sonuçların kısmen doğrulanması	4	12,9
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	9	29,0
	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	6	19,4
Problem Ortaya Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	8	25,8
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	8	25,8
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	11	35,5
	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	3	9,7

Tablo 5'ten öğrencilerin %38,7'sinin problemi tam olarak anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin %29'u problemi anlamadıkları, %9,7'si anlamak için herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin %32,3'ü uygun bir stratejiyi belirlerken, %35,5'i doğru bir strateji belirleyememiş ve %16,1'i herhangi bir strateji belirlemek için bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin %25,8'i uygun ve doğru sonuca ulaşırken, %35,5'i ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamayıp, %19,4'ü herhangi bir sonuca varamamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin %29'u sonuçları mantıksal olarak doğruladıkları, %48,4'ü ise sonucu kısmen değerlendirme ya da nasıl değerlendireceğini bilmediği görülmüştür. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin %9,7'si mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken. %35,5'i ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası (%51,6) problem kurmadan başarılı olamamıştır.



Şekil 3. Ö₂₂'nin üçüncü soru için verdiği cevap.



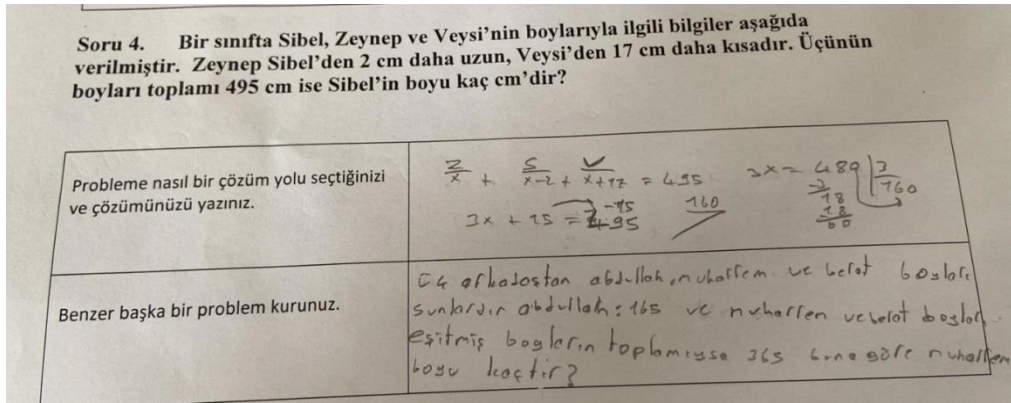
Şekil 3 incelendiğinde öğrencinin problemi anlamak ve problemin çözümü için herhangi bir strateji uygulamak için çaba göstermediği görülmektedir. Öğrencinin kurduğu problemde ise verilen problemin sayıları değiştirilip yazdığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Dördüncü Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	2	6,5
	Problemin anlaşılammaması	5	16,1
	Problemin bir parçasının anlaşılması	9	29,0
	Problemin tam olarak anlaşılması	14	45,2
Plan Hazırlama	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	5	16,1
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	8	25,8
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	11	35,5
	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	6	19,4
Planı Uygulama	Herhangi bir çözümün yapılmaması	6	19,4
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	11	35,5
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	8	25,8
	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	5	16,1
Değerlendirme	Sonucun nasıl doğrulacağıının bilinmemesi	8	25,8
	Sonuçların kısmen doğrulanması	7	22,6
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	10	32,3
	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	5	16,1
Problem Ortaya Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	9	29,0
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	10	32,3
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	10	32,3
	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	1	3,2

Tablo 6'dan öğrencilerin %45,2'sinin problemi tam olarak anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin %16,1'i problemi anlamadıkları, %6,5'i anlamak için herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin %19,4'ü uygun bir stratejiyi belirlerken, %25,8'i doğru bir strateji belirleyememiş ve %16,1'i herhangi bir strateji belirlemek için bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin %16,1'i uygun ve doğru sonuca ulaşırken, %35,5'i ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamayıp, %19,4'ü herhangi bir sonuca varamamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin %32,3'ü sonuçları mantıksal olarak doğruladıkları, %48,4'ü ise sonucu kısmen değerlendirme ya da nasıl değerlendireceğini bilmediği görülmüştür. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin %3,2'si mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken. %32,3'ü ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası (%61,3) problem kurmadan başarılı olamamıştır.

Şekil 4. Ö₉'un dördüncü soru için verdiği cevap.



Şekil 4 incelendiğinde öğrencinin problemi tam anlayıp problemin çözümü için doğru strateji uyguladığı ve sonuca ulaştığı görülmektedir. Öğrencinin kurduğu problemde mantıklı bir strateji seçtiği ve seçtiği stratejiyi de doğru kullandığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Beşinci Probleme Vermiş Oldukları Cevaplar

		f	%
Problemi Anlama	Problemin anlaşılması için herhangi bir çabanın gösterilmemesi	2	6,5
	Problemin anlaşılmasını	6	19,4
	Problemin bir parçasının anlaşılması	10	32,3
	Problemin tam olarak anlaşılması	12	38,7
Plan Hazırlama	Herhangi bir stratejinin seçilmemesi	4	12,9
	Uygun olmayan bir stratejinin seçilmesi	10	32,3
	Çözüme yardımcı olacak stratejinin sadece bir parçasının seçilmesi	6	19,4
	Uygun çözüme ulaştıracak bir stratejinin seçilmesi	10	32,3



Planı Uygulama	Herhangi bir çözümün yapılmaması	7	22,6
	Uygun ve doğru olmayan bir çözümün yapılması	9	29,0
	Bir kısmı doğru olan bir çözümün yapılması	7	22,6
	Uygun ve doğru çözüme ulaşılması	7	22,6
Değerlendirme	Sonucun nasıl doğrulacağının bilinmemesi	8	25,8
	Sonuçların kısmen doğrulanması	8	25,8
	Sonuçların mantıksal olarak doğrulanması	8	25,8
	Problemin ve bu probleme göre oluşturulan yeni problemin çözülmesi	6	19,4
Problem Ortaya Atma	Aynı problem yazılmış veya herhangi bir problem yazılmamış	7	22,6
	Oluşturulan problemde mantık hatası yapılmış ve çözülemez	9	29,0
	Problemin değerleri değiştirilerek yeni bir problem oluşturulmuş	12	38,7
	Oluşturulan problem mantıklı ve çözülebilir	2	6,5

Tablo 7'den öğrencilerin %38,7'sinin problemi tam olarak anladıkları görülmektedir. Buna karşın öğrencilerin %19,4'ü problemi anlamadıkları, %6,5'i anlamak için herhangi bir çaba göstermedikleri görülmüştür. Bu soru ile ilgili plan hazırlama basamağı için öğrencilerin %32,3'ü uygun bir stratejiyi belirlerken, %32,3'ü doğru bir strateji belirleyememiş ve %12,9'u herhangi bir strateji belirlemek için bir çaba göstermemiştir. Planı uygulama basamağında ise öğrencilerin %22,6'sı uygun ve doğru sonuca ulaşırken, %29'u ise uygun ve doğru bir sonuca ulaşamayıp, %22,6'sı herhangi bir sonuca varamamışlardır. Değerlendirme basamağında öğrencilerin %25,8'i sonuçları mantıksal olarak doğruladıkları, %51,6'sı ise sonucu kısmen değerlendirme ya da nasıl değerlendireceğini bilmediği görülmüştür. Problem çözme becerisinde önemli bir yer tutan problem kurma basamağında öğrencilerin %6,5'i mantıklı ve çözülebilir bir problem yazarken, %38,7'si ise verilen problemin değerlerini değiştirerek yeni bir problem oluşturmuştur. Öğrencilerin yarısından fazlası (%51,6) problem kurmadan başarılı olamamıştır.

Şekil 5. Ö₇'nin beşinci soru için verdiği cevap.

Soru 5. Kenan'ın yaşı Harun'un yaşının 6 katının 1 fazlasına eşittir. 13 yıl sonra Kenan'ın yaşı Harun'un yaşının 2 katına eşit olursa Harun'un bugünkü yaşı kaçtır?

Probleme nasıl bir çözüm yolu seçtiğinizi ve çözümünüzü yazınız.

Benzer başka bir problem kurunuz.

$3 \cdot 6 = 18 + 1 = 19 + 13 = 32$
 $3 + 13 = 16$
 $16 \cdot 2 = 32$
Harun'un bugünkü yaşı 16

Şekil 5 incelendiğinde öğrencinin problemi anlayıp problemin çözümü için deneme-yanılma yöntemini uyguladığı ve sonuca ulaştığı görülmektedir. Öğrencinin benzer bir problem kurmak için herhangi bir çaba göstermediği görülmektedir.

4. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yedinci sınıf öğrencilerinin beş sözel probleme yaptıkları yazılı açıklamalarla öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerileri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin problemi anlama, planı hazırlama ve planı uygulama aşamasında gösterdikleri performans problem kurma aşamasında gösteremedikleri görülmüştür. Öğrencilerin problemlere vermiş oldukları yazılı cevapları incelendiğinde, Problemi tam anlayan öğrencilerin uygun strateji yapıp çözüme ulaştıkları görülmüştür. Problemin çözümünün yapılmaması veya yanlış yapılması daha çok problemin anlaşılmasından kaynaklandığı görülmektedir. Benzer şekilde Karataş ve Güven

(2003), problemin yeteri kadar anlaşılmasından dolayı öğrencilerin problem çözme sürecinde hata yaptıklarını ifade etmiştir. Mayer (1992)'e göre, problem çözme sürecinde karşılaşılan zorluklar, çözüm sürecindeki hatalardan (denklem çözme aşaması) daha çok problemin yetersiz tanımlanmasından (problemi anlama ve plan hazırlama aşaması) kaynaklanmaktadır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri de öğrencilerin sorulan bazı problemleri tam olarak anlamadan doğru çözüme ulaşmaları olmuştur. Bu durum öğrencilerin sorudaki işlemsel bilgiye ağırlık verdikleri söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretmenin problemi anlamadan doğru çözen öğrencinin eksikliklerinin farkında olmamasına neden olmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin problem çözerken problemin her aşaması dikkate alması gerektiği belirtilmelidir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğrencilerin en düşük performansı değerlendirme aşamasında gösterdikleri görülmüştür. Oysa öğrenciler değerlendirme basamağını etkili bir şekilde kullanırlarsa, yapmış oldukları hataların farkına varabilirler. Karataş ve Güven (2004), çalışmasında problemin çözüm aşamasında hata yapan öğrencilerin değerlendirme aşamasında uygun strateji ve beceri kullandıklarından hatalarının farkına vardıklarını ifade etmişlerdir

Öğrencilerin çoğu, ya verilen problemde sayısal değerleri değiştirerek problemi aynen yazmış ya da çözümü olmayan mantıksız problemler kurmuştur. Bu kapsamda, öğrencilerin problem kurma becerilerini geliştirmek için derslerde problem kurmaya ilişkin uygulamalar yaptırılmalı, öğrencilerin problem kurma sürecinde yaptıkları hatalar üzerinde durularak bu hataların giderilmesi konusunda öğrencilere geri dönütler verilmelidir.

Özet olarak; çalışmada öğrencilerin çoğunun problem çözme aşamalarından problemi anlama ve değerlendirme, problem kurma aşamasında beklenen performansı gösteremedikleri



görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretmenlere, öğrencilerin hem problem çözme becerilerinin hem de problem kurma becerilerinin gelişimine yönelik derslerinde etkinlikler yaptırılmaları, öğrencilerin problem çözme sürecinde ve problem kurmada yaptıkları hataları tespit ederek bu hatalar üzerine tartışma ortamları oluşturmaları önerilebilir.

Bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara, öğrencilerin problem çözme ve problem kurma sürecinde gözlem ve klinik mülakat yaparak daha detaylı bilgi toplamaları ve öğrencilerin problem çözme ve kurma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar yapmalarını önerilir.

KAYNAKÇA

- Çelik, D. ve Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 180-195.
- MEB (2009). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Brown, N. M. (2003). A study of elementary teachers' abilities, attitudes, and beliefs about problem solving. Dissertation Abstracts International, 64(10), 3620. (UMI No. 3108818).
- Giganti, P. (2004). Mathematical problem solving. Book Links, 14, 15-17.
- Manuel, S. T. (1998). Instructional qualities of a successful mathematical problem solving class. International Journal of Mathematics Education in Science and Technology, 29(5), 631-645.
- Martinez, M. E. (1998). What is problem solving? Phi Delta Kappan, 79 (8), 605-609.
- Naser, T. (2008). Problem çözme becerilerini değerlendirmede alternatif yöntemler ve ilköğretim matematikte örnek uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Van
- Willoughby, S. S. (1985). How to teach mathematical problem-solving. Educational Leadership, 42(7), 90-91.
- MEB, (2005). İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Özsoy, G. (2002). İlköğretim 5. sınıfta matematik dersi genel başarısı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, İ. (2002). 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullanılan bilgi türlerini kullanma düzeyleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Keşan, C., Kaya, D. ve Güvercin, S. (2010). The effect of problem posing approach to the gifted student's mathematical abilities. *International Online Journal of Educational Science*, 2(3), 677-787.
- Cai, J. & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematical Behavior*, 21, 401-421.
- Cai, J. (2003). Singaporean students' mathematical thinking in problem solving and problem posing: an exploratory study. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 34(5), 719-737.
- Cankoy, O. ve Darbaz, S. (2010). Problem Kurma Temelli Problem Çözme Öğretiminin Problemi Anlama Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24.
- English, L. D. (1997). The development of fifthgrade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*. 34, 183-217.
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Pesen, C. (2006). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Silver E. A., & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(5), p.521-539.
- Akay, H. (2006). *Problem Kurma Yaklaşımıyla Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısı, Problem Çözme Becerisi ve Yaratıcılığı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Akay,H., Soybaş, D. ve Argün, Z. (2006). *Problem Kurma Deneyi*
- Brown, S. I. ve Walter, M. I. (1983). *The art of problem posing*. London: Lawrence Erlbaum
- Burton, L. (1999). The practices of mathematicians: What do they tell us about coming to know mathematics? *Educational Studies in Mathematics*, 37(2), 121-143.
- Matz, K.ve Leizer, C. (1992). Word problems and the language connection. *Aritmetic Teacher*, 39(8),14-17.
- Richards, L.(1990). Measuring things in words: language for learning mathematics .*Language Arts*, 67(1), 14-25.
- Silver, E. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Stoyanova, E. (2000). Empowering students' problem solving via problem posing: The art of framing "Good" questions. *Australian-Mathematics-Teacher*, 56(1), 33-37.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6 Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Ekiz, D. (2009). *Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Yayınları.
- Karataş, İ. ve Güven, B. (2003). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde kullandığı bilgi türlerinin analizi. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. [www.matder.org.tr.]



Mayer, R. E. (1982) *The psychology of mathematical problem solving*. In F.K. Lester ve Garofalo(Eds), *Mathematical problem solving: Issues in research* (pp. 1-13). Philadelphia: Franklin Institute Press.

Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 163.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN COVID19 PANDEMİ DÖNEMİNDE ONLINE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ABDULKADİR AKDAĞ³¹, SACİDE GÜLEL³²,

ÖZET

Son günlerde, Dünya'yı etkisine alan COVID-19 pandemisi ülkeleri birçok alanda etkisi altına almıştır. Bunların başında da eğitim gelmektedir. Pandeminin etkisi altında kalan bütün ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitimler uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır. Bu araştırmada, COVID19 Pandemisi sürecinde uzaktan eğitimde neler yaşandığı konusunda ortaokulda görevli okul yöneticilerinin deneyimlerini derinlemesine anlamaya çalışılması amaçlanmıştır. Analiz sonucunda COVID19 pandemisi öncesinde yöneticilerin pandeminin ne olduğunu bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı, öğrencilerle iletişim kurma, öğrencilerin derslere katılım oranının düşük olması ve velilerin baskısına maruz kalma gibi problemlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin yanında, kullandıkları materyallerinin değiştiği, uzaktan eğitim ile öğretim programını ve laboratuvar/ atölye etkinliklerini tamamlayamama gibi kaygılara da sahip oldukları görülmüştür. Yine pandemi olayının eğitim teknolojileri kullanımını ve mesleki gelişimlerini çoğunlukla olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu süreçte okul yöneticilerinde oluşabilecek bilgi eksiklikleri nedeniyle kaygılı oldukları, uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri, buna rağmen kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitim, Okul Yöneticisi, Pandemi, COVID19 Pandemisi, Uzaktan eğitim

VIEWS OF SCHOOL MANAGERS ABOUT ONLINE EDUCATION DURING THE COVID19 PANDEMY

ABSTRACT

In recent days, the COVID 19 pandemic, which has spread all over the world, has affected all countries in many ways, especially education. Like all countries that affected by the pandemic, education in our country has been mandatorily carried out through distance education. The aim of this study was to understand thoroughly the experiences of school

³¹ Öğretmen, AKZİYARET İLKOKULU, kadirakdag30@gmail.com

³² Öğretmen, 15 TEMMUZ ŞEHİTLERİ İLKOKULU, sacide_63@hotmail.com



administrators working in secondary schools about what happened in distance education during the pandemic process. The results of study showed that before covid-19 outbreak, managers had little information about pandemics. During the distance education period, problems including internet disconnection, communication with students, low participation rate of students, and pressure from parents were determined. Moreover, it was revealed that during the distance education period, the teaching methods and techniques as well as the materials that used in education changed, and they also had concerns such as not being able to complete education program and laboratory / workshop activities. It was also determined that the pandemic mostly positively affected the use of educational technologies and their professional development. It was concluded that school administrators were worried about possible lack of information and felt inadequate in distance education during this period, but they found the opportunity to develop themselves in this period, as well. Based on the results of the research, suggestions have been made.

Keywords: Education, School administrator, Pandemic, COVID 19 pandemic, Distance education

GİRİŞ

Coronavirüs (COVID-19) Wuhan'da ortaya çıkmış ve daha sonra tüm dünyayı etkisi altına alarak insanlar arasında derece ayrımı yapmayan bir pandemiye dönüşmüştür (Sorooshion, 2020). Bilindiği üzere Coronavirüs (Covid-19) tüm dünyayı etkisi altına almış, dünya geneli zor bir süreçten geçmekteyiz. Bu süreçte bazı değişimlerin olduğu, bunlardan biri de eğitimin uzaktan eğitim ile sürdürülmeye başlanmasıdır (Cumhur, 2020).

Salgın hastalık sürecinde yayılmayı azaltmak için, eğitim kurumlarının kapatılması konusunda geniş bir literatür mevcuttur. Bu bulaşma zincirini kırarak toplumda bulaşıcı hastalıkların görülmesini engellemek amacıyla hızlıca ara vermeden uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır

Coronavirüs (COVID-19) toplumun belli bir kesimini ilgilendirdiği için, mücadele ve tedbirler de yeterli olmuyordu. Diğer sosyal sorunlar ile birlikte bugün yaşanan salgın da birçok sosyal problemin yaşanmasına aracılık etmektedir.

Salgınlar ile birlikte alınan tedbirler çerçevesinde oluşan sosyal sınırlılıkların birey ve toplumu ne ölçüde etkilediği tartışılmıştır. Bu süreçte rutin olan tokalaşma, sarılma, kalabalık ortamlarda bulunma gibi alışkanlıkların değiştiği görülmüştür. Tutum ve davranışların dönüşmesinin toplumsal ilişkileri değiştirme noktasındaki belirleyiciliği dikkate alınmıştır. Bu sürecin sosyal ve manevi anlamda değerlendirilip değerlendirilemeyeceği de ciddi bir odak

oluşturmaktadır. Bu noktada, virüsün ortaya çıkışındaki sebeplerin sosyal, beşeri ve manevi unsurlar bakımından ele alınması, bilim ve teknolojinin gelişmişlik düzeyine rağmen mevcut durumda virüsün önlenemez durumu üzerine değerlendirmeler ortaya konulmuştur.

ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırmada, okul yöneticilerinin yeterli düzeylerinin belirlenmesinde tarama modeli kullanıldı. Tarama modeli nesnelere, grupları, olayları betimler. Onları açıklamaya çalışır. Böylece aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışır, durumu açıklar, verileri gruplar (Kaptan, 1998).

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın hedef evreni Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öncesi, ilkököl ve Ortaokullarda görev yapan idareciler oluşmaktadır

VERİ TOPLAMA ARACI

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI

Şanlıurfa il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrencisi bulunan 128 okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırmada ilk önce katılımcıların çeşitli değişkenlere göre dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların demografik özellikleri

	Özellikler	n	%
Cinsiyet	Kadın	67	52,3
	Erkek	61	47,7
Branş	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	1	0,8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	2,3
	Fen Bilimleri	6	4,7
	İngilizce	7	5,5
	Matematik	7	5,5
	Okul Öncesi	15	11,7
	Özel Eğitim	1	0,8
	Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen	5	3,9
	Sınıf Öğretmeni	68	53,1
	Sosyal Bilgiler	5	3,9
	Türkçe	10	7,8
Çalıştığınız kurum	Anaokulu	16	12,5
	İlkokul	73	57,0
	Ortaokul	39	30,5



Araştırmaya katılan bireylerin %52,3'ü kadın, %47,7'si erkektir. Yöneticilerin %57'si ilkököl, %30,5'i ortaokul, %12,5'i anaokulunda görev yapmaktadır.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesi elde edilen bulgular yüzde frekansları ve aritmetik ortalamaları alınmış, araştırma soruları belirli kriterlere göre kategorize edilerek yorumlanmıştır. Yüzdelik dilimlerine göre verilerin yeterli veya yetersiz gördüğü maddeler belirlenmiştir.

BULGULAR

Şanlıurfa il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı anaokulu, ilkököl ve ortaokulda yöneticilik yapan 128 okul yöneticisine uygulanan ölçeğin sonucunda, okul yöneticilerinin covid19 pandemi döneminde online eğitime ilişkin görüşleri alınmıştır.

Tablo 2: Katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili düşüncelerin dağılımı

		n	%
Uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine hazırlık için günlük ortalama ne kadar süre harcıyorsunuz?	0-20 dk	1	0,75
	20-40 dk	8	6,25
	40-60 dk	25	19,5
	60+	94	73,5
Uzaktan eğitimde ders vermede kendinize ne ölçüde güveniyorsunuz?	Güvenmiyorum	4	3,1
	Kararsızım	5	3,9
	Güveniyorum	79	61,7
	Çok güveniyorum	40	31,3
Uzaktan eğitim sürecinde canlı ders ve konu paylaşımı dâhil olmak üzere öğrencilerinizle ne kadar sıklıkta ve ne kadar sürede uzaktan eğitim yapıyorsunuz?	Yapmıyorum.	17	13,
	Her gün (1 ders saati)	21	16,4
	Her gün (2-3 ders saati)	35	27,3
	Her gün (4-5 ders saati)	19	14,8
	Her gün (6 ders saati ve fazlası)	36	28,1

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

	EBA canlı ders uygulaması	112	87,5
	Online/Çevrimiçi toplantı, video konferans ve ders platformları	89	69,5
Uzaktan eğitim sürecinde gerçek zamanlı eğitim veriyorsanız (Canlı Ders gibi) bunun için hangi aracını kullanıyorsunuz?	Kişisel bloglar	5	3,9
	Youtube ve benzeri video paylaşım uygulamaları	25	19,5
	WhatsApp	65	50,8
	Telegram	9	7,0
	Uzaktan eğitim uygulamaları kullanmıyorum	5	3,9
	Diğer	3	2,3
Uzaktan eğitimde aşağıdaki teknolojik sorunlardan hangisinde zorlandınız mı?	Online/Çevrimiçi toplantı, video konferans ve ders platformları	24	18,8
	EBA canlı ders uygulamasını uygulama ve kullanmada sorun yaşadım	39	30,5
	İnternet hızında sorun yaşadım	58	45,3
	İnternet bağlantılarının sık sık kesilmesinde sorun yaşadım	68	53,1
	Teknolojiye ve uygulamalara aşina olmamam	10	7,8
	Güvenilir internete erişim	8	6,3
	Uzaktan eğitimle alakalı yazılım ve uygulamaları indirme ve çalıştırma	10	7,8
	Teknolojik donanım eksikliği	30	23,4
Diğer:	10	7,8	
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitim açısından öğrencilerinizin uzaktan eğitime adapte olup olmadığı ile ilgili aşağıdakilerden hangisini söyleyebilirsiniz?	Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamada çok zorlanıyorlar	19	14,8
	Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamada zorlanıyorlar	31	24,2
	Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamaya az zorlanıyorlar	16	12,5
	Öğrencilerim uzaktan eğitime az uyum sağladılar	14	10,9
	Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağladılar	48	37,5



	Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada hiç istekli değiller	8	6,3
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimde öğrencileriniz uzaktan eğitime katılmada ne kadar istekli olup olmadığı ile ilgili aşağıdakilerden hangisini söyleyebilirsiniz?	Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada çok az istekliler	13	10,2
	Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada az istekliler	47	36,7
	Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada çok istekliler	45	35,2
	Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada çok istekliler	15	11,7
Uzaktan eğitim ile ilgili en büyük endişeniz nedir	Öğrencide motivasyon kaybı yaşanması	79	61,7
	Ders kazanımlarının öğrenciye yeterince verilememesi	74	57,8
	Değerlendirme yapısındaki değişiklik	25	19,5
	Öğrencilerle iletişim kuramama	43	33,6
	Çevrim içi gizlilik ve kişisel verilerin korunması	39	30,5
	Öğretim etkililiğinin doğru değerlendirilememesi	42	32,8
	İnternet erişim problemleri	79	61,7
	Kullanılan teknolojilerin yeterince bilinmemesi	42	32,8
Diğer	5	3,9	
Uzaktan eğitim faaliyetinizi aşağıdakilerden hangilerini kullanarak gerçekleştiriyorsunuz	Sözel anlatım	107	83,6
	Slayt	81	63,3
	Soru çözümü	80	62,5
	Soru cevap	105	82,0
	Diğer	39	30,5
Karantina döneminde yapılan uzaktan eğitim süreci bittiğinde uzaktan eğitim uygulama ve yazılımlarını kullanmayı sürdürmeyi düşünüyor musunuz?	Evet düşünüyorum	41	32,0
	Hayır düşünmüyorum	22	17,2
	Bazen	53	41,4
	Bu konuda fikrim yok	12	9,4
EBA'nın kullanımına yeterince hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz	Evet düşünüyorum	64	50,0
	Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum	57	44,5
	Kararsızım	6	4,7
	Düşünmüyorum	1	,8

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'nın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz	Yeterli	46	35,9
	Kararsızım	23	18,0
	Kısmen yetersiz	44	34,4
	Yetersiz	15	11,7
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	Tamamen yeterli	3	2,3
	Yeterli	31	24,2
	Kararsızım	20	15,6
	Kısmen yetersiz	53	41,4
	Yetersiz	21	16,4

Katılımcıların %73,5'i uzaktan eğitime ortalama 60 dk ve üzeri zaman ayırdığını, %61,7'si uzaktan eğitimde ders vermede kendine güvendiğini ve her gün 2-3 ders saati yaptığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde gerçek zamanlı eğitim veren öğretmenlerin %87,5'i EBA canlı ders uygulaması kullandığını, %69,5'i online çevrimiçi toplantı video konferans ve ders platformlarını kullandığını, %50,8'i Whatsapp kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %53,1'i internet bağlantılarını sık sık kesilmediğinde sorun yaşadığını, %45,32'si internet hızında sorun yaşadığını, %30,5'i EBA canlı ders uygulamasını kullanırken sorun yaşadığını, %23,4'ü teknolojik donanım eksikliği konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitim açısından öğrencilerin uzaktan eğitime adapte olup olmadığı ile ilgili %37,5'i uzaktan eğitime uyum sağladığını belirtirken, %24,2'si uzaktan eğitime uyum sağlamada zorlandığını, %10,9'u az zorlandığını ifade etmiştir. Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimde öğrencilerinizin uzaktan eğitime katılmada ne kadar istekli olup olmadığı ile ilgili %35,2'si öğrencilerin uzaktan eğitime katılmada istekli olduğunu, %36,7'si uzaktan eğitime katılmada az istekli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili en büyük endişeleri sorulduğunda, %61,7'si öğrencilerin motivasyon kaybı yaşanması, %57,8'i ders kazanımlarının öğrenciye yeterince verilememesi, %61,7'si internet erişim problemleri yaşaması konusunda endişe duyduğunu, %32,8'i öğretim etkinliğinin doğru değerlendirememesi, %32,8'i kullanılan teknolojilerinin yeterince bilinmemesi, %30,5'i çevrim içi gizlilik ve kişisel verilerin korunması konusunda endişe duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin %83,6'sı uzaktan eğitimi sözel anlatım, %63,3'ü slayt, %62,5'i soru çözümü, %82'si soru cevap yöntemini kullanarak uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Karantina döneminde yapılan uzaktan eğitim süreci bittiğinde uzaktan eğitim uygulama ve yazılımlarını kullanmayı sürdürmeyi düşünen öğretmenlerin oranı %32, bazen düşünenlerin oranı ise %41,4 olarak hesaplanmıştır. EBA'nın kullanımına yeterince hakim olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %50, kısmen



yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise %44,5 olarak hesaplanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'nın yeterli olduğunu düşünenlerin oranı ise %35,9, kısmen yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı %34,4 olarak hesaplanmıştır. Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitim etkili olduğunu düşünenlerin oranı %24,2; kısmen yetersiz olduğunu düşünenlerin oranı ise %41,4 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3: Cinsiyet ile uzaktan eğitime hazırlık için ayrılan süre arasındaki ilişki

			Kadın	Erkek
Uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine hazırlık için günlük ortalama ne kadar süre harcıyorsunuz?	0-20 dk	n	8	3
		%	17,0	6,7
	20-40 dk	n	14	14
		%	29,8	31,1
	40-60 dk	n	24	27
		%	51,1	60,0
	60 dk +	n	1	1
		%	2,1	2,2

Yöneticilerin cinsiyeti ve uzaktan eğitime hazırlık için ayrılan süre arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin uzaktan eğitime hazırlık için ortalama harcadığı sürelerin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4: Çalışılan kurum ile uzaktan eğitime hazırlık için ayrılan süre arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine hazırlık için günlük ortalama ne kadar süre harcıyorsunuz?	0-20 dk	n	4	4	3
		%	36,4	6,9	13,0
	20-40 dk	n	4	15	9
		%	36,4	25,9	39,1
	40-60 dk	n	3	37	11
		%	27,3	63,8	47,8
	60 dk +	n	0	2	0
		%	0,0	3,4	0,0

Yöneticilerin çalıştığı kurum ve uzaktan eğitime hazırlık için ayrılan süre arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde en çok ilkokul en az anaokulu yöneticilerin uzaktan eğitime hazırlık için zaman harcadığı tespit edilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyet ile uzaktan eğitimde kendine güvenme durumu arasındaki ilişki

			Kadın	Erkek
Uzaktan eğitimde ders vermede kendinize ne ölçüde güveniyorsunuz?	Güvenmiyorum	n	0	4
		%	0,0	6,6
	Kararsızım	n	4	1
		%	6,0	1,6
	Güveniyorum	n	46	33
		%	68,7	54,1
	Çok güveniyorum	n	17	23
		%	25,4	37,7

Cinsiyet ile uzaktan eğitimde kendine güvenme durumu arasındaki ilişki sonuçları incelendiğinde kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin kendine güvenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kadın yöneticilerin %68,7'si kendine güvendiğini, %25,4'ü kendine çok güvendiğini belirtirken; erkek yöneticilerin %54,1'i kendine güvendiğini, %37,7'si kendine çok güvendiğini ifade etmiştir. Kendine çok güvenen erkek yöneticilerinin oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6: Çalışılan kurum ile uzaktan eğitimde kendine güvenme durumu arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Uzaktan eğitimde ders vermede kendinize ne ölçüde güveniyorsunuz?	Güvenmiyorum	n	0	2	2
		%	0,0	2,7	5,1
	Kararsızım	n	1	3	1
		%	6,3	4,1	2,6
	Güveniyorum	n	14	45	20
		%	87,5	61,6	51,3
	Çok güveniyorum	n	1	23	16
		%	6,3	31,5	41,0

Çalışılan kurum ile uzaktan eğitimde kendine güvenme durumu arasındaki ilişki incelendiğinde yöneticilerin çalıştığı kuruma göre uzaktan eğitimde ders verme konusunda kendilerine güven konusunda benzer oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak anaokulu yöneticilerinin %87,5'i; ilkokul yöneticilerinin %61,6'sı; ortaokul yöneticilerinin %51,3'ü kendine güvendiğini belirtmiştir.



Tablo 7: Cinsiyet ile yöneticilerin öğrencilere verdiği ders saati arasındaki ilişki

			Kadın	Erkek
Uzaktan eğitim döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinde canlı ders ve konu paylaşımı dâhil olmak üzere öğrencilerinizle ne kadar sıklıkta ve ne kadar sürede uzaktan eğitim yapıyorsunuz?	Yapmıyorum	n	16	1
		%	23,9	1,6
	1 ders saati	n	10	11
		%	14,9	18,0
	2-3 ders saati	n	14	21
		%	20,9	34,4
	4-5 ders saati	n	8	11
		%	11,9	18,0
	6 ders saati	n	19	17
		%	28,4	27,9

Cinsiyet ile yöneticilerin öğrencilere verdiği ders saati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde kadın yöneticilerin %28,4'ü 6 ders saati; erkek yöneticilerin ise %34,4'ü 2-3 ders saati uzaktan eğitim yaptığını ifade etmiştir.

Tablo 8: Çalışılan kurum ile yöneticilerin öğrencilere verdiği ders saati arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Uzaktan eğitim döneminde yapılan uzaktan eğitim sürecinde canlı ders ve konu paylaşımı dâhil olmak üzere öğrencilerinizle ne kadar sıklıkta ve ne kadar sürede uzaktan eğitim yapıyorsunuz?	Yapmıyorum	n	12	2	3
		%	75,0	2,7	7,7
	1 ders saati	n	1	12	8
		%	6,3	16,4	20,5
	2-3 ders saati	n	2	24	9
		%	12,5	32,9	23,1
	4-5 ders saati	n	0	9	10
		%	0,0	12,3	25,6
	6 ders saati	n	1	26	9
		%	6,3	35,6	23,1

Yöneticinin çalıştığı kurum ile yöneticilerin öğrencilere verdiği ders saati arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde anaokulu yöneticilerin %75'i ders yapmadığını; ilkokul yöneticilerin ise %32,9'unun ders saati uzaktan eğitim yaptığını; ortaokul yöneticilerin ise %35,6'sının 6 saat uzaktan eğitim yaptığını ifade etmiştir.

Tablo 9: Çalışılan kurum ile öğrencilerin uzaktan eğitime adapta olmaları arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitim açısından öğrencilerinizin uzaktan eğitime adapte olup olmadığı ile ilgili aşağıdakilerden hangisini söyleyebilirsiniz?	1	n	6	6	7
		%	37,5	8,2	17,9
	2	n	3	12	16
		%	18,8	16,4	41,0
	3	n	4	9	3
		%	25,0	12,3	7,7
	4	n	2	7	5
		%	12,5	9,6	12,8
	5	n	1	39	8
		%	6,3	53,4	20,5

(1) Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamada çok zorlanıyorlar; (2) Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamada zorlanıyorlar; (3) Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağlamaya az zorlanıyorlar; (4) Öğrencilerim uzaktan eğitime az uyum sağladılar;(5) Öğrencilerim uzaktan eğitime uyum sağladılar,

Çalışılan kurum ile öğrencilerin uzaktan eğitime adapta olmaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir . Sonuçlar incelendiğinde ilkokul yöneticilerinin %53,4'ü öğrencilerin uzaktan eğitime adapta olabildiğini ifade ederken; ortaokul yöneticilerinin %41'i öğrencilerinin uzaktan eğitime uyum sağlamada zorlandığını ifade etmiştir. Bu da gösteriyor ki ilkokul öğrencileri ortaokul ve anaokulu öğrencilerine göre uzaktan eğitime daha kolay uyum sağlamıştır.

Tablo 10: Çalışılan kurum ile öğrencilerin uzaktan eğitime istekli olma durumları arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimde öğrencilerinizin uzaktan eğitime katılmada ne kadar istekli olup olmadığı ile ilgili aşağıdakilerden hangisini söyleyebilirsiniz?	1	n	5	1	2
		%	31,3	1,4	5,1
	2	n	2	4	7
		%	12,5	5,5	17,9
	3	n	6	20	21
		%	37,5	27,4	53,8
	4	n	1	38	6
		%	6,3	52,1	15,4
	5	n	2	10	3
		%	12,5	13,7	7,7

(1) Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada hiç istekli değiller: (2) Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada çok az istekliler: (3) Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada az istekliler: (4)



Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada istekliler: (5) Öğrencilerim uzaktan eğitime katılmada çok istekliler

Çalışılan kurum ile öğrencilerin uzaktan eğitime istekli olmaları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ilkökul yöneticilerinin %52,1'i öğrencilerin uzaktan eğitime katılmada istekli olduğunu ifade ederken; ortaokul yöneticilerinin %53,8'i öğrencilerinin uzaktan eğitime katılmada az istekli olduğunu; anaokulu yöneticileri ise öğrencilerin %37,5'inin uzaktan eğitime katılmada az istekli olduğunu ifade etmiştir. Bu da gösteriyor ki ilkökul öğrencileri ortaokul ve anaokulu öğrencilerine göre uzaktan eğitime daha çok isteklidir.

Tablo 11: Çalışılan kurum ile yöneticilerin uzaktan eğitim bittiğinde uygulama ve yazılımı kullanmayı sürdürme düşüncesi arasındaki ilişki

		Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	
Karantina döneminde yapılan uzaktan eğitim süreci bittiğinde uzaktan eğitim uygulamaya ve yazılımlarını kullanmayı sürdürmeyi düşünüyor musunuz	Evet düşünüyorum	n	4	24	13
		%	25,0	32,9	33,3
	Hayır düşünmüyorum	n	3	12	7
		%	18,8	16,4	17,9
	Bazen	n	3	32	18
		%	18,8	43,8	46,2
	Bu konuda fikrim yok	n	6	5	1
		%	37,5	6,8	2,6

Çalışılan kurum ile yöneticilerin uzaktan eğitim bittiğinde uygulama ve yazılımı kullanmayı sürdürme düşüncesi arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde ilkökul yöneticilerinin %32,9'u; ortaokul yöneticilerinin %33,3'ü anaokulu yöneticilerinin ise %25'i uzaktan eğitim bittiğinde uygulama ve yazılımları kullanmayı sürdüreceğini ifade etmiştir.

Tablo 12: Çalışılan kurum ile EBA'nın kullanımı konusunda yeterliliği arasındaki ilişki

		Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	
EBA'nın kullanımına yeterince hâkim olduğunuzu düşünüyor musunuz	Evet	n	6	38	20
		%	37,5	52,1	51,3
	Kısmen yeterli olduğumu düşünüyorum	n	5	33	19
		%	31,3	45,2	48,7
	Kararsızım	n	4	2	0
		%	25,0	2,7	0,0
	Düşünmüyorum	n	1	0	0
		%	6,3	0,0	0,0

Çalışılan kurum ile yöneticilerin EBA'nın kullanımı konusunda yeterliliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anaokulu yöneticilerinin %37,5'i yeterli olduğunu düşünürken; ilkokul yöneticilerin %52,1'i ve ortaokul yöneticilerinin %51,3'ü EBA'yı kullanma konusunda yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 13: Çalışılan kurum ile EBA'nın yeterliliği arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA'nın yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?	Yeterli	n	2	30	14
		%	12,5	41,1	35,9
	Kararsızım	n	5	11	7
		%	31,3	15,1	17,9
	Kısmen yetersiz	n	6	25	13
		%	37,5	34,2	33,3
	Yetersiz	n	3	7	5
		%	18,8	9,6	12,8

Çalışılan kurum ile yöneticilerin EBA'nın yeterliliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anaokul yöneticilerinin %37,5'i kısmen yetersiz olduğunu düşünürken; ilkokul yöneticilerin %41,1'i ve ortaokul yöneticilerinin %35,9'u EBA'nın yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 14: Çalışılan kurum ile uzaktan eğitimin etkinliği arasındaki ilişki

			Anaokulu	İlkokul	Ortaokul
Pandemi dönemi boyunca uzaktan eğitimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?	Tamamen yeterli	n	0	2	1
		%	0,0	2,7	2,6
	Yeterli	n	2	22	7
		%	12,5	30,1	17,9
	Kararsızım	n	4	7	9
		%	25,0	9,6	23,1
	Kısmen yetersiz	n	7	28	18
		%	43,8	38,4	46,2
	Yetersiz	n	3	14	4
		%	18,8	19,2	10,3

Çalışılan kurum ile uzaktan eğitimin etkinliği arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Yöneticilerin çalıştığı kurum ile uzaktan eğitimin etkinliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.



SONUÇ

Yapılan araştırmaya katkıda bulunan yöneticilerin bu zaman zarfında okul ortamında yöneticilik yapamamadan kaynaklı olarak çoğu yönetici üzerinde kaygı oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Kaygı nedenlerinin arasında en göze çarpan öğrencide oluşabilecek olan gerek bilgi eksikliği gerek mutsuzluk gerekse uzaktan eğitimde kendisini yetersiz hissetme, aynı zamanda öğrenciye ulaşamamaya dair sebeplere bağlamışlardır. Pandemi sürecinin mesleki memnuniyetlerini de olumsuz etkilediğini ve asıl sebebinin uzaktan eğitimde çalışmamaları olduğunu söylediler. Salgın sırasında, yöneticiler ve öğrenciler gibi çoğu insan evde kalmak ve bireyleri daha endişelendiren aile sağlığı ve güvenliği, çalışma koşulları ve aile geliri gibi yaşamın diğer yönlerini düşünmek zorunda kaldı (Wang ve diğerleri, 2020).

Katılımcılara, COVID-19 salgınının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği soruldu ve çoğunun mesleki gelişimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlendi. Bunun nedeni; Bu süre zarfında kendilerini geliştirme fırsatı bulduklarını, zor koşullarda öğretebildiklerini, kendilerine güven duyduklarını ve uzaktan eğitimde daha az yorulduklarını açıkladılar. Bu durum, Pandeminin yöneticiler üzerinde olumlu bir etkisi olarak karşımıza çıkıyor. Pandeminin, katılan yöneticilerin gerek yöneticilik gerekse öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını değiştirmede tespit edildi. Araştırmanın bir diğer sonucu da COVID-19 salgını sonrasında bazı yöneticilerin okullarında çeşitli çalışmalar yapmayı planlamasıdır.

KAYNAKÇA

Cumhur, M. (2020). *Bu zor süreçte matematik dersini çocuklarımıza nasıl aktarabilir, onlara nasıl yardımcı olabiliriz?* 14 Haziran, 2020 tarihinde <http://fenedebiyat.neu.edu.tr/bu-zor-surectematematik-dersini-cocuklarimiza-nasil-aktarabilir-onlara-nasil-yardimci-olabiliriz/> adresinden ulaşılmıştır.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık.

Wang, J., Peng, Y., Xu, H., Cui, Z., & Williams, R. O. (2020). The COVID-19 Vaccine Race: Challenges and Opportunities in Vaccine Formulation. *AAPS PharmSciTech*, 21(6), 1–12. <https://doi.org/10.1208/s12249-020-01744-7>

<https://www.uzaktanegitim.com/uzaktan/egitimin/geleneksel-egitimle/karşılaştırılması-10218/06/2019> tarihinde erişim sağlandı.

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN UYGULADIKLARI YÖNETİM BİÇİMLERİNE İLİŞKİN VELİ ALGILARI

SACİDE GÜLEL³³, SEDAT ŞEN³⁴,

ÖZET

İlkokul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim becerilerine ilişkin veli algılarının ölçülmesi amaçlanan çalışmada, okul yöneticilerinin yeterli düzeylerinin belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Teyfur (2011) tarafından geliştirilen anket Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrencisi olan 130 veliye uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında, Teyfur (2011) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi” ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular yüzde, frekansları ve aritmetik ortalamaları alınmış, araştırma soruları belirli kriterlere göre kategorize edilerek yorumlanmıştır. Velilerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin yönetim becerileri “İnsan İlişkileri ve İletişim”, “Veli ve Öğrenci Desteği”, “Öğretmen Desteği”, “Rehberlik Becerileri” ve “Örgüt Geliştirme Becerileri” olmak üzere 5 kategoride incelenmiştir.

İnsan ilişkileri ve iletişim bölümünde velilerin genel çoğunluğunun yöneticileri yeterli gördükleri görülmektedir. Veli ve öğrenci desteği kısmında başarılı öğrencilere daha fazla destek olmaları gerektiği istenmektedir. Velilere destek konusu tam yeterli görülmesi de çokta yetersiz görülmemektedir. Rehberlik becerileri konusunda okul yöneticileri yetersiz görülmüştür. İlkokul yöneticileri rehberlik iş ve işlemlerini sınıf öğretmenlerine ve rehberlik servisine bıraktıklarından dolayı bu algı oluşmuştur. Rehberlik servislerinin yeterli görülmesi de bunu göstermektedir. Okul yöneticilerinin örgüt geliştirme becerileri kategorisinde ise yeterli görülmediği anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin velileri daha çok okula çekmeleri, okul aile birliğinin güçlendirmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Çağımızın en önemli unsuru eğitim iken bunun ana öznesi öğrencidir. Öğrencilerin başarısının artırılması için okul yöneticileri ile velilerin işbirliği elzem taşımaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Yönetim becerisi, okul yöneticisi, veli

MANAGEMENT APPLIED BY PRIMARY SCHOOL MANAGERS PARENT PERCEPTIONS FOR FORMATS

ABSTRACT

In the study aimed to measure parents' perceptions about the management skills applied by primary school administrators, a screening model was used to determine the competency levels of school administrators. The questionnaire developed by Teyfur

³³ Öğretmen, 15 Temmuz Şehitleri İlkokulu, sacide_63@hotmail.com

³⁴ Doç. Dr., Harran Üniversitesi, sedatsen06@gmail.com



(2011) was applied to 130 parents who were students in schools affiliated to Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education. In the collection of the data, the scale of "Perceptions of Primary School Administrators Regarding Management Styles Implemented and Evaluation of School Administrators' Skills According to Parents" developed by Teyfur (2011) was used.

The findings obtained in the study were taken as percentage frequencies and arithmetic averages, and the research questions were categorized and interpreted according to certain criteria. According to the parents' perceptions, the management skills of primary school administrators were examined in 5 categories: "Human Relations and Communication", "Parent and Student Support", "Teacher Support", "Guidance Skills" and "Organization Development Skills".

In the part of "human relations and communication" section, it was seen that the general majority of the parents found the managers sufficient. In the parent and student support section, it is required that more successful students should be supported. Although the issue of support to parents is not considered sufficient, it is not seen as inadequate. School administrators were found insufficient in terms of guidance skills. This perception has been formed because primary school administrators leave their work and procedures to classroom teachers and guidance service. The fact that the guidance services are considered sufficient shows this. It is understood that school administrators are not considered sufficient in organizational development skills category. It is understood that school administrators should attract parents to school more and strengthen the school-family union.

While the most important element of our age is education, the main subject of this is the student. Cooperation of school administrators and parents is essential to increase the success of students.

KEYWORDS: Management skills, school principal, parents

GİRİŞ

“Yönetim, insan ilişkilerinin olduğu her yerde ve zamanda var olmuştur. Tarihçiler, yönetim düşüncesinin ilkçağda yaşamış medeniyetlerde dahi var olduğunu ve zaman içerisinde gelişme gösterdiğini belirtmektedirler (Aktan, 2003, s.1).”

“Eğitim ve öğretimin ana amacı toplumların geleceği için sağlıklı, bilgili, araştıran, davranış olarak kendini geliştiren kişiler yetiştirmektir. Eğitim ve öğretimin paydaşlarından olan okul yöneticilerinin nitelikli olması önemlidir. Okul yöneticileri okuldaki eğitimin ve öğretimin başını çekmektedir (Töremen ve Kolay, 2003,).”

Töremen ve Koray'a göre, "Okul yöneticileri bilgi, beceri ve davranış olarak yeterli ise, bu durumun başta öğrencilerin, öğretmenlerin olmak üzere velilerin ve diğer okul ile ilgili kişilerin üzerindeki etkisi azımsanamaz. Okullar eğitimin temelini oluşturmaktadır. Böyle önemli bir konumda bulunan okul yöneticilerinin beklentileri karşılayabilmeleri için teknik, kavramsal, beşeri yeterliliklere sahip olmalıdırlar" (Töremen ve Kolay, 2003,).

Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin bu kadar önemli olduğu bir kurumda, bu kurumun en önemli paydaşı olan velilerin bu okul yöneticileri hakkındaki algıları ve okula bakışlarının önemi bir kat daha artmaktadır. Okul ve öğrenci başarısı için bu iki paydaşın bir birini iyi anlaması ve aynı amaç için uğraştıklarını görmesi gerek.

YÖNTEM

"Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin ve veri toplama aracının özellikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sonucu, verilerin uygulanması ve bulguların elde edilmesinde kullanılan istatistiksel çözümleme teknikleri üzerinde durulacaktır" (Teyfur,2011).

ARAŞTIRMA DESENİ

"Araştırmada, okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde tarama modeli kullanıldı. Tarama modeli nesnelere, grupları, olayları betimler. Onları açıklamaya çalışır. Böylece aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışır, durumu açıklar, verileri gruplar" (Kaptan, 1998,)." Tarama modelinde "Neden" sorusunun cevaplarının bulunması zordur" (Büyüköztürk, 2016). "Tarama çalışmalarında görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok veri toplanan grup tarafından nasıl algılandığı ile daha çok ilgilenir (Fraenkel ve Wallen, 2006)."

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evrenini, 2019–2020 yılın da Şanlıurfa il sınırları içinde bulunan ilkokul da öğrencisi bulunan öğrenci velileri oluşturmaktadır. Rastgele örneklem yöntemi ile seçilen 130 ilkokul da öğrencisi bulunan veliler araştırmaya katılmışlardır.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanmasında, Teyfur (2011) tarafından geliştirilen "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi" ölçeği kullanılmıştır. 6 madde kişisel tanıtım 32 madde ise "Veli Değerlendirmelerine Göre Yönetim Becerileri "hakkında sorular sorulmuştur.



Velilerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin yönetim becerileri “İnsan İlişkileri ve İletişim” de 6 “Veli ve Öğrenci Desteği” de 6, “Öğretmen Desteği”5 “Rehberlik Becerileri” 7 ve “Örgüt Geliştirme Becerileri” 8 olmak üzere 32 sorudan oluşmuştur.

VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçekler Şanlıurfa il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrencisi bulunan 130 veliye uygulanmıştır. Araştırmada ilk önce katılımcıların çeşitli değişkenlere göre dağılımı belirlenmiştir.

Tablo 1:Velilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

	Katılımcılar	Frekans(N)	% (130 katılımcı üzerinden)
Yaşı	21-30	17	13,1
	31 – 40	81	62,3
	41 – 50	30	23,1
	51 ve üzeri	2	1,5
Cinsiyet	Erkek	58	44,6
	Kadın	72	55,4
Velinin Medeni Durumu	Evli	124	95,4
	Bekar	4	3,1
	Ayrı	1	0,8
	Boşanmış	1	0,8
Ailedeki Çocuk sayısı	1-2	65	50
	3-4	53	40,8
	5-6	11	8,5
	7 ve üzeri	1	0,8
Bir yılda ortalama kaç veli toplantısına katılıyorsunuz?	1-2	64	49,2
	3-4	54	41,5
	5 ve üzeri	12	9,2
Velinin Mesleği	Ev Hanımı	38	29,2
	İşçi	14	10,8
	Memur	64	49,2
	Esnaf	14	10,8

Araştırmaya katılan velilerin ilkokulda öğrencisi olmasından dolayı yaş aralığının genç olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 130 velinin 81 tanesi (% 62.3) 31-40 yaş,17 tanesi (%13.1) 21-30 yaş, 30 tanesi (%23.1) 41-50 yaş aralığında bulunmaktadır.

Velilerin 72 tanesinin (% 55.4) kadın,58 tanesinin (% 44.6) erkek olmasının bir nedeni ilkokul öğrencileri ile annelerin daha çok ilgilendiğini göstermektedir. Öğrencilerin yaşlarının küçük olmasında dolayı annelerin ilgilendiği çıkarımı yapılabilir.

Araştırmaya katılan velilerimizin 124 tanesinin (% 95.4) evli olduğu görülmüştür. Şanlıurfa’da boşanmış veya ayrı olan aile sayısının çok az olduğu görülmektedir. Ailedeki çocuk sayısının giderek düştüğü,65 velinin (%50) 1-2,53 velinin (%40.8) 3-4 çocuğu olmasında çıkarım yapılabilir. Çocuk sayısının az olması öğrencileri ile ilgilenmeyi artıran bir etkidir veli toplantılarına katılımın artmış olması bunu göstermektedir. Katılımcıların % 49.2 si 1-2,% 41.5’i 3-4 veli toplantısına katıldığını beyan etmişlerdir.

Araştırmaya katılım sağlayan velilerin 38’si (%29,2) ev hanımı, 14’si (%10,8) işçi, 64’si (%49,2) memur, 14’ü (%10,8) esnaf grubunda yer almaktadır. Katılımcıların mesleklerine bakıldığında ev hanımlarının yüksek bir oranda katılım göstermişlerdir. Her meslekten velinin olması araştırmada homojenliği sağlarken, memurların çoğunlukta olmasının bir nedeni olarak soruların elektronik ortamda yapılmış olması kaynaklına bilir.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Verilerin çözümlenmesi elde edilen bulgular yüzde frekansları ve aritmetik ortalamaları alınmış, araştırma soruları belirli kriterlere göre kategorize edilerek yorumlanmıştır. Yüzdeler dilimlerine göre velilerin yeterli veya yetersiz gördüğü maddeler belirlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Şanlıurfa il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrencisi bulunan 130 veliye uygulanan ölçeğin sonucunda, velilerin okul yöneticilerinin yönetim becerileri hakkında algıları belirlenmiştir.

VERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Velilerin algılarına göre ilkokul yöneticilerinin yönetim becerileri “İnsan İlişkileri ve İletişim”, “Veli ve Öğrenci Desteği”, “Öğretmen Desteği”, “Rehberlik Becerileri” ve “Örgüt Geliştirme Becerileri” olmak üzere 5 kategoride incelenecektir. Bu kategorilere ilişkin araştırmada ortaya çıkan bulgular sırayla aşağıda sunulmuştur



Tablo 2: Velilerin, okul Yöneticilerinin “İnsan İlişkileri ve İletişim” Boyutuna ilişkin algıları

“İnsan İlişkileri ve İletişim”		Katılım Düzeyi					Toplam
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen	
S10-Çocuklarla ilgili olarak kolaylıkla ilişki kurduğumuz bir kişidir	N	18	17	29	40	26	130
	%	13,8	13,1	22,3	30,8	20,0	100
S17-Öğretmenlerin velilerle yaşadığı çatışmalarda tarafsız davranır	N	19	20	43	23	25	130
	%	14,6	15,4	33,1	17,7	19,2	100
S18-Sivil toplum örgütleri ile sağlıklı ilişkiler geliştirir	N	18	28	35	24	25	130
	%	13,8	21,5	26,9	18,5	19,2	100
S19-Okulun çevre ile olumlu ilişkiler geliştirmesine önem verir	N	13	15	43	30	29	130
	%	10,1	11,5	33,1	23,1	22,3	100
S21-Sorunlu davranışı nasıl yöneteceğini bilir	N	10	18	44	32	26	130
	%	7,7	13,8	33,8	24,6	20,0	100
S23-Okulda velilere saygılı davranır	N	1	12	24	43	50	130
	%	0,8	9,2	18,5	33,1	7,2	100
S24-Kurum dışında velilerle karşılaştığında dostça davranışlar gösterir	N	4	19	36	29	42	130
	%	3,1	14,6	27,7	22,3	32,3	100
S26-Okulda bütün velilere eşit mesafede olmaya özen gösterir	N	17	12	37	30	34	130
	%	13,1	9,2	28,5	23,1	26,1	100
S28-Velilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayan oturma mekânları oluşturur	N	18	25	32	25	30	130
	%	13,8	19,2	24,6	19,2	23,1	100

Tablo 2’de okul yöneticilerinin, öğretmen, veli ve öğrenciler ile kurdukları iletişim kalitesine ilişkin katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Veli görüşlerine bakıldığında velilerin okul yöneticileri ile çok kolay iletişim kurdukları ve yöneticilere ulaştıkları görünmektedir (Çok=40).Velilerin öğretmenlerle çatışma durumlarında tarafsızlıklarını koruyabildikleri sonucu çıkarılabilir (Hiç=14,6,Az=15,4, Orta=33,1 Çok=17,7,Tamamen:19,2), Veliler yöneticilerin sivil toplum örgütleri ile sağlıklı ilişkiler geliştirdikleri konusunda tam bir fikir birliğine varılamamıştır ancak okulun çevre ile olumlu ilişkiler geliştirmesine önem verdiği söylenebilir (Çok=23,1,Tamamen=22,3),Öğrenci sorunlarının çözümünde okul yöneticilerinin yeterli olduklarını ifade etmektedirler (Çok=24,6,Tamamen:20).Yöneticiler velilere karşı saygılı davranmakta (Çok=%33,1),Okul dışında da velilere dostça davranmaktadırlar (Tamamen=%32,3).Yöneticilerin herkese eşit mesafede davrandığı fikri çıkmıştır (Çok=23,1,Tamamen:26,1), velilere okul içinde uygun mekânlar hazırladığı söylenebilir. Sonuçlara göre yöneticilerin bir yöneticide olması gereken iletişim yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir. Yukarıdaki sonuçlara bakıldığında velilerin insan ilişkileri ve iletişim açısından yöneticilerden memnun olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 3: Velilerin, Okul Yöneticilerinin “Veli ve Öğrenci Desteğine” İlişkin Algıları

“Veli ve Öğrenci Desteği”	Katılım Düzeyi					
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	Toplam
S1-Okul müdürü yetenekli çocukları sonuna kadar destekler	N 9	19	51	25	26	130
	% 6,9	14,6	39,2	19,2	20,1	100
S2-Okul müdürü ödül almış öğrencilerin başarılarını okuldaki herkesi motive edecek şekilde paylaşır	N 11	11	38	38	32	130
	% 8,5	8,5	29,2	29,2	24,6	100
S3-Okulda çocuğun sosyal gelişimi için çeşitli etkinlikler düzenler	N 15	15	47	32	21	130
	% 11,5	11,5	36,2	24,6	16,2	100
S8-Çocuğun akademik başarısında velinin önemli olduğuna velileri inandırır	N 10	19	28	42	31	130
	% 7,7	14,6	21,5	32,3	23,8	100
S14-Öğretmenler ve diğer personelin velilere saygılı davranmalarını sağlar	N 6	10	34	46	37	130
	% 4,6	7,7	26,2	33,1	28,5	100
S30-Velilerin eğitilmesi için çeşitli bilgilendirici kurslar düzenlemesini sağlar	N 25	27	32	21	25	130
	% 19,2	20,8	24,6	16,2	19,2	100

Tablo 3’de yöneticilerin veli ve öğrenciye sağladıkları desteğe ilişkin katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Verilere bakıldığında okul yöneticilerinin başarılı öğrencileri orta düzeyde desteklediği (Orta=%39,2), ancak öğrencilerin göstermiş oldukları başarıyı paylaşmakta daha istekli oldukları görülmektedir (Çok=29,2 Tamamen:24,6). Öğrencilerin başarılarını okul başarısı olarak gören veliler bunu dolaylı olarak kendi başarısı olarak görmekte ve bununla övünmek istemelerinden kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Öğrencilerin sosyal gelişimini, yöneticilerin orta düzeyde desteklediği (Orta=36,2), velilerin öğrenci başarısına katkı sağlanması bakımında etkili görünmektedirler (Çok=%32,3). Okul yöneticileri okul çalışanlarının velilere saygı göstermeleri bakımında yeterli derecede hassasiyet göstermekte (Çok=%33,1), yöneticilerin velileri bilinçlendirmek için etkinlikler düzenlemede ise yetersiz kaldıkları görülmektedir. (Hiç=19,2 Az=%20,8).

Yukarıdaki verilere bakıldığında yetenekli öğrencilerin desteklenmesi konusunda yeterli desteğin verilmediği, öğrenci başarısının gösterildiği, bu başarıda velinin katkısının olduğunun veliye anlatıldığı söylenebilir. Okul yönetiminin sosyal etkinlikler düzenleme konusunda yetersiz kaldığı, okula verilen görev dışında eğitim sistemimizde yöneticilerin çağdaş yönetim anlayışına uygun olarak veliler için herhangi bir çalışma yapmadıkları şeklinde yorumlanabilir.



Tablo 4: Velilerin, Okul Yöneticilerinin “Öğretmen Desteğine” İlişkin Algıları

Öğretmen Desteği	N	Katılım Düzeyi						
		Katılım Düzeyi	%	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
S11-Öğretmenlerin velilerle telefon, e-mail, msn, posta, mektup gibi iletişim kanalları kullanmalarını sağlar	N		10	19	32	32	37	130
	%		7,7	14,6	24,6	24,6	28,5	100
S12-Velilerin ders içinde öğretmenleri rahatsız etmelerine izin vermez	N		11	13	27	42	37	130
	%		8,5	10,1	20,8	32,3	28,5	100
S13-Velilerin öğretmenlere karşı suçlayıcı bir dil kullanmalarına izin vermez	N		11	14	26	37	42	130
	%		8,5	10,8	20,1	28,5	32,3	100
S15-Öğretmenlerle beraber ev ziyaretlerine gider	N		63	26	19	12	10	130
	%		48,5	20,1	14,6	9,2	7,7	100
S16-Çocukların yeteneklerini ortaya çıkarmaları konusunda öğretmenlerin uygun eğitim ortamı oluşturmalarını sağlar	N		24	23	33	27	23	130
	%		18,5	17,7	25,4	20,8	17,7	100

Velilerin, yöneticilerin öğretmenlere verdikleri desteğe ilişkin düşüncelerinin yer aldığı Tablo 4.'e göre, Öğretmenlerin veliler ile kurdukları iletişim yeterli (Çok=%24,6, Tamamen=28,5), ders işlenirken velilerin öğretmeni rahatsız etmemeleri (Çok=%32,3) ve velilerin öğretmenleri suçlayıcı davranışlarını engelleme (Tam=%32,3) konusunda oldukça hassas davrandıkları görülmektedir. Ev ziyaretlerinde yöneticilerin öğretmenin yanında olması gerektiğini ve ev ziyaretlerinin yapılmadığını veliler düşünmektedir (Hiç=%48,5) ve sınıf yani eğitim öğretim ortamlarının düzenlenmesi konusunda yöneticilerin öğretmenlere destek olma (Orta=%25,4) bakımından orta derece görünmektedirler.

İlkokulda ev ziyaretlerinin sınıf öğretmenlerinin yaptığı bilinmektedir ancak okul yöneticileri ev ziyaretleri ile ilgili öğretmenlerine yeterli desteği vermeli zaman buldukça da onlarla beraber ev ziyaretlerine gitmelidir. Okulun işleyişi ve öğrencinin başarısı açısından çok önemli olduğuna inandığı ev ziyaretlerinde öğretmeni yalnız bırakmamalıdır. İlkokulda eğitim ortamının düzenlenmesinin önemi düşünüldüğün de eğitim ortamlarının düzenlenmesi konusunda okul yöneticisinin öğretmene yeterli desteği sağlaması gerekmektedir

Tablo 5: Velilerin, Okul Yöneticilerinin “Rehberlik Becerileri “Konusunda ki Algıları

“Rehberlik Becerileri”		Katılım Düzeyi					Toplam
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	
S4-Çocukların hangi mesleğe yönelmeleri konusunda çeşitli etkinlikler düzenler	N	31	30	32	22	15	130
	%	23,8	23,1	24,6	16,9	11,5	100
S5-Sorunlu öğrencilerin davranışlarının kaynağının bulunmasında öğretmenlere ve velilere destek verir	N	19	20	35	30	26	130
	%	14,6	15,4	26,9	23,1	20,1	100
S6-Velilerin öğrencilerin eğitim, sosyal ve psikolojik durumlarını öğrenecekleri öğrenci durum değerlendirme günleri düzenler	N	34	32	29	24	11	130
	%	26,2	24,6	22,3	18,5	8,5	100
S7-Okulun psikolojik danışmanlık servisinin işlevsel olmasına önem verir	N	21	19	31	41	18	130
	%	16,2	14,6	23,8	31,5	13,8	100
S9-Velilerin tecrübelerini sınıf ortamına taşımaları konusunda öğretmenlerin fırsat vermeleri için velileri ve öğretmenleri cesaretlendirir	N	24	22	33	29	22	130
	%	18,5	16,9	25,4	22,3	16,9	100
S20-Kurumda personeli denetleyen değil personele rehberlik yapan roller sergiler	N	16	22	36	34	22	1030
	%	12,3	16,9	27,7	26,2	16,9	100
S29-Velileri sosyal etkinliklerle ilgili sürekli bilgilendirir	N	23	21	33	23	30	130
	%	17,7	16,2	25,4	17,7	23,1	100
S34-Ailenin evde çocukla iletişimde nelere dikkat etmeleri konusunda bilgilendirme toplantıları düzenler	N	28	21	34	25	22	130
	%	21,5	16,2	26,2	19,2	16,9	100

Yöneticilerin rehberlik becerileri hakkındaki veli görüşlerini tablo 5’de yer almaktadır. Tablo 5’e göre mesleğe yönelme etkinlikleri bakımından yöneticiler yetersiz kalmaktadırlar(Hiç=%23,8). Yöneticilerin öğretmenlere öğrenci sorunlarının çözümünde verdikleri destek yeterli sayılabilirken (Orta=%26,9 ve Çok=%23,1), velilerin öğrencilerin eğitim, sosyal ve psikolojik durumlarını öğrenecekleri öğrenci durum değerlendirme günleri düzenler (Hiç=26,2,Az=%24,2),velilerin tecrübelerini sınıf ortamında paylaşmaları için destek olmaları(Orta=%25,4) olarak karşımıza çıkmıştır. Aile içi iletişim konusun da velileri bilgilendirme ve bilinçlendirme konusunda veliler yöneticileri yetersiz (Hiç=21,5) düzeyde bulmuşlardır. Yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik servisini işlevsel tutma konusunda yeterli düzeyde (Çok=31,5) oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin rehberlik becerileri genel olarak yetersiz bulunmuştur, bunun en büyük nedeni rehberlik işlerini ilkokullarda sınıf öğretmeni ve rehberlik servisine bırakmış olmasından kaynaklanabilir. Ancak velilere ve öğretmenlere gerekli rehberliği yapmaları gerektiği düşünülebilir



Tablo 6: Velilerin, Okul Yöneticilerinin “Örgüt Geliştirme “ Konusunda ki Algıları

“Örgüt Geliştirme Becerileri”		Katılım Düzeyi					Toplam
		Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	
S22-Okulun kaynakları konusunda velilere karşı açık davranır	N	13	15	39	29	34	130
	%	10,1	11,5	30,1	22,3	26,2	100
S27-Okulu yaşamamızın bir parçası olarak görmemizi sağlar	N	10	16	35	32	37	130
	%	7,7	12,3	26,9	24,6	28,5	100
S31-Okulun açıldığı ilk günlerde öğrencilerin servis, yemek gibi sorunlarını sistemli olarak çözer	N	29	23	31	23	24	130
	%	22,3	17,7	23,8	17,7	18,5	100
S32-Okula parasal kaynak oluşturmada velilerle işbirliğine büyük önem verir	N	13	22	35	32	28	130
	%	10,1	16,9	26,9	24,6	21,5	100
S35-Velileri okulda oluşturduğu çeşitli komisyonlar aracılığıyla yönetime katmaya dikkat eder	N	24	31	34	23	18	130
	%	18,5	23,8	26,2	17,7	13,8	100
S36-Okul güvenliğine büyük önem verir	N	4	23	28	36	39	1030
	%	3,1	17,7	21,5	27,7	30,1	100
S37-Okula yardımcı personel alımında dikkatli davranır	N	11	22	42	27	28	130
	%	8,5	16,9	32,3	20,1	21,5	100

Veli görüşlerine göre yöneticilerin örgüt geliştirme becerilerine ilişkin Tablo 6’ya bakıldığında yöneticilerin okulun kaynakları konusunda velilerle yeterli işbirliği yaptıkları (Çok +Tamamen=48,5), servis ve yemek sorunlarının çözümünde velilerin yarısı yetersiz bulurken diğer yarısı yeterli bulmaktadır. Örgüt geliştirme ile ilgili velilerin okulu sahiplenmelerini sağlanmasında (Çok + Tamamen=53,1), ilkokulda en çok üzerinde durulan okul güvenliği konusunda (Tamamen=30,1), okula yardımcı personel alımı okul idaresinin inisiyatifinde bulunmamasına rağmen bu verilere bakıldığında (Orta=32,3); veliler yöneticileri yeterli görmektedir. Tablo 6’ya genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin okula kaynak sağlama ve bu finansın harcanması konusu veliler açısından aynı düzeyde yeterli görülmüştür. İlkokulların finansının olmadığı göz önüne alındığında velilerin bunun farkında olduğu yorumu yapılabilir.

İlkokulda öğrencilerin yaş aralığının küçük olmasından dolayı velilerin en önemli sorunlarından birisi öğrencilerin okulda geçirdiği zamanda, beslenme ve ulaşım sorunu olduğu Tablo 6 ’den görülmektedir. Bu sorun yöneticilerinin ellerindeki imkân kısıtlılığı çözümü zorlaştırmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul Yöneticilerinin insan ilişkileri ve iletişim ile ilgili velilerin algıları: Veliler yöneticilere çok rahat bir şekilde ulaşabilmekte, öğretmenler ile yaşadıkları sorunlarda çok yeterli bulmasa da okul yöneticisinin tarafsız olduğunu düşünmektedir. Veliler okul yöneticilerinin çevreleri ile iletişiminin iyi olduğunu düşünmektedirler. Sorun çözümünde yeterli olduklarını belirtmektedirler.

Okul yöneticilerinin yetenekli öğrencileri yeterince desteklemediklerini belirtirken, yetenekli öğrencilerin başarısını yeterli düzeyde paylaştıklarını düşündükleri görünmektedir. Veliler, okul yöneticilerinin etkinlikler konusunda velileri yeterince bilinçlendirmediklerini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan veliler ders sırasında velilerin öğretmeni rahatsız etmemeleri ve velilerin öğretmenleri suçlayıcı tavır sergilememeleri konusunda oldukça hassas olduklarını düşünmektedirler.

Veliler okul yöneticilerinin, ev ziyaretlerinde öğretmenlerine destek olmadıklarını belirtmektedirler ancak ilkokulda ev ziyaretlerini sınıf öğretmenleri yapmakta okul yöneticisi genelde ziyaretlere katılmamaktadır. Özdemir (2009) Ankara da ki bir ilköğretim okuluna devam eden çocukların velileri üzerinde yaptığı çalışmada araştırmacının sonucunu doğrulayacak niteliktedir (Teyfur,2011). Akbaşı ve Kavak(2007) Konya’da 70 okul yöneticisi, 295 öğretmen ve 365 veli üzerinde yaptıkları araştırmada benzer bulgular elde etmiştir (Akbaşı ve Kavak,2007).Eğitim öğretim ortamının düzenlenmesinde okul yöneticilerinin öğretmenlerine yeterli desteği vermediklerini belirterek özellikle sınıf ortamının yeterli olmadığını da belirtmiş olurlar.

Katılımcıların düşüncesine göre yöneticiler mesleğe yöneltme etkinlikleri bakımından yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Öğrencilerin sorunlarının çözümünde okul yöneticilerini yeterli bulan veliler, öğrencilerin durum değerlendirmelerini yapmada geri kaldıklarını belirtmişlerdir. Veliler okul yöneticilerinin okul kaynakları konusunda onlarla yeterli işbirliği yaptığı, öğrenci servisleri ve yemek konusunda oluşan sorunların çözümünde yetersiz bulmuşlardır. (Yönetmeliğe göre servis anlaşmalarında okul yöneticisi değil okul-aile birliği söz sahibidir).Veli görüşlerine genel olarak bakıldığında okul yöneticilerinin yeterli gördükleri söylenebilir.

ÖNERİLER

Okul yaşamında ilkokulun önemi düşünüldüğünde veliler ile işbirliği yapmanın gerekliliği daha iyi ortaya çıkmaktadır. Veliler ile iletişim ve işbirliği geliştirmeli geleneksel yönetim tarzının dışına çıkılmalıdır. İlkokullar çocukların sosyal gelişimi için çeşitli etkinlikler düzenlemelidirler. Şanlıurfa da çoğu öğrencinin sosyal faaliyetlere katılma şansının bulunmadığı düşünüldüğünde



okulların bu açığı kapatmak için daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir. Okul yöneticileri klasik sosyal faaliyetlerin dışında daha çağdaş sosyal etkinlikler düzenlemek için gerekli çalışmaları yapmalıdır. Çocuğun en kritik döneminin ilkokul olduğunu okul yöneticileri bilmektedir. Bunun için okulu toplumun en önemli kültür merkezi haline getirmek için sınırlarını zorlamalıdır.

İlkokulda velilerin desteğinin okul başarısı üzerinde ki etkisi düşünüldüğünde yöneticilerin, öğretmenlerin ev ziyaretlerine gitmeleri konusunda yeterli desteği vermeliler. Günümüzde başarılı meslek seçiminin yapılabilmesi için öğrencilerin yetenek ve ilgileri bilinmeli ve ona göre yönlendirilmeliler. Öğrencilere ilgi ve yeteneklerine göre seçim yapmaları ve velilere bu bilinci verilmesi gerekmektedir.

Velilerin en çok önemsedikleri konuların başında çocuklarının sağlıklı beslenmesi gelmektedir. Okul yönetimi bu konuda gerekli tedbiri almalı çocukların hazır yiyecek tüketmelerini engellemelidir. Okul yöneticileri velilerin yönetim becerileri ile ilgili olumsuz algılarını gidermelidir..

İlkokullar velilerin bilinçlenmeleri için, diğer kurumlarla iletişim halinde gerekli kurslar açılmalıdır. Velilerin ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisi düşünülerek ihtiyaçlar çerçevesinde kurslar açılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akbaşı, S.ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 429-434.
- Aktan, C. C. (2003). Değişim çağında yönetim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (11. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. (14. Basım) Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to desing and evaluate research in education. New York: McGaw-Hill International Edition.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık.
- Özdemir, N (2009) Ailelerin ilköğretim de aile katılımı ile ilgili görüşleri Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

<http://www.ilkogretimonline.com> (28.11.2010).

Teyfur,M (2011).İlköğretim Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Yönetim Biçimlerine İlişkin Algıları Ve Velilere Göre Okul Yöneticilerinin Yönetim Becerilerinin Değerlendirilmesi.Yayınlanmış Doktora Tezi,Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü .Erzurum

Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. Millî Eğitim Dergisi, 160(4), 341-350.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SANAT ETKİNLİKLERİNİ PLANLAMA-UYGULAMA-DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

DUYGU ÇETİNGÖZ³⁵,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan bir bağımsız anaokulunda çalışan 5 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır ve verilere görüşme tekniği ile ulaşılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşmelerin sonunda toplanan verilerin açıklanmasını sağlayacak kavramlara, ilişkilere ve temalara ulaşmak için içerik analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular temalar ve kodlar başlıkları altında açıklanmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul öncesi eğitim, sanat etkinlikleri, okul öncesi öğretmenleri

PRESCHOOL TEACHERS' VIEWS ON THE PROCESS OF PLANNING-IMPLEMENTATION-EVALUATION ART ACTIVITIES

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of preschool teachers about the planning, implementation and evaluation process of art activities. The study group of the research consists of 5 teachers working in an independent kindergarten in Izmir in the 2021-2022 academic year. In this study, qualitative research method was used and data were obtained by interview technique. Phenomenological, one of the qualitative research designs, was used. The data were obtained using a semi-structured interview form. In the interview form, questions were included to determine the views of preschool teachers about planning, implementation and evaluation of art activities and questions were included to identify the difficulties they encountered. At the end of the interviews, content analysis was conducted to reach the concepts, relationships and themes that would enable the explanation of the data collected. The findings obtained from the research are explained under the headings of themes and codes.

Keywords: Pre-school Education, Art Activities, Preschool Teachers

³⁵ Doç. Dr., DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ, duyguetingoz@gmail.com

GİRİŞ

Okul öncesi çocukların sanat etkinlikleri, okul öncesi eğitim kurumlarındaki en önemli etkinlik türlerinden biridir. Günümüzde sanat eğitimi konusundaki farkındalıklar giderek arttığından, bazı aileler çocukların sanatsal başarısını erken çocukluktan itibaren desteklemeye başlamaktadır. Okul öncesi eğitim programında sanat eğitimi, “ Sanat Etkinlikleri “ adı altında ve diğer etkinlikler ile beraber verilmektedir. Okulöncesinde sanat eğitimi kapsamında yapılan sanat etkinliklerinin amacı, çocuğun yaratıcılığını ve gelişimini desteklemek, estetik duyarlılık ve sanatsal bakış açısı kazanmalarını sağlamaktır. Okul öncesi dönem çocuklarının sanat eğitimi için okul öncesi döneminin özelliklerine uygun eğitim şekli benimsenir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için geliştirilen çeşitli sanat eğitimi etkinlikleri sayesinde çocuklara kendilerini ve dünyayı bağımsız olarak ifade etme fırsatı sunulmuş olur (Erkut, 2016; Gökdemir, 2019; Liu, 2020).

Sanat etkinlikleri çocukların düşünsel, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek etkinlikler içinde olmalarını sağlayan çok yönlü önemli bir araçtır (Artut, 2017; Bayraktar, 2019). Bezrukikh ve Terebova (2009) çalışmalarında özellikle görsel sanatların okul öncesi dönemdeki faydaları üzerinde durmuşlardır. Okul öncesi dönemde alınan görsel sanat dersleri görsel algıyı yükselterek öğrencilerin el-göz koordinasyonu çerçevesinde dikkat, simetri, perspektif algısını geliştirdiği gibi aynı zamanda estetik haz duygusunu da geliştirdiğini ve görsel sanat dersi alan çocuklar yaşamın ileriki dönemlerinde bu konulardaki farkındalıkları daha yüksek çocuklar olduklarını belirtmektedirler. Pagani vd., (2003) okul öncesi dönemde alınan sanat eğitiminin çocuklarda farkındalık yaratarak çocuğun düşünce sistemine katkıda bulunduğunu ve onu düşünen, sorgulayan, üretici bir birey haline getirdiğini ifade etmişlerdir. Okul öncesi sanat eğitiminin anlamada iki temel nokta vardır. Bunlardan ilki, okul öncesi dönemdeki çocukların sanatsal gelişim evresinin özellikleridir. İkinci nokta ise okul öncesi sanat eğitiminin anlamıdır. Okul öncesi öğretmeni, çocukları kendi sanat eğitimi anlayışlarını oluşturmaları için grup tartışması yoluyla çalışmalarını tartışmaya teşvik edebilir ve kendisinin de açıklamalarına dayanarak okul öncesi sanat eğitiminin anlamını kavramalarını sağlayabilir (Liu, 2020).

Sanat etkinliklerinin etkili bir şekilde uygulanması, çocukların sanat etkinlikleri ile kazanması beklenen hedeflere ulaşması açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi sanat eğitimi, temel olarak bu dönemdeki çocuklara yöneliktir ve buna uygun olarak planlanmalıdır. Bu dönemde çocukların bir şeyleri gözlemlene perspektifinde ve düşüncesinde bazı farklılıklar vardır (Liu, 2020). Lowenfeld, çocukların yaşa bağlı gelişim özelliklerine göre sanatsal gelişim evrelerinin farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Okul öncesi dönemde sanat gelişim evreleri Karalama Dönemi (2 – 4 Yaş) ve Şema Öncesi Dönemi (4 – 7 Yaş) olarak iki farklı evreye ayrılmaktadır. Genellikle 4 yaşından itibaren insan figürü olarak nitelendirilen şekiller görülmektedir. İnsan figürü



olarak nitelendirilen bu şekillerde büyükçe yuvarlak bir baş, iki iri veya nokta şeklinde gözler, ağız belirten yatay eğri bir çizgi ve kafadan çıkan kol ve bacaklar tipik özelliklerdir (Artut, 2017; Yavuzer, 2007). 5 yaş çocuklarının çoğunluğu bir kafa ve bir gövde çizerler. Kafada gözler, bir burun ve bir ağız olur, bu yaştan itibaren kollar ve bacaklar artık gövdeden çıkmaya başlar. Bu yaş döneminde mekan kavramı oluşmaya başlar. Çocuk daha önceki dönemde nesne ya da figürü bir zemine oturtmadan çizerken, çevresindeki nesnelerin bir yere bastığını algılamasıyla mekan kavramını keşfetmiş olur (Yavuzer, 2007; Abacı, 2004; Yavuzer, 1998). Renkler açısından bakıldığında ise çocuk 4 – 5 yaşlarına kadar hoşlandığı renge göre nesneyi boyar, nesnenin gerçek rengi önemli değildir (Gürtuna, 2004)

Sanat etkinliklerini değerlendirirken çocuklara başarının mutluluğunu yaşama fırsatı sağlanmalıdır ve bu yolla sürekli gelişim desteklenmelidir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri olumlu değerlendirme yöntemlerini benimsemeli, çocukları daha çok cesaretlendirmeli, övmeli ve olumsuz eleştirilere yer vermemeye çalışmalıdır (Liu, 2020). Yukarıda yapılan açıklamalara dayalı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini etkili bir biçimde gerçekleştirmelerinin önemine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu nedenlerle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesine alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve toplanması, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli nitel araştırmadır. Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Patton (2002) olguyu yansıtmaya olasılığı yüksek birincil kişilerle çalışılması gerektiğini belirtmiştir. Olgubilim çalışmalarındaki amaç tamamen yabancı olmadığımız ancak derinlemesine de bir bilgi sahibi olmadığımız olgular hakkında görüşmeler aracılığıyla bireylerin düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcılarını, İzmir ili Buca ilçesinde bulunan ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda görev yapmakta olan 5 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcılar için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (kişiler, nesnelere, olaylar vb.)

örnekleme alınabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmada ölçüt öğretmenlerin bağımsız anaokulunda çalışıyor olması ve gönüllü olarak araştırmaya katılması şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans
Cinsiyetiniz	Erkek	0
	Kadın	5
Öğrenim durumunuz	Lisans	5
	Yüksek Lisans	0
	Doktora	0
Mezun Olduğunuz Okul Türü	Çocuk Gelişimi Bölümü	0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	5
Mesleki kıdeminiz	0-5 Yıl	0
	6-15 Yıl	3
	16-20 Yıl	1
	21 Yıl ve Üstü	1
Sınıfınızdaki Çocukların Ay Grubu	60-72 Ay	3
	48-60 Ay	2
	36-48 Ay	0
Toplam		5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özelliklerine bakıldığında; katılımcıların tamamının okul öncesi öğretmenliği mezunu ve kadın oldukları, öğretmenlerin çoğunluğunun 6-15 yıl (f: 3) mesleki kıdem aralığında olduğu, katılımcıların hepsinin (f:5) lisans mezunu oldukları ve sınıflarındaki çocukların ay grubununun 60-72 ay (f:3), 48-60 ay (f:2) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Form, alanyazın incelendikten sonra iki araştırmacının görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu İzmir ili Buca ilçesinde bulunan resmi bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 5 okul öncesi öğretmeni ile yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır.



Verilerin Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizindeki elde edilen bilgileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlarıdır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramları ve temaları kendi içerisinde bir araya getirmek ve bunları anlamlı bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2008). Araştırmada en çok tekrarlanan kodların açıklanıp yorumlanmasına yer verilmiştir. Verilere içerik analizi yapılarak bulgular tablolar halinde verilmiştir. Araştırmanın i güvenirliğine yönelik olarak zaman aralıklı olarak araştırmacı tarafından veriler tekrar kodlanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik için formül; Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş AyrılığıX100'dr. Bu güvenirliğin en az %70 olması gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Araştırmada kodlamalar arası güvenirlik %91 olarak bulunmuştur. Verilere içerik analizi yapılarak bulgular tablolar halinde verilmiştir. Araştırmada en çok tekrarlanan kodların açıklanıp yorumlanmasına yer verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Okul ncesi ğretmenlerinin Sanat Etkinliklerini Planlamayla İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Sanat Etkinliklerini Planlama	Hazır etkinlikler kullanma	4
	Dikkat çekici etkinlikleri seçme	2
	Etkinliğe uygun malzeme seçimi	1
	Sınıf içi/sınıf dışı etkinlik olmasının seçimi	2
Sanat Etkinliklerini Planlamada zel Olarak Dikkat Edilenler	ocukların ilgilerine uygun etkinlikler	5
	çocukların yaş grubuna uygun etkinlikler	4
	çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaran etkinlikler	3

Tablo 2'ye göre okul öncesi ğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlamayla ilgili görüşleri incelendiğinde sanat etkinliklerini planlama teması altında en çok hazır etkinlikler kullandıklarını (f:4) ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini planlamada özel olarak dikkat edilenlere ise en fazla olarak çocukların ilgilerine uygun etkinlikler (f:5) olmasını ve çocukların yaş grubuna uygun etkinlikler (f:4) planladıklarını belirtmişlerdir. Sanat etkinlikleri planlama konusunda herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerini Uygulamayla İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Uygulanan Sanat Etkinlikleri	Parmak boyası etkinlikleri	4
	Artık materyaller ile etkinlikler	5
	Teknolojinin kullanıldığı sanat etkinlikleri	1
	Kesme-katlama-yapıştırma etkinlikleri	5
	Baskı etkinlikleri (yaprak, sünger vb.)	4
	Keçe ve eva ile yapılan sanat etkinlikleri	2
	Kuru boya etkinlikleri	3
	Pastel boya etkinlikleri	3
	Keçeli kalem ile etkinlikler	2
Sulu boya etkinlikleri	4	
Sanat Etkinliklerini Uygulamada Özel Olarak Dikkat Edilenler	Gruplar oluşturma	2
	Çocuklara etkinliğin hazırlık sürecinde görevler verme	1
	Çocukların makas kullanımını kontrol etme	3
	Malzemeyi sırayla verme	1
	Dikkati çekme	1
	Etkinlik sürecini serbest zaman gibi geçirmelerini sağlıyorum	1
	Etkinliği örneklendirerek açıklama	3
	Ön hazırlık yaparak güçlükleri azaltma	1
	Sanat etkinlikleri uygulama sürecini müzikle destekleme	2
Sanat etkinliklerini okul bahçesinde gerçekleştirme için gerekli düzenlemeleri yapma	2	
Etkinlikle ilgili açık yönergeler verme	1	
Sanat Etkinliklerini Uygulamada Yaşanılan Güçlükler	Bazen ufak kazalar olması	1
	Fazla malzeme gerektiren etkinliklerde hazırlık yaparken sınıf düzeninin bozulması	3
	Fiziksel olarak sınıfın küçük olmasının sanat etkinliklerinin uygulanmasında güçlükler neden olması	1
	Makasla kesme işleminde sorun yaşama	3
	Çocukların birbirlerinin etkinliğinin aynısını yapmaya çalışması	1
	Çocuğun sanat etkinliklerine yönelik özgüven eksikliği yaşaması	1
	Çocuğun malzemelerini korumakta ve temiz tutmakta sorun yaşaması	1
	Aşırı hareketli çocukların olması	1

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini uygulamayla ilgili görüşleri incelendiğinde uygulanan sanat etkinlikleri teması altında en çok kesme-katlama-yapıştırma etkinlikleri (f:5), artık materyaller ile etkinlikler (f:5), parmak boyası etkinlikleri (f:4), baskı etkinlikleri (f:4) ve sulu boya etkinliklerini (f:4) ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini uygulamada özel olarak dikkat edilenler teması altında en fazla çocukların makas kullanımını kontrol etmeyi (f:3) ve örneklendirerek açıklamayı (f:3) belirtmişlerdir. Sanat etkinliklerini uygulamada yaşanan



güçlükler temasında ise en çok fazla malzeme gerektiren etkinliklerde hazırlık yaparken sınıf düzeninin bozulması (f:3) ve makasla kesme işleminde sorun yaşamayı (f:3) ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerini Değerlendirmeye İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Sanat Etkinliklerini Değerlendirme	Portfolyo dosyası hazırlama	3
	Panoda sergileme	3
	Etkinlik planında günlük, aylık değerlendirmeler kısmına not alma	2
	Akran değerlendirme	2
	Kendini ürününü değerlendirme	1
	Sanat Etkinliklerini Değerlendirmede Özel Olarak Dikkat Edilenler	Portfolyo dosyası ile çocukların gelişimini değerlendirme
Çocukların hepsine dönüt verme		1
Desteklenmesi gereken becerilerini belirleme		1
Sanat etkinliklerindeki ürünlerin fotoğraflarını aileye gönderme		1
Sanat etkinliklerindeki ürünleri aileye gönderme		2
Olumlu dönüt verme		3
Sürece dönük değerlendirme yapma		2
Çocukların ürünlerini ayırt etmeksizin sergileme		1
Sanat Etkinliklerini Değerlendirmede Yaşanılan Güçlükler	Bazı çocukların arkadaşının etkinliğinin aynısını yapmaya çalışmasının değerlendirmeyi zorlaştırması	1

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini değerlendirmeye ilgili görüşleri incelendiğinde sanat etkinliklerini değerlendirme temasında en çok portfolyo dosyası hazırlama (f:3) ve panoda sergilemeyi (f:3) ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini değerlendirmede özel olarak dikkat edilenlerde ise olumlu dönüt verme (f:3) ve portfolyo dosyası ile çocukların gelişimini değerlendirmeyi (f:3) belirtmişlerdir. Sanat etkinliklerini değerlendirmede yaşanan güçlükler temasında öğretmenlerin çoğunluğu bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerden biri bazı çocukların arkadaşının etkinliğinin aynısını yapmaya çalışmasının değerlendirilmeyi zorlaştırması (f:1) görüşünü belirtmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerini Planlama-Uygulama-Değerlendirme Konusunda Hizmetiçi Eğitim Almayla İlgili Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sanat Etkinliklerini Planlama-Uygulama-Değerlendirme Konusunda Hizmetiçi Eğitim	Uzmanlar tarafından eğitim	1
	Uygulamalı örnekleri içeren bir eğitim	1
	Farklı sanat teknikleri öğrenme	2
	Sanat etkinliklerini daha yaratıcı hale getirmeyi sağlayacak eğitimler	1
	Sanat etkinliklerinde teknolojinin kullanımıyla ilgili eğitimler	1

Tablo 5'e göre okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim almayla ilgili görüşleri incelendiğinde en çok farklı sanat teknikleri öğrenme (f:2) konusunda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma görüşlerinin sanat etkinliklerini planlama ve uygulamaya yönelik olduğu değerlendirilmeye ilişkin bir eğitim ihtiyacı belirtmedikleri görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlamayla ilgili görüşleri açısından bakıldığında en çok hazır etkinlikler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini planlamada özel olarak dikkat edilenlere ise en fazla olarak çocukların ilgilerine uygun etkinlikler olmasını ve çocukların yaş grubuna uygun etkinlikler planladıklarını belirtmişlerdir. Sanat etkinlikleri planlama konusunda herhangi bir güçlük yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Sanat eğitiminde çocuğun gelişim özelliklerine ve buna bağlı olarak yaş grubuna uygun olan etkinliklerin planlanması önemli bir faktördür (Aykut, 2004). Sanat etkinlikleri tanımlarında sanat etkinlikleri çocukların ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçları doğrultusunda ilgilendikleri yaratıcı ve eğlenceli etkinliklerdir (MEB, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Alanyazında yer alan bu açıklamalar araştırmadan elde edilen öğretmen görüşleri ile uygunluk göstermektedir. Osanmaz ve Akman (2018) araştırmalarında öğretmenlerin çoğunluğunun kendisinin düzenlediği hazır plan kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmada da sanat etkinliklerinin planlanmasında öğretmenler benzer bir yol izlediklerini belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini uygulamayla ilgili görüşleri açısından bakıldığında en çok kesme-katlama-yapıştırma etkinlikleri, artık materyaller ile etkinlikler, parmak boyası etkinlikleri, baskı etkinlikleri ve sulu boya etkinliklerini uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini uygulamada özel olarak dikkat edilenler teması altında en fazla çocukların makas kullanımını kontrol etmeyi ve örneklendirerek açıklamayı belirtmişlerdir. Sanat etkinliklerini uygulamada yaşanan güçlükler temasında ise en çok fazla malzeme gerektiren etkinliklerde hazırlık yaparken sınıf düzenin bozulması ve makasla kesme işleminde sorun yaşamayı ifade etmişlerdir. Okul öncesi çocuklarda görsel sanat eğitiminde boyalar, kağıtlar, kalemler, yoğurma malzemeleri, atık materyaller kullanılmaktadır. Kullanılan yoğurma malzemelerinden özellikle kil ve oyun hamuru kullanılmaktadır (Clemens, 1991; MEB, 2015). Bu malzemelerin çoğu öğretmenler tarafından bahsedilen malzemelerdir. Ancak yoğurma maddeleri ile yapılan sanat etkinlikleri ile ilgili bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Okul öncesi çocuklarda sanat eğitiminde birçok materyal kullanılmaktadır. Bu materyallerin özellikle öğretmen gözetiminde kullanılmasına ve çocuğa zarar verecek biçimde kesici, yapıştırıcı, zarar verici, çocukların yutabileceği şekilde olmamasına özen gösterilmelidir. Materyaller sürekli olarak temiz tutulmalı,



kullanımının ardından yine sağlıklı koşullarda saklanmalıdır (Bayraktar, 2019). Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların makas kullanımı konusunda güçlük yaşamaları yapılan işlemin gözetim gerektirmesi ve sanat etkinliklerinde materyal kullanımının yoğunun olması nedeniyle bu konuda sınıf hakimiyetinde güçlükler yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca sınıfın fiziki koşullarındaki darlığın da bu güçlüğü arttıran nedenlerden birisi olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini değerlendirmeye ilgili görüşleri incelendiğinde sanat etkinliklerini değerlendirme temasında en çok portfolyo dosyası hazırlama ve panoda sergilemeyi ifade etmişlerdir. Sanat etkinliklerini değerlendirmede özel olarak dikkat edilenlerde ise olumlu dönüt verme ve portfolyo dosyası ile çocukların gelişimini değerlendirmeyi belirtmişlerdir. Sanat etkinliklerini değerlendirmede yaşanan güçlükler temasında ise öğretmenlerin çoğunluğu bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerden biri bazı çocukların arkadaşının etkinliğinin aynısını yapmaya çalışmasının değerlendirilmeyi zorlaştırdığı görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin portfolyo dosyası ile gelişimi değerlendirmeleri sürece yönelik değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Ulutaş ve Ersoy (2004) “Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi” adlı makale çalışmalarında okul öncesi çocuklara verilecek olan sanat eğitiminin istenilen başarıya ulaşması için öğretmenlerin nasıl bir yol izlemesi gerektiğini ve dikkat edilecek hususları araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında öğretmenlerin süreç odaklı olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmadan elde edilen sonuçların bu araştırmadan elde edilen değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşleri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerinde yoğun olarak gözlem ve portfolyo dosyası hazırlanmasını (Fox ve Schirrmacher, 2014) içeren değerlendirmelere yer vermeleri gelişimsel değerlendirme yaptıklarını göstermektedir. Ayrıca olumlu dönüt verme açısından görüşleri açısından bakıldığında çocuğa yönelik geri bildirim verme ve ebeveyle ilgili ilerleme ve performans paylaşımı şeklinde açıklanan (Ünal, 2018) biçimlendirici değerlendirmelere yer verdikleri söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliklerini planlama-uygulama-değerlendirme konusunda hizmetiçi eğitim almayla ilgili görüşleri incelendiğinde en çok farklı sanat teknikleri öğrenme konusunda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitim alma görüşlerinin sanat etkinliklerini planlama ve uygulamaya yönelik olduğu değerlendirilmeye ilişkin bir eğitim ihtiyacı belirtmedikleri görülmektedir. Bayraktar (2019) araştırmasında hizmetiçi eğitimi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin; seminer, kurs gibi tamamlayıcı sanat eğitimleri ile kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması gerektiğini vurguladıklarını belirtmektedir.

Batur (2010)’da yaptığı yüksek lisans çalışmasında “Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, dış etkilerin tüm olumsuzluklarına rağmen, iyi düzenlenmiş bir eğitim ortamı, iyi bir

planlama, uygun ve yerinde bir program ve alanında uzman öğretmenlerin çabalarıyla her şartta ve koşulda amaçlarını gerçekleştirebilir.” şeklinde bir sonuca ulaşmıştır. Bu sonuç genel olarak bu araştırmada elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın sonuçları ve yapılan tartışma doğrultusunda aşağıdaki önerilerin verilebilir.

- 1- Sanat etkinliklerinin planlanmasında öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen gelişim özelliklerine ve ilgilerine uygun etkinlikler şeklinde düzenlenmelidir.
- 2- Her okulda fırsat olması halinde bir sanat atölyesi yapılmalı veya her sınıfa geniş sanat merkezleri olmalıdır.
- 3- Okul öncesi öğretmenlerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sanat etkinlikleri ile ilgili hizmetiçi eğitimler alması sağlanmalıdır.
4. Sanat etkinliklerinin uygulanması konusunda yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması için fiziki koşullar daha iyi hale getirilmelidir ve bu konuda yaşanan güçlüklerin azaltılmasını sağlayacak bazı stratejik yaklaşımları kullanmaları için öğretmenler desteklenmelidir.
5. Sanat etkinliklerinin değerlendirilmesinde gelişimsel ve biçimlendirici değerlendirmelere yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2004). *Okul Öncesi Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitimi*. İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Aykut, A., 2004. Erken Çocukluk Döneminde Görsel Sanatlar Eğitiminde Eğitimcinin Rolü, 2-3 Aralık Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu, Morpa Yayıncılık, Ankara.
- Batur, M. (2010). İlköğretim 1. kademe görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlar ögesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bayraktar, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde sanat eğitimine yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Bezrukikh, M. M. ve Terebova, N. N. (2009). Characteristic of the development of visual perception in five-to seven year-old children. *Human Physiology*, 35(6), 684-689.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün Ö. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Clemens, S.G., (1991). Art in the Classroom, Making Everyday. *Special Young Children*, 46, 4-11.



- Diğler, M. (2018). *Okul öncesinde resim eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkut, D. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan sanat etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral ve G. Duman, Çev.) 7. Basım. Ankara, Nobel Yayınevi.
- Gökdemir, M. A. (2019). Problems encountered by preschool education teachers in art activities and solution offers (Mardin sample). *SDU International Journal of Educational Studies*, 6 (2), 1-14.
- Gürtuna, S. (2004). *Çocuğum Sanatla Tanışıyor*. İstanbul, Morpa Yayınları.
- Liu, X. (2020). Design of Educational Art Activities for Preschoolers. *Lifelong Education*, 9, (3), 57-60.
- MEB. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Sanat Etkinlikleri. Erişim Tarihi: 09.05.2022
http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Sanat%20Etkinlikleri.pdf
- Osanmaz, M. S. B., & Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programları içerisinde kullandıkları planlardaki değerlendirme boyutlarının incelemesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 81-94.
- Pagani, L., Rubenson, D., Runco, M.A., (2003). The Impact Of Junior Kindergarten On Behaviour In Elementary School Children” *International Journal of Behavioral Development*, 27(5), 423–427.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. California: SAGE.
- Ulutaş, İ. Ve Ersoy, Ö. (2004). Okul Öncesi Dönemde Sanat Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 1–12.
- Ünal, F. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Sanat Çalışmalarını Değerlendirmesi. *International Journal of Interdisciplinary and Intercultural Art*, 3 (4), 49-71.
- Yavuzer, H. (1998). *Resimleriyle Çocuk*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

DEĞİŞEN TOPLUMUN YENİ YÜZÜ METAVERSE VE EĞİTİM ÜZERİNE OLASI ETKİLERİ

EJDER ÇELİK³⁶,

ÖZET

Toplumsal değişim, tarihin her döneminde dolaylı veya dolaysız olarak dönemin teknolojisinin etkisi altında gerçekleşmiştir. Teknolojinin toplumla etkileşimi sanayi devrimi ile birlikte araçsal düzeyde üretimi ve tüketimi belirlerken eğitim sistemini modern dünyanın mesleki ihtiyaçlarını karşılama noktasında konumlandırmıştır. Daha sonra kendini gösteren endüstriyel değişim ise eğitim sistemini yine mesleklere yönelik ancak giderek daha sistematik ve uzmanlaşmış boyuta taşımıştır. Aynı süreçte eğitim sistemi mesleklere yönelik olmanın yanında giderek artan oranda dijital teknoloji destekli hale gelmeye başlamıştır. Dijital teknoloji mesleki teknik alanda kullanımını zaman içerisinde aşarak gündelik yaşamın içerisinde yerini almıştır. Teknolojinin, geldiği dijitalleşme aşamasında, bireyin sosyalleşme süreçlerinin yaşandığı gündelik hayatın iletişim biçim ve oranlarını belirlediği, toplumsal sistemi bilinçler düzeyinde dizayn etmeye başladığı görülmektedir. Bu yaygın etkileme gücü günümüzde kendini eğitim sistemi üzerinde de belirgin biçimde hissettirmektedir.

Dijital teknolojinin bir sonraki adımında hedefi hayata nüfuz etmekten öte kendi içinde bir sanal hayata (metaverse) insanları davet etmeye dönüşmüştür. Aslında son birkaç yılda bu davet sürecinin başladığı belirgin biçimde hissedilmektedir. Dolayısıyla metaverse adı altında gerçekleşen son dijital gelişmelerin dikkatle takip edilmesi ve toplumun farklı kurumları üzerinde yapabileceği etkiler analiz edilmeye başlanmalıdır. Bu anlamda gelişmelerin eğitimle olan bağlantısını erken dönemde anlayarak, sunacağı imkânları ve oluşturacağı sorunları analiz etmek değişimler karşısında eğitim sistemini avantajlı bir konuma getirmek için gerekli görünmektedir.

Metaverse'ün sanal dünyası, ekonomi, toplum, kültür, siyaset, aile, din gibi toplumsal kurumlardan bağımsız gelişen bir fenomen değildir. Dijital teknoloji yirmi beş yılı aşkın bir süredir resmi ve kamusal alanda hayatın bir parçası durumuna gelmiştir. İnternet bünyesindeki süregelen etkileşimler tüm sosyal kurumlarla ilgilidir. Modern endüstriyel toplumlarda ekonomi kurumunun diğer sosyal kurumlar üzerinde belirgin etkiye sahip durumda olması dijital teknolojinin yeni adımlarında da kendini göstermiştir. Nitekim son dönemde web alt yapısının değişimi ve merkezsiz internet yapılanması blok zincir sistemiyle kendini yine ekonominin finansal ayağında göstermiştir.

Açık biçimde görülmektedir ki internet sisteminin yeni aşaması olan Metaverse on yıl gibi bir sürede eğitim sistemini de değişime zorlayacak bir hale gelecektir. Yeniliklerin her zaman için sorun oluşturma kapasitesi kadar imkânlar da sunduğu bilinmektedir. Dijital teknolojiye ilişkin yeni gelişmelerin eğitim için sunacağı imkânlar bilişsel gelişim sürecini,

³⁶ Doç. Dr., YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ, ejder.celik@bozok.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5948-0609



çoklu öğrenme ortamlarıyla etkileyecek gibi görünmektedir. Metaverse yazı ve okuma başat eğitim sistemine koştur tüm duyu organlarının devrede olduğu, bir eğitim ortamı sunabilme alt yapısını hızlı bir biçimde kazanmaktadır. Yıllar içinde dijital alt yapı, yazılım ve grafiksel arayüz alanlarındaki gelişmeler Metaverse’de bir araya gelmeye başlamıştır. Böylece görsel, işitsel ve dokunsal bileşenler açısından gerçek dünyaya çok benzeyen algı ortamları inşa edilme sürecine girilmiştir.

Bu büyük sanal sistem içerisinde öğretmen ve öğrencilerin dersin konusuna uygun olarak bir araya geldiği alanlar “ders materyalinin mekânın kendisine dönüştüğü ortamlar” durumuna gelmektedir. Dolayısıyla grafikler, canlandırmalar, şemalar üç boyutlu olarak eğitime hizmet edecek biçimde planlanabilir. Sosyal ve fen bilimlerinin tüm konularına ilişkin ders materyallerinin sanal bir dünyada gerçekte olduğundan çok daha etkin biçimde sunulması mümkün hale getirilebilir. Metaverse’ün çoklu bileşenlerden oluşan ortamı tüm duyu organlarının eğitime katılmasını sağlayacağı için oyun eğilimli zihin şemaları öğrenmeye yakınlaştırıcı bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Son birkaç yıl içinde Metaverse’ün eğitim alanına uygulanmasının ilk örneklerinin deneme niteliğinde sunulmaya başlandığı görülmektedir. Okul ortamında ve gerçek sınıflarda sunulacak sanal eğitim desteği, her bir öğrencinin okul yönetimi gözetiminde hazırlanan koruma altındaki dijital kopyasıyla yine yetkili kurum veya şirketler tarafından hazırlatılarak okullara sunulmuş sanal ders odalarına girilerek gerçekleştirilebilir. Metaverse’e bağlı eğitim böylece denetimli ve eşit imkânlarda bir eğitim ortamını da sunabilir. Öğrencilerin sanal ortamda elde ettiği kazanımlar, gerçek sınıflarda sözel ve yazıya dayalı olarak ölçülerek ve böylece nörolojik anlamda güçlü alımlama süreçlerinin sonuçları test edilebilir. Metaverse’e dayalı söz konusu beklentileri karşılama yönünde hazırlanan tarih, coğrafya ve astronomi derslerine ilişkin ilk örnekler oldukça ilgi çekmektedir.

Müfredatın sanal ortamın algoritmalarına uygun biçimde arayüzlerle desteklenmiş bir dijital karşılığının olması eğlence ve dijital ortam yüzünden derslerden giderek kopan öğrencilerle sürdürülmeye çalışılan eğitim için sosyal davranış kalıplarının yeni biçimlenişleriyle barışık bir eğitim sisteminin kapılarını aralayabilir.

ANAHTAR KELİMELER: Sosyal değişim, metaverse, sanal öğretim

THE NEW FACE OF CHANGING SOCIETY, METAVERSE AND ITS POSSIBLE EFFECTS ON EDUCATION

ABSTRACT

Social change has occurred in every period of history, directly or indirectly, under the influence of the technology of the period. While the interaction of technology with society determined production and consumption at the instrumental level with the industrial revolution, it positioned the education system at the point of meeting the professional needs of the modern world. The industrial change that manifested itself later, on the other hand, brought the education system to a more systematic and specialized dimension, again for the professions. It is seen that technology has begun to design the social system at the level of consciousness, in which the individual's socialization

processes are experienced, the communication forms and rates of daily life, at the stage of digitalization. This widespread influencing power makes itself felt clearly on the education system.

The next step of digital technology will be to invite people into a virtual life (metaverse) rather than permeating life. In fact, it is clearly felt that this process has started in the last few years. Therefore, it is necessary to follow the latest digital developments under the name of metaverse carefully and to analyze the effects they can have on different institutions of the society. In this sense, it seems necessary to understand the connection of developments with education at an early stage and to analyze the opportunities it will offer and the problems it will create in order to bring the education system to an advantageous position in the face of changes.

The virtual world of Metaverse is not a phenomenon that develops independently of social institutions such as economy, society, culture, politics, family and religion. Digital technology has become a part of life in the official and public sphere for over twenty-five years. Ongoing interactions on the Internet are relevant to all social institutions. Especially in modern industrial societies, the economic institution has a significant impact on other social institutions. As a matter of fact, the change in the web infrastructure and the decentralized internet structuring in the last period have shown themselves again in the financial leg of the economy with the block chain system.

It is clearly seen that the new phase of the internet system, the metaverse, will be in a position to force the education system to change in a period of ten years. It is known that innovations always offer opportunities as well as the capacity to create problems. The possibilities that new developments in digital technology will offer for education seem to affect the cognitive development process with multiple learning environments. Metaverse is rapidly gaining the infrastructure to offer an educational environment in which all sense organs are active, parallel to the dominant education system. Over the years, developments in the fields of digital infrastructure, software and graphical interface have come together in the metaverse. Thus, perception environments that are very similar to the real world in terms of visual, auditory and tactile components have begun to be built.

Within this large virtual system, spaces where teachers and students come together in accordance with the subject of the lesson, environments where the course material turns into the space itself can be created. Graphics, animations, diagrams can be planned in three dimensions to serve education. It can be made possible to present course materials on all subjects of social and science sciences more effectively in a virtual world than in reality. Since this environment will enable all sense organs to participate in education, game-oriented mind schemes can be considered as a factor that brings learning closer.

In this large virtual system, spaces where teachers and students come together in accordance with the subject of the lesson, environments where the course material turns into the space itself can be created. Graphics, animations, diagrams can be planned in three dimensions to serve education. It can be made possible to present course materials on all subjects of social and science sciences more effectively in a virtual world than in reality. Since this environment will enable all sensory organs to participate in education, game-oriented mind schemes can be considered as a factor that brings closer learning.



The first examples of the application of Metaverse to education have started to be presented as a trial. Virtual education support, which will be offered in the school environment and in real classrooms, can be realized by entering the virtual lesson rooms prepared by the official authorities and presented to the schools with the protected digital copy of each student prepared under the supervision of the school administration. Metaverse-based education will thus provide a supervised education environment with equal opportunities. The achievements of students in the virtual environment can be measured verbally and in writing in real classrooms, and thus the results of neurologically strong reception processes can be tested. The examples of history, geography and astronomy lessons, which are based on metaverse, are very interesting.

The fact that the curriculum is supported by interfaces in accordance with the algorithms of the virtual environment can open the doors of an education system that is at peace with the new formation of social behavior patterns for the education that is tried to be continued with the students who are gradually disconnected from the lessons due to the entertainment and digital environment.

Keywords: Social change, mateverse, virtual teaching

GİRİŞ

Toplumsal mekân, insan ilişkileri, yüz yüze iletişim deneyimleri, saygınlık, itibar, statü kazanımları, toplumsal rollerin sergilenmesi, statü sembolleri edinme ve paylaşma, üç boyutlu görsellikle desteklenmiş toplumsal aktiviteler, grup oluşumları ve süreçleri, çatışmalar ve uzlaşmalar, eğlence ve tüketim, sivil toplum birliktelikleri gibi topluma dair olan her şeyin sanal bir gerçeklikte yaşanması ve belki de gerçek yaşamdaki sosyalleşme süreçlerinin metaverse dünyasına taşınması çok yakın bir zamanda gerçekleşecek gibi görünmektedir. Elbette bu süreçte sosyal bir kurum olan eğitimin yeni dijital dönüşümlerden etkilenmemesi mümkün olmayacaktır. Günümüzde sosyalleşme olgusu, dijital dünyanın etkisi dışında tartışılmazken, tıpkı klasik sosyologların sanayi ile biçimlenen yeni bir topluma bakarak gelişmelerin sonuçlarını öngörmeleri gibi Mateverse gibi bir gelişmenin eşliğinde eğitim kurumuna yapacağı etkilere bakmak, sosyolojik bir olguyu tam da şekillendiği zamanda ele almaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın yaklaşımı, dijital metamorfozun yaşandığı günlerde kurguya dayalı yorumlama veya fütüristik kestirimler yapmanın dışında, somut gelişmeler ve güçlü veriler ışığında süreçten toplumun nasıl etkileneceğini sosyolojik metodoloji çerçevesinde analiz etme yönünde olacaktır.

Tarihte ilk kez Son yirmi beş yıl içerisinde insanlık dijital bir cihaz kullanarak yakın çevresi ve dünyanın neredeyse bütün ülkelerindeki insanlarla hızlı bağlantı kurabilmekte, yayın ve fikirlerini paylaşabilmektedir. Dünya ekonomik olanın dışında herkesin sesini duyurabildiği küresel bir düşünce pazarı durumuna gelmiştir. Dünya uluslarının vatandaşları artık “dijital vatandaş” olarak tanımlanmaktadır. Yeni küresel yüzyılın iletişim teknolojisi medya şirketlerinin yanına kişisel katılımlarla biçimlenen sosyal medya girişimlerinin eklenmesini sağlamıştır. Yeni dijital dünyada üretim, ulaşım, pazarlama benzeri işlerle uğraşan şirketlerin yanında tüm sektörlerin kendini

gösterdikleri dijital ortamın hazırlayıcıları yeni dijital yazılım şirketleridir. Dijital yazılımlar konvansiyonel üretim alanlarına entegre olmuş unsurlar olmaktan çıkarak müstakil bir girişim alanı inşa etme durumuna gelmişlerdir. Dijital dünyada insanlar beden olarak hareketliliklerini artırmadan sosyal alanda daha hareketli ve etkili olabilmektedir. Fiziksel ve sanal dünyanın birlikte kullanılması zamanla hibrit bir yaşam biçimini ortaya çıkarmıştır. Bu yaşam biçimi küresel anlamda benimsenip sürdürülürken sanal dünya giderek kendini daha hızlı yenilemeye, yaşamsal kolaylıklar sunmaya başlamıştır. Böylece yaşamsal tercihlerin ağırlığı sanal dünyaya doğru yönelmiştir. Yeni yönelimlerin ihtiyacını karşılamak için dijital dünyanın ufkunda beliren yeni sanal yapılanma Metaverse olarak adlandırılmaktadır.

Metaverse yaklaşık otuz yılda oluşturulmuş metaveri ve son yıllarda oluşturulan blokzincir (blockchain) internet ağ sistemi ile oyun yazılımlarının üç boyutlu görsel efekt teknolojisinin birleşiminden oluşmaktadır ve insanlara, artırılmış gerçekliğe sahip görsel, işitsel bir dijital uzay vaadedmektedir.

Bu dijital uzay içerisinde hemen her konuda topluluklar kurulabileceği gibi eğitim faaliyetlerinin uyarlaması ve yeni imkânlarla kavuşturulması da mümkün olacaktır. İnsanların, buldukları yerden bağımsız olarak, uyumlu yollarla öğrenme yöntemlerini desteklemek meta veri tabanındaki dünya bilgi birikimini görsel platformlar eşliğinde aktarmak Metaverse'ün getirdiği imkânlar olarak görünmektedir. Meta veri deposu, topluluk oluşturma fırsatını kolaylaştırarak eğitimcilerin daha geniş bir bilgi alanından istedikleri biçimde yararlanmalarını sağlayabilir. Böylece daha fazla dikkat çekme ve duygusal öğrenme deneyimlerini teşvik edebilir. Öğrencilerin bilgi alma sürecinde kendini olumlama ve ifade etme imkânları dijital oyun kaynaklı ön bilişsel birikimine dayalı olarak harekete geçirilebilir. Dolayısıyla ilişkisel birliğin oluşturulması, ortak amaçlar ve ilham veren dijital yeniliklerle sisteme gönüllü katılımın artırılması mümkün olabilir (Teigland and Power, 2013: 80-82).

Sosyal toplulukların yükselişi ve içlerindeki konuşmalar popüler sosyal medya sitelerinde belirtilenler eğitimcilerin büyük ilgisini çekmektedir ve bu gayri resmi ağlar sadece insanları toplulukta bir araya getirmekle kalmamakta toplumların rolünü anlamak için fırsatlar da sunmaktadır. Bu çerçevede öğrenmede ve küresel bir kimliğin gelişmesinde Metaverse'ün etkili olacağı görüşü yaygınlaşmaktadır. Dijital dünya kendi algı biçimini ve beklentilerini şekillendirirken eğitim ortamlarında, örgün eğitim kurumlarına özgü kural ve gelenekler çerçevesinde gelişen eğitim tanımlaması da giderek değişmektedir. Formasyonel olan bilgi ve uygulamaların örgün eğitim tipi yerine doğal eğitim tipine yakın ortam ve tekniklerle verilmesi yönünde öneriler kendini göstermektedir. Bir başka deyişle eğitimin mekânı, yöntemi, tarzı, yaklaşımı, kalıpları açısından yeni seçenekler gündeme gelmektedir.



Metaverse ve eğitim ilişkisi kurulurken ileri sürülen argüman, toplulukların büyük bir metaveri deposundan yararlanarak fikirlerini paylaşmaları, içerik oluşturmaları, sosyal kimlik geliştirmeleri, katılım sağlamaları, keşfetmeleri, öğrenmeleri, deneyim sağlamaları ve grup içerisinde davranış sergileme becerilerini geliştirmeleridir. Tüm bunları bir arada yaparken öğrenen topluluklar olarak güçlenmeleridir. Yani öğrencinin üzerindeki tanımlanmış tutum ve davranışlar yükünü azaltan çevirim içi erişim araçlarının kolaylıkları ve rahatlığı içinde duyuşsal, bilişsel ve ezberlemenin ötesine geçen deneyimleme, şahit olma, takip etme bağlamında çalışan sistemdir. Bu tanımlama ve tarif, sosyalleşme, gözlemlene, yorumlama, tartışma ve etkileşim yoluyla, değişen duygu durumlarının öğrenme sürecine etkisine izin veren bir yaklaşımı ifade etmektedir (Kort and Picard, 2001).

Metaverse'ün sağlayacağı ifade edilen yenilikler aslında eğitimde üç boyutlu materyallerin kullanılması ve bedensel hareketlere dayalı kinestetik zekanın geliştirilmesi için uygulanan tekniklerin sanal ortamda neredeyse sınırsız duyuşsal imkânlar içinde sunulmasıdır. Buradaki fark görüntü ve materyalle desteklenen sözel anlatımın yerine eğitimin büyük oranda duyuşsal aktarım süreçlerinde gerçekleşmesidir. Sözlü anlatımın baskınlığı yerine sözün olay anına yani gözlem ve hissedişe destek vermesidir. Yeni dijital ortamın katkısı, gerçekliğin, eylemsel kolaylıklar içeren bir sanal görsellik içinde yeniden oluşturulması ve bilginin ortama dönüşmesidir.

Eldeki bu veriler ve yorumlardan yola çıkarak çalışmamızda dijital cihazlar ve üç boyutlu eğitsel materyallerle destekli eğitim öğretim sisteminin Metaverse ile kazanacağı yeni kolaylıklar ve hatta yeni eğitim paradigmasının olabilirlikleri üzerinde durulacaktır. Değerlendirmelerde şimdiye kadar yaşanan internet deneyimlerinin eğitim üzerine etkilerinden yola çıkılarak Metaverse ile ortaya çıkacak teknik yeniliklerin karşılaştırması yoluyla kendini gösterecek yenilikler üzerinde durulacaktır.

Metaverse'ü Hazırlayan Süreçler

Gelişmiş ve gelişmekte olan dünya toplumlarında 1980'lerden başlayarak gelişen ve yaygınlaşan dijital oyunlar yeni bir etkileşim ortamı sunmuştur. Dijital alt yapıyı kullanan programların ara yüzlerinde insanlarla buluşan sanal ortam algısının yerleşmesi bu arada evlerde kişisel bilgisayarlarının yaşamın ayrılmaz parçası haline gelmesi ve tüm bu gelişmelerin internet teknolojisinde buluşması evrensel bir dijital kültür ortamını oluşturmuştur. Bu gelişmeleri takiben sunucu sistemlerinin gelişmesi, bilgi depolama sistemlerinin internet ortamına devredilmesi yoluyla bulut teknolojisinin geliştirilmesi, dijital ortamda artırılmış gerçeklik teknikleri ve internette blokzincir sisteminin uygulamaya girmesi, dünya toplumlarını Metaverse'ün eşliğine getirilmiştir (Dionisio, Burns ve Gilbert, 2013).

Metaverse dijital kopyalar, hologramlar veya avatarlarla sanal ortamda artırılmış gerçeklik teknolojisini kullanarak insanları bir araya getirmeyi amaçlayan internet platformlarının genel adıdır. Metaverse, günümüzde oluşmaya başlayan ancak tam anlamıyla 10-15 yıl sonra etkili bir duruma gelecek olan bir tasarıdır. Sistemden çoğunlukla yararlanacak ve dolayısıyla etkilenecek olan sosyal kesim “dijital yerliler” olarak adlandırılan internetle büyüyen kuşaklar olacaktır. Günümüzde gerçek hayatın içinde farklı yaş gruplarından kişilerin yardımcı bir araç olarak kullandığı internet, yaşamın içinde gerçekliğin bir uzantısı olarak işlev görmektedir. Ancak otuz yaşın altında olup internetin yaygınlaştığı bir dünyaya doğan “dijital yerliler”, çocukluklarından itibaren yaşamı gerçekliğin içinde olduğu kadar oyun konsolları ve internet içerisinde de deneyimlemiş olan bir kuşaktır. Bu kuşak sanal ortamı ikinci gerçeklik alanı olarak kabul etmeye yatkın bir bilişsel süreç yaşamıştır. Dijital yerlilerin sanal ve gerçeklik arasında biçimlenen ve adeta hiprit bir karakteristik kazanmış olan bilişsel ve sosyal süreçleri Metaverse ile birlikte daha belirgin bir biçimde sanal ortamın etkisi altında kalacak gibi görünmektedir. Bu öngörü yirmi yılı aşkın bir sürede internetin toplumsal ilişkileri getirdiği duruma bakarak ortaya koymak mümkündür. Konuyla ilgili daha ayrıntılı analizler yapabilmek için Metavers’ün tarihsel gelişimini, teknolojisini, sağlayacağı katkıları ve eğitim sistemine olası etkilerini daha yakından analiz etmek gerekmektedir.

Metaverse kavramı, ilk kez 1992’de, Neal Stephenson tarafından *Snow Crash* (Kar Çöküşü) adlı bilim kurgu eserinde kullanılmıştır (Stephenson, 1992: 22). Sözcük anlamı, “evren ötesi”, “üst evren” veya “öte evren” şeklinde Türkçeleştirilebilen, kullanıcıların 3 boyutlu şekilde yer alabileceği “sanal evren” olarak bilinen “Metaverse” kavramını, Brain Koerber, “insanların hiçbir fiziksel çaba harcamaksızın artırılmış sanal gerçeklik cihazları sayesinde tamamen zihinsel olarak kendilerini hissettikleri algısal evren” olarak tanımlamıştır (Koerber, 2021). Meta’nın (Facebook) Kurucusu Mark Zuckerberg ise Metaverse’ü “fizikselleştirilmiş internet” olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle Metaverse, dijital kopyalarımızın birbirleriyle ve yine dijital olarak oluşturulmuş bir dış dünya ile iletişim kurduğu “dijital tabanlı sanal varlık evreninin” adıdır.

Metaverse, kullanıcıların kendilerine bir kimlik ve görüntü oluşturup sanal gerçeklik ve artırılmış gerçeklik teknolojilerini (sanal gerçeklik gözlüğü, akıllı bileklik vs.) kullanarak katılabilecekleri, eğitim alabilecekleri, ticaret yapabilecekleri, resmi veya resmi olmayan ilişkiler kurup sosyalleşebilecekleri, iş toplantılarından eğlenceye kadar çeşitli paylaşım alanlarına sahip sanal bir varoluş alanı olarak öngörülmektedir. Aslında bu yapı “total recall”, “Matrix”, “Surrogates”, “Ready Player One”, “Suretler”, “Avatar” gibi filmlerde öngörülen kurguların bilim ve teknolojiye dönüşmesidir.



Metaverse'ün yazılım ve ağ anlamında gelişerek kitleleri kendine özgü kapsayıcı ortamlar içinde etkileyeceği düzeyde gelişmesi belirli bir süre daha alacaktır. Ancak konu üzerinde çalışan şirketlerin açıklamaları bu sürenin çok uzun yıllara yayılmayacağını göstermektedir. Çalışmamızda üzerinde durulan Metaverse etkisinde sosyalleşme süreci de yakın zamanda kendini hissettirmeye başlayabilir.

Metaverse'ün yapılanması ile metaveriler yakından ilgilidir. Tüm dünyada 1980'li yıllardan beri dünyaya ve insanlara ilişkin veriler sanal ortama aktarılmaktadır. Bilgisayar oyunları, web siteleri, uygulamalar, yazılımlar hem simülasyon teknolojisi ve sanatı ekseninde bir evrimi ortaya koymuş hem de veri aktarım kanalları evrensel ölçekte veri deposunun oluşmasını sağlamıştır. Özellikle 2000'li yıllarda ivme kazanan gerçek dünya verilerinin sanal ortama aktarılması, günümüzde dijital teknoloji ve yazılım üreticilerini Metaverse dünyasını tasarlama düşüncesinin eşliğine getirmiştir. Çok sayıda insanın metaverilerini zaman içinde toplamış olan Facebook, Instagram benzeri sosyal medya ortamları Metaverse dünyasını bir yatırım alanı olarak değerlendirmeye hazırlanmaktadır. Aslında söz konusu parasal yatırım olunca sanal dünyanın yeni bir girişim ve etkinlik alanı olarak değerlendirileceği açıktır.

Dijital alt yapı ve yazılımlar ortaya çıktıkları günden beri sürekli gelişme göstermiştir. İnternet Web 1.0'dan Web 3.0'a gerçekleşen gelişmeler aslında Metaverse'ün hazırlık aşamasını oluşturmuştur. Bu gelişmelerle eş zamanlı olarak internet, insanları artan oranlarda etkilemeyi ve kendi düzlemine çekmeyi başarmıştır. Yani Metaverse aşamasına gelinceye kadar kitleler psikolojik ve sosyolojik olarak bu sanal evrende var olma süreçlerine hazırlanmışlardır. Sosyal bilimlerde kullanılan "dijital yerli", "dijital göçmen", "dijital kimlik" gibi kavramlar toplumun adım adım Metaverse gelen sanal dünyaya uyarlanma sürecini ifade etmektedir. Örneğin, parasal işlemleri internet üzerinden gerçekleştirmek, internet üzerinden alışveriş yapmak, sanal ortamda bir konser için bilet alıp yine sanal ortamdaki konsere katılmak gibi çok sayıda sosyal ve ekonomik eylem dijital bir evrende var olma bilincinin hazır olduğunu göstermektedir.

Bu noktada Metaverse, yıllardır süren sanal deneyimlere hangi yenilikleri ekleyeceği merak edilmektedir. Öncelikle burada söz konusu olan yeniliğin basit bir ileri adım olmaktan öte, şimdiye kadar sanal olana dair yapılan her şeyin hizmet ettiği bir büyük dijital devrim olacağı iddialarını dikkate almak gerekmektedir.

Yazılım algoritmaları geliştiren yatırımcılar bu sanal dünyaya insanların dışarıdan bakmayacağını içinde olma hissini yaşayacaklarını belirtmektedir. Örneğin Zuckerberg "Yakın gelecekte, işe gidip gelmeden ofise, arkadaşlarınızla bir konsere veya ebeveyninizin oturma odasına anında bir hologram olarak ışınlanabileceksiniz" derken Metaverse'ün temel farkını ortaya

koymuştur (Rushkoff, 2021). Bahsedilen şey hologram kimliklerin toplumdur. Zuckerberg, çalışma yaşamımız, eğlencemiz ve sosyalleşmemizin sonsuza kadar değişeceğinden söz etmektedir. Metaverse ile amaçlanan, istediğimiz zaman girip çıktığımız sıradan bir dijital simülasyon değildir. Gerçeklik algımızın giderek artan oranda tescilli markalı ve sahibi şirketler olan bir uzaya bağlanmasıdır. Zamanla gerçeğe daha çok benzeyeceği açık olan bu sanal dünya tüm sosyal kurumlarıyla insan toplumu için benzeri görülmemiş büyük bir dönüşümü ifade edecektir (Rushkoff, 2021).

Metaverse'ü Şekillendiren Oyun Yazılımlarından Eğitime Açılan Pencere

Dijital teknoloji, kurumsal ve üretime dayalı sektörlerdeki kullanım sınırlarından 1990'lı yılların başından itibaren çıkararak toplumsal yaşantıya yayılmıştır. Gündelik iletişim, eğlence, serbest zamanlar, oyun alanları giderek dijitalleşmiştir. Sanal oyunların çocuk ve gençleri kendine çeken yanı duygu ve akli bir arada etkileme gücüdür. Dolayısıyla topluma yayılmanın başlangıcında bilgisayar oyunlarının önemli payı olmuş ve gelişme çağındaki çocuk ve gençlerin oyun etkinlikleri giderek sanal ortama kaymıştır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hem oyun platformları hem de yazılımlar güçlenmiş, böylece etkileşim kabiliyeti ve görsel gerçekliği daha yüksek oyunlar kendini göstermeye başlamıştır. Dolayısıyla hem oyunlara harcanan zaman artmış hem de oyunların etkileşimli ve artırılmış gerçekliğe sahip dünyası Metaverse algoritmalarına uygun alt yapıyı hazırlamıştır.

Bilgisayar oyunlarının gelişimi Metaverse'ün üç boyutlu dünyası ve avatar sisteminin temelini oluşturmuştur. Oyun geliştiricilerin gerçekleştirdiği oyun mimarisi zamanla oyun dışı etkileşimli paylaşım ortamlarının kapısını aralamıştır. Bu süreç içerisinde kendi kurgusal evrenini oluşturan birçok oyun (SimCity, Habbo Hotel, Virtualika, Roblox vb) özellikle çocuk oyuncuların büyük ilgisini çekmiştir. Bunlar oyuncuların kendi dünyalarını kurabildiği, başka oyuncuların oluşturduğu ortamları ziyaret edebileceği ve sosyal olarak etkileşime girebildiği oyunlardır. Sanal dünyalar sunan bu oyunlar VR (Virtual Reality), AR (Augmented Reality) ve XR (Extended Reality) gibi teknolojilerle Metaverse içinde kurulacak daha gerçekçi oyun ortamlarına imkân sağlamıştır. Aynı teknoloji eğitim için kullanıldığında nörolojik anlamda çok yönlü uyarılarla beynin farklı bölümlerini uyuracak yeni bir öğrenme ortamı biçimlenebilecektir. Zihin edilgen bir dinleyici veya gözleyici olmaktan öte bilginin üç boyutlu hale geldiği ortamlarda yaşamsal bir deneyim içerisinde bilgiye ulaşabilecektir. Bilgi duyuşsal, duygusal ve bilişsel süreçleri bir arada oluşturabilecektir.

Metaverse'ün gündelik yaşam içinde kendine belirgin biçimde yer etmesi için gerçeklik duygusunun artması önemli bir noktadır. Bunun için gerçeklik artırıcı teknolojisinin gelişmesi, süreci hızlandıracaktır. Oyun programları için tasarlanmış etkileşimli teknoloji, eğitim ve öğretime



kolaylıkla uyarlanabilecek durumdadır. Yapılacak olan oyun programlarının yerine eğitim programlarının hazırlanmasıdır. Böylece sanal ortama görsel, işitsel ve etkileşimli düzeyde katılımı sağlayan gözlükler ve eldivenlerle artırılmış gerçeklik içinde üç boyutlu öğrenme deneyimleri yaşanabilecektir.

Metaverse'ün eğitim için sağlayacağı asıl büyük imkân kapalı öğretim programlarından öte büyük internet bilgi ağından yararlanma imkânlarını da sunması olacaktır. Uygun teknolojik aparatlarla ulaşılan meta verilerin, güçlendirilmiş gerçeklik ortamında denetimli biçimde eğitime sevk edilmesi çok yönlü ve etkili bir öğrenme sürecini destekleyecektir. Türkiye'de VR, AR gibi teknolojilerle uğraşan birçok oyun stüdyosu vardır (Raily News, 2021). Günümüzde aktif olarak çalışan onlarca oyun stüdyosu gerektiği zaman oyun platformları için uygulanan yazılım teknikleriyle eğitici paketleri de hazırlayabilecektir.

İnternet sistemine bağlı olarak oynanan gelişmiş dijital oyunların temel niteliği birden fazla oyuncuyla oynandıklarında coğrafyaları aşan bir iletişim ortamı oluşturabilmesidir. Bir diğer niteliği, belirli bir strateji kapsamında grup olarak planlı hareket etme imkânı sağlamasıdır. Bu oyunların beynin motor gelişimine katkı sunmanın yanında, hızlı düşünme, karar verme ve harekete geçme kabiliyetlerini destekleyici, sosyalleşme ve grupla ortak çalışma eğilimini artırıcı nitelikte olduğu gözlenmiştir. Konu üzerine yapılan bilimsel çalışmalar böyle oyunların öğrencilerin motivasyon gücünde olumlu gelişmeler sağladığını, iletişim yetkinliğini artırdığını, gerçek hayatta sağlanması mümkün olmayan çok farklı sanal mekan alternatifleri içinde eğitimi destekleyebildiğini ve eğitim yönünde kullanılabileceğini ortaya koymuştur (Çağatay, internet, Hürriyet Gazetesi).

Bilgisayar oyunlarının gelişme süreci içerisinde doğmuş ve yaş dönemlerinde zihinsel gelişimini oyun etkinliklerinin katkısıyla tamamlamış olan bir kuşak günümüzde hayata atılmış ve üniversitelerde okuyor durumdadır. Onları yeni kuşaklar daha gelişmiş dijital oyunları oynayarak takip etmektedir. Dolayısıyla ortada göz ardı edilemez biçimde çocukların bilişsel gelişim sürecinde etkili olan bir oyun gerçeği vardır. Yakın tarihe kadar çocukların dijital oyunlarla zaman geçirmesi çoğunlukla eleştirilmiş olmasına rağmen son yıllarda uygun bilgisayar oyunlarının çocukların zihin gelişimi ve sosyalleşme becerileri açısından olumlu gelişmeler sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda pedagojik hassasiyetle tasarlanmış eğitici oyunların yararlı olabileceği yönünde uzman görüşleri giderek artmaktadır. Eğlencenin öğrenme süreçlerine dahil edilmesi, ilgi ve odaklanma sorunlarının aşılmasına büyük katkı sağlamıştır. Gelişmeler çerçevesinde dijital oyunların, bilişsel katkılarını ölçme yönündeki çalışmalar anlamlı olmaktadır.

Dijital oyunların gençlerin kendilerini özgün bir biçimde ifade etmeleri yönündeki eğilimlerine, hızlı ve isabetli karar verme yeterliliklerine katkısı, stratejik düşünme, plan yapma ve sonuç odaklı iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik etkisi, sosyalleşme ve duygusal gelişimlerine katkısı anlaşıldığı durumda Metaverse içerisinde verilecek yeni eğitim tekniklerinin nasıl olacağı yönünde önemli planlamaların yönü belirlenmiş olacaktır. Günümüzde yapılan çalışmalar bilgisayar oyunlarını çocuklar üzerindeki etkisini ölçme yönünde yoğunlaşmaktadır (Blumberg, Deater ve diğerleri, 2019).

Günümüzde üniversite eğitimi alan gençlerin sosyalleşme ve kendilerini ifade etme yönündeki gelişimlerini eğitim öğretimin her anına yayılmış teknikler ve etkinliklerle kazanma arzusunu taşıdıkları gözlemlenmektedir. Dijital destekli sözel anlatımların ötesinde, duyarak, hissederek, heyecanlanarak, deneyip yanılarak kısaca bilginin kendini çevrelediği bir dünyada yaşayarak öğrenmek istedikleri anlaşılmaktadır. Bunu sağlayabilecek en yakın seçenek Metaverse gibi görünmektedir. Çünkü bu teknoloji sanal mekânlar ve olayların oluşturulabildiği, fen bilimi deneylerinden, tarihi olaylara, kuramsal anlatımlardan, saha çalışmalarına kadar tüm bilgi paketlerini ve uygulama tekniklerini gerçeğe yakın biçimde kişinin gözlerinin önüne serebilme gücüne sahiptir.

Dijital oyun oynayan çocuklar üzerinde yapılan fiziksel ve nörolojik gözlemlerle tepki ve dönüşümlerin takip edilmesi yoluyla yapılan araştırmalar, keşif amaçlı oyunlarda, çevredeki nesnelere doğrudan manipülasyonunda, fiziksel aktivitede ve sosyal etkileşimde pozitif bilişsel ve duyuşsal gelişimler tespit edilmiştir. Asıl sorun oyunların çocuklar açısından bilgilendirici ve doğru yönlendirici biçimde kurgulanmasıdır. Bunun için oyun tasarım ilkelerinin çocuk için uygun ve faydalı olabilecek eğitim ve öğretim içeriğine dönüştürülmesi doğal oynama ve öğrenme yöntemlerini temel alan tasarımlar olarak ortaya konulması gerekmektedir (Lieberman, Fisk ve Biely, 2009: 299).

Eğitsel oyunlarda dikkat edilmesi gereken bir diğer husus, oyun kurgusu içerisinde verilen eğitimin esas unsur olduğunu gözden kaçırmamaktır. Aslında oyun kurgusu bilgiyi aktarmanın bir yolu olarak düşünüldüğü için öğrencilerin, programların oyun kısmından yararlanıp eğitim ekseninden uzaklaşmalarına izin vermeden sistemi işletmektir. Bunun için bilgisayar oyunlarındaki eğitsel içeriklerin tasarımında oyunlar konusunda yetkin eğitim teknolojilerinin yer alması temel gerekliliktir. Ayrıca, oyunu eğitime katan doğru öğretim tekniklerinin kullanılması, öğretmen rehberliğinin gerekliliği ve ders öğretmenin dersle ilgili bilgisayar oyunu uygulamalarına katılmasının da diğer önemli şartlar olduğu araştırmacıların ortak görüşüdür (Paulich, Ross ve diğerleri, 2021).



Dijital imkanlar yanında eğitimin yararlı, sağlıklı ve dengeli işleyişinde psikolojik, etik, eğitsel deneyimlerin de devreye sokulmasıyla birlikte Metaverse çok dinamik ve farklı çalışmaların sergilenebileceği güçlü ve yeniliklere açık bir platform olarak değerlendirilebilir görünmektedir.

Metaverse'ün Eğitime Getireceği Katkılar

Metaverse sistemini ilerletecek olan dört gelişme aynı zamanda eğitim için katkı sunacak Metaverse imkânlarını geliştirecek gibi görünmektedir. Bu dört unsur, sürükleyici gerçeklik, her yerde erişim, birlikte çalışabilirlik ve ölçeklenebilirliktir. Söz konusu geliştirici unsurların temelleri günümüzde atılmış durumdadır. Hatta bazıları internet üzerinden ulaşabildiğimiz imkânlardır. Ancak gelişmeye açık bu unsurlar Metaverse açısından bakıldığında oluşturulacak bir dijital habitatın temel bileşenleri olarak görev yapacaktır (Lee ve diğerleri 2021: 3-5'den aktaran Damar, 2021: 176).

Fiziksel dünya ile Metaverse'ün buluşması sonucu ortaya çıkacak hibrit duyuşsal ve bilişsel alan yeni bir teknolojik algoritma bileşeni olarak kendini gösterecektir. Dolayısıyla Metaverse ekosisteminde gerçekleşecek olan uzamsal ve eylemsel paradigma bilişsel süreçlere yepyeni katkılar sunabilecektir. Söz konusu katkılar sanal ortam ve destekleyici teknolojik ürünlerin ortak kullanımı sonucu gerçekleşecektir.

Metaverse'ün bütüncül temeli, 5G ve 6G ağ alt yapısının sağlayacağı hızlı ve geniş veri akışı, kullanıcı arayüzlerini hızlı ve gerçeğe yakın hale getirecektir. Dolayısıyla üst düzey kullanıcı etkileşimi, artırılmış gerçeklik içerisinde deneyimlenebilecektir. Bu noktada hangi konuda eğitim görülecekse ona ilişkin mekânlar kurulabilecek, gerçeğe oldukça yakın üç boyutlu nesnelerin sınırsız seçenekte oluşturulması ve derslerin anlatımında kullanılması mümkün olacaktır. Nesnelerin interneti gerçek dünyadaki cihazların dijital anlamda organize edilmesi ve birbiriyile ilişkilendirilmesi teknolojisi olarak dijital eğitim materyallerine uyarlanabilecek ve böylece robotik teknolojinin de içinde olduğu cihaz kabiliyetleri eğitime geniş bir örneklendirme ve deneyimleme imkânı sunacaktır (Collins, 2008: 3).

Sanal gerçeklik içerisinde artırılmış gerçeklik tarih, astronomi, biyoloji gibi derslerde açıkça etkili üç boyutlu sunumlarla mekân ve nesne (tarihi olay ortamı, tarihi mekân, gezegenler, galaksiler, atom, molekül, bitki ve hayvan türleri ve yaşayışlarının vb. üç boyutlu simülasyonları) gösterimleri dersleri hem ilgi çekici hem kolay ve kalıcı biçimde öğrenilir hale getirecektir. Metaversedeki etkili öğrenmenin temel sebebi teknolojiyi kullananların bu ortamı gerçek dünyaya ilişkin bir deneyimleme olarak algılamasıdır (Collins, 2008: 5).

Metaverse sistemini destekleyen periferik (çevresel) ürünler ise hem başlı başına ayrı bir sektör olarak ilerlemekte hem de Metaverse'e niteliğini katan ayrılmaz unsurlar olarak işlev

görmektedir. Sektör her geçen gün inovatif ürünleriyle sanal ortamın kabiliyetlerini artırmaktadır. Sözü ettiğimiz ürünler artırılmış gerçeklik gözlükleri, eldivenleri, vücuda giyilebilen harekete duyarlı dijital sensörlü giysiler benzeri aparatlardır. Bu tamamlayıcı cihazlar sayesinde insanlar sanal ortamda eş zamanlı etkileşime girme imkânı bulmaktadırlar. Böylece artırılmış sanal gerçekliğin, gerçek fiziksel dünya gibi algılanma düzeyi artmaktadır (Smart ve diğerleri, 2007).

Yazılım, grafik ve dijital teknolojinin bulunduğu Metaverse bu haliyle eğitim açısından sınırsız görsel, işitsel ve dokunsal deneyimler sunabilecek bir potansiyele sahiptir. Hayal edilebilen hemen tüm nesnel ve eylemsel durumlar büyük yatırımlara ve masrafa gerek kalmadan geliştirilebilecek, yapay zekâ yoluyla oluşturularak eğitimin hizmetine sunulabilecektir (Smart ve diğerleri, 2007).

Bilgisayar bilimciler, mühendisler ve araştırmacıların uzun yıllardan beri yaptığı çok yönlü çalışmalar internet üzerinde sanal ortam gelişimini giderek daha nitelikli ve kabiliyetli duruma getirmiştir. İnternetin hızlı yükselişi sürekli büyüyen bir nüfusu çevrimiçi topluluklar aracılığıyla birbirine bağlamıştır. Bilgisayarlar ve mobil iletişim cihazları aracılığıyla ortaya konulan internet hizmetleri, sosyal medya, iletişim ve paylaşım uygulamaları dünya toplumlarının büyük çoğunluğunda internet kullanım kabiliyeti ve kültürü açısından bir hazır bulunmuşluk halini oluşturmuştur. Tüm dünyada, her kültürden, her yaşta insan tarafından bilgiye erişim sağlamada internetin tercih edilmesi tartışmasız bir gerçektir.

Küresel uydu haritalama ve konumlandırma sistemleri, gömülü radyo frekansı tanımlama (RFID) ürünleri, dijital ortamlar, donanım ve yazılımlar, sayısız dijital içerik, üç boyutlu sanal ortam oluşturmak ve genişletmek için kullanılan teknoloji milyonlarca insan tarafından zaten kullanılmaktadır. Tüm bu değişimler bir taraftan Metaverse dünyasının alt yapısını hazırlayıp adeta onu davet ederken, diğer taraftan da eğitim, endüstri, tıp, eğlence ve oyun sektörlerini gelecek yıllara taşımak için hazır durumdadır (Collins, 2008: 1-2).

Eğitim, meslek alanlarının ve geçerli uygulamaların bilgi, bilişim ve mental hazırlık aşamasını teşkil etmesi dolayısıyla aslında toplumsal sistemin bütünündeki gelişmelerle eş zamanlı plan ve programlara sahip olması gerekmektedir. Tüm alanlardaki işlem ve iletişim biçiminin sanal ortam üzerine taşınması ve bu ekseninde gelişmesi eğitim sistemlerini de söz konusu alanlara taşıma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Okul yaşamının başlangıcından itibaren öğrenci hem genel kültür bilgisini yetkinleşmiş sanal ortam üzerinden alırken aslında aynı zamanda sanal ortamın algoritma ve algılama biçimini de edinecektir.

Metaverse'ün gelişme sürecinde çalışma hayatında, endüstri, pazarlama, tasarım ve üretim alanlarında sanal ortamlardan bir seçenek olarak yararlanan yönetimler yeni sanal ortamın



sunduğu zorlukları karşılamaya hazır eğitimli iş gücü arayacaklardır. Böylece adı henüz az duyulan yeni mesleklere ihtiyaç olacaktır. Bu meslekler arasında, veri bilimcisi, yapay zeka ve robotik mühendisi, Nesnelerin interneti cihazların güvenlik/onarım personeli, blockchain geliştiricisi, insan-bilgisayar etkileşimi (HCI) tasarımcısı, 3D üretim mühendisi, dijital dedektifi vb. sayabiliriz. Söz konusu mesleklere uygun kişilerin yetişmesi sanal ortam algı ve kabiliyetinin yerleşmesi ön koşuluna bağlı olacaktır. Bu da bütün eğitim yaşamının sanal ortama entegre olmasıyla mümkün hale gelecektir.

Şirketlerin ve müşterilerinin ihtiyaçlarına hizmet eden çevrimiçi araçlar belirli eğitim süreçlerini gerektirecektir. Sanal ekonomik aktivite ve sanal mal ve hizmetlerin sunumu arttıkça, yeni araştırma ve bilim alanlarına ihtiyaç da artacaktır. Yenilikçi üretim modellerini geliştirmek, ürün kapasitesini ve kalitesini artırmak ve dijital dünyanın nesnelere olan ilişkilerini düzenlemek için bilgisayar bilimcileri ve mühendislerine ihtiyaç artacaktır. İşletmeler sanal dünyalarda deneyime sahip stajyerler aramaya başlamıştır ve mevcut platformlar için yenilikçi kullanımlar geliştirmek için araştırmacılarla ortaklık kurma sürecine girilmektedir. Bu eğilimin, sanal dünyaların ticari sektörde daha geniş çapta benimsenmesi ve daha yaygın bir şekilde kullanılmasıyla artması olasılığı yüksektir (Calongne ve diğerleri, 2013:183-184)

Dijital teknolojinin sunduğu son iletişim alanı olan Metaverse, bünyesinde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için tamamen esnek olabilen bir ortamda etkileşimde bulunmaları için bir platform sağlama konusunda büyük vaatlerde bulunuyor. Mesleki eğitim alanı ve eğitim materyallerinin mekândan ve nesnel fiziksel sınırlamalardan bağımsız gözler önüne serilmesi ve sınırsız değişim ve dönüşüm görünümünün oluşturulabildiği bir eğitim ortamı Metaverse aracılığıyla hızla hazırlanmakta ve standart eğitim haline gelmeye başlamaktadır. Gerçek dünyadaki bir tesise ara sıra yapılan saha gezisi yerine, öğrenciler bir fare düğmesinin basit bir tıklamasıyla yerel “dijital” ortamlarında profesyoneller ve uzmanlar için hazırlanmış ortamların bire bir sanal kopyalarına erişmeleri, aynı yolculuğu bir cihazın içerisine de yapabilmeleri Metaverse’ün eğitim alanındaki vaatleri arasında yer almaktadır (Collins, 2008: 1-5).

Tüm bu teknolojik, sektörel iş alanları ve istihdam beklentilerindeki gelişmelere koşut olarak eğitimin sanal dünya içerisinde biçimlenen tüm alanlarda çalışma ve yenileşmelere uygun bireyler yetiştirmesi için sanal dünyalar içindeki iş birliği yapılacak çalışma alanlarındaki tekniklerin uygulamalı eğitimlere hızla taşınması gerekmektedir. Bu sebeple yüksek öğrenimde hem bürokratik ve yönetsel işleyişin son dijital yeniliklerle yürütülmesi hem de eğitimin bu işleyişin doğal parçası haline getirilmesi gerekmektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Metaverse üzerine yapılan çalışmaların söylemi günümüzde biraz fantastik veya fütüristik gelebilir. Ancak konuya daha yakından bakıldığında Metaverse bileşenlerine ilişkin faaliyetlerin çoğunun prototiplerde ve test uygulamalarda zaten gerçekleştiği görülmektedir. İnternet'in günlük yaşantımıza bu derece entegre olacağını 1990'ların başında tahmin etmek mümkün değildi. Aynı şekilde bugün için birçok insanın gerçek dünya ile sanal dünyaların ne kadar hızlı bir şekilde iç içe geçebileceğini hayal etmesi zordur. Ancak WEB tabanlı teknolojilerin hızla yayılması sonucu bu değişikliklerin ne kadar hızlı gerçekleştiğini göz ardı etmemek gereklidir.

Son dönemde yapılan çalışmalar "sanal" kavramına dayalı; "sanal dünya", "sanal evren", "sanal gerçeklik", "sanal ticaret", "sanal bankacılık", "sanal para", "sanal topluluklar" gibi çok sayıda yan kavramın oluşturulduğu ve kullanıldığı göstermektedir. Benzer biçimde teknik olgu ve araç gereç adları olarak; "3D cihaz", "android cihaz", "sanal gözlük" vb. kavramların teknik kullanımlardan öte gündelik dilde bile yer ettiği dikkati çekmektedir. Bu güncel gelişmeler, gözle görülür teknik ilerleyişin ve üretimlerin başladığını açıkça göstermektedir. Gelişmeler insanlığın bilgi ve deneyim oluşturma süreçlerinin Metavers gibi bir ortama bağlanarak devam edeceğine ilişkin güçlü ipuçları vermektedir.

Böylesine değişimlerin hazırlayacağı bir sosyal yaşam alanında çocukluktan itibaren yaşanan sosyalleşme süreçleri de bir ölçüde gelişmelerden etkilenebilir. Sosyal iletişim, çocukluk evresinden itibaren deneyimlere dayalı bir öğrenme sürecidir. Sanal ortamda bulunma zamanı da bu sürecin bir parçası haline gelecektir. Dolayısıyla insan ve mekan iletişimine dayalı sanal deneyimler bir tür öğrenme biçimi olarak yeni algı ve iletişim varyasyonlarını şekillendirebilir. Aslında internet yaklaşık yirmibeş senedir bunu yapmaya başlamıştır. Metaverse yoluyla deneyimlerin alışılmış olan gerçekliğe daha yaklaşması durumunda bunlara atfedilen değer ve önemde büyük oranda artma olabilecektir. Bu karmaşık yapıdaki iletişim biçimleri giderek daha çok bilgi ve beceri gerektirecektir sonuç itibarıyla kişinin zihinsel yapısı üzerindeki etkileri de güçlenecektir.

Söz konusu gelişmelerin doğal sonucu olarak genel iletişime dayalı deneyimsel öğrenme sanal ortamdaki örgün, sistemli ve bir programa dayalı eğitimi de oluşturacak ve bütünleşik bir yapı olarak karşımıza çıkaracaktır. Böylece belirli duyuşsal tasarım ve senaryolara sahip sanal deneyimlerle ilişkilendirilmiş öğrenme ortamları aktif biçimde devreye girecektir. Gerçek yaşamdaki tüm öğrenme yöntemleri sanal ortamın zengin ve dinamik ağına uygulanabilecek böylece öğrencinin, dikkat, motivasyon, ilgi ve heyecan içinde bilgi ve deneyime yaklaştırılması mümkün olacaktır. Dolayısıyla kurumsal eğitimde performans ve verimlilik artırılmış, eğitim



maliyetleri düşürüldüğü gibi maliyet sonucunda elde edilen sonuçlar büyük ölçüde bir mesleğe yönelik olarak etkili hale gelmiş olacaktır.

Tüm sektörlerin büyük ölçüde dijitalize olduğu ve yazılımların belirleyici olduğu meslek alanları için gerekli olan yazılımsal ve algoritmik düşünce eğitimin doğal ortamını oluşturan unsur olduğu için farklı alanlarda yetişen kişilerde yazılım dünyasına yakınlık gelişecektir. Ayrıca ülkeler arası eğitim imkânları farkları azalacak yeterli internet imkanlarının olduğu her yerde paket programlar dünyanın her yerinde kullanılabilir olacaktır.

KAYNAKÇA

- Blumberg, Fran C., Deater-Deckard, Kirby, Calvert Sandra L., Flynn, Rachel, Green M.,C. Shawn, Arnold, David, Brooks, Patricia J. (2019). Digital Games as a Context for Children's Cognitive Development: Research Recommendations and Policy Considerations, *Social Policy Report*, 32(1), 1-33.
- Calongne, Cynthia, Sheehy, Peggy and Stricker, Andrew (2013). Gemeinschaft Identity in a Gesellschaft Metaverse, In book: *The Immersive Internet*, Editors: Robin Teigland and Dominic Power (pp.180-191), London: Palgrave Macmillan Publishers.
- Collins, Chris(2008). Higher Education in the Metaverse, *Educause Review*, 43(5). 1-5.
- Çağltay, Kürşat, Bilgisayar oyunları eğitici olarak kullanılabilir mi? *Hürriyet Eğitim Haberleri*, 01.10.2021, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/bilgisayar-oyunlari-egitici-olarak-kullanilabilir-mi-41929411>, Erişim: 11.03.2022.
- Dionisio, J. D. N., Burns III,W. G., and Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys* 45(3), 1-38
- Koerber, Brian (2021). "What is the metaverse? A (kind of) simple explainer". *Mashable* (İngilizce). Erişim tarihi: 05.06.2022.
- Kort, B., Reilly, R. And Picard, R. (2001). An Affective Model of Interplay Between Emotions and Learning: Reengineering Educational Pedagogy-Building a Learning Companion. *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*. Madison, WI, (U.S).
- Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., Hui, P. (2021). All One Needs to Know About Metaverse: A Complete Survey on Technological Singularity, Virtual Ecosystem, and Research Agenda. *Journal Of Latex Class Files*, 14(8), 1-64.
- Lessick, S., & Kraft, M. (2017). Facing reality: the growth of virtual reality and health sciences libraries. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 105(4), 407.
- Lieberman, Debra A., Fisk, Maria Chesley, Biely, Erica (2009). Digital Games for Young Children Ages Three to Six: From Research to Design, *Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research* 26(4). 299-313.

- Paulich, Katie N. , Ross, J. Megan, Lessem Jeffrey M., Hewitt, John K. (2021). Screen Time and Early Adolescent Mental Health, Academic, and Social Outcomes In 9- And 10- Year Old Children: Utilizing The Adolescent Brain Cognitive Development (ABCD) Study, Plos One, <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0256591>, Erişim: 10.04.2022
- Railly News, “How Will Metaverse Change the Gaming Industry?” <https://www.raillynews.com/2021/11/How-will-the-metaverse-change-the-gaming-industry%3F/> Erişim: 04.05.2022.
- Rushkoff, Douglas (2021). “What Zuckerberg's metaverse means to our humanity?”. CNN, <https://edition.cnn.com/2021/10/28/opinions/zuckerberg-facebook-meta-rushkoff/index.html#:~:text=Zuckerberg%20wants%20the%20metaverse%20to,of%20as%20the%20real%20world>. Erişim tarihi: 20.04.2022.
- Smart, John, Cascio, Jamais, and Paffendorf, Jerry (2007). Metaverse Roadmap: Pathways to the 3D Web, <http://www.metaverseroadmap.org/MetaverseRoadmapOverview.pdf>, Erişim tarihi: 20.04.2022.
- Stephenson, Neal (1992). *Snow Crash*, USA: Bantam Books.
- Teigland, Robin and Power, Dominic (2013). *The Immersive Internet: Reflections on the Entangling of the Virtual with Society, Politics and The Economy*, in this book: Calongne, Cynthia, Sheehy, Peggy, and Stricker, Andrew, *Gemeinschaft Identity in a Gesellschaft Metaverse*, New York: Palgrave Macmillan Publishing.



EĞİTSEL DİJİTAL OYUNA YÖNELİK MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

SELÇUK ALKAN³⁷, SERHAT BAHİRİ KURTAY³⁸,

ÖZET

Son yıllarda dijital oyunların eğitimde kullanımıyla ilişkili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda dijital oyunların öğrencilerin hem akademik hem de duyuşsal olarak geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, etkili bir dijital oyunun bazı temel özelliklere sahip olmalıdır. Öncelikle oyun mekanikleri ile eğitim entegreli bir şekilde kullanabilmeli, dijital oyunun kullanımı kolay olmalı ayrıca oyun içi objeler ve bağlam matematiksel kavramla ilişkili olmalıdır. Ancak bu özelliklere sahip dijital oyunlar eğitim açısından etkili olabilir. Eğitsel dijital oyunların sayısı ve çeşidi gün geçtikçe artmaktadır. Bundan dolayı etkili bir dijital oyunun seçiminde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının dijital oyunlara yönelik görüşleri ve bilgileri belirlenmelidir. Bu amaçla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya 15 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Matematik öğretmen adaylarının eğitsel dijital oyun ile ilişkili görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına dört soru sorulmuştur. Sorularda öğretmen adaylarının eğlence ve eğitim dijital oyunların kullanım düzeyleri, dijital oyun hakkındaki düşünceleri, eğitsel ve eğlence dijital oyunun eğitime olası katkıları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Ayrıca matematik öğretmen adaylarına matematik eğitimi ile ilişkili bilgilerinin ortaya çıkarmak amacıyla dijital oyun senaryosu yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda matematik öğretmen adaylarının eğitim hayatları boyunca yeterli derecede eğitsel dijital oyun kullanmadıkları ve bundan dolayı etkili eğitsel dijital oyunun nasıl olması gerektiği hakkında yeterli bilgileri olmadıkları gözlemlenmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Dijital oyun, matematik eğitimi, matematik öğretmen adayları

OPINIONS OF MATHEMATICS TEACHERS ON EDUCATIONAL DIGITAL GAME

ABSTRACT

In recent years, many studies have been conducted on the use of digital games in education. In these studies, it has been observed that digital games develop students both academically and emotionally. However, an effective digital game should have some key features. First of all, the game mechanics and education should be integrated way. The digital game should be easy to use. The in-game objects and context should be related in terms of mathematics education. However, digital games with features can be used

³⁷ Öğr. Gör. Dr., HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ, selcukal4401@hotmail.com

³⁸ Öğrenci, HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ, serhatbahrik@gmail.com

effectively in terms of education. For this purpose, it is important to determine the opinions of future teachers about an effective educational digital game. For this purpose, a case study was used in this study. 15 pre-service mathematics teachers participated in the study. Semi-structured interviews were conducted to determine the views of pre-service mathematics teachers about the educational digital game. Teacher candidates were asked four questions. In the questions, pre-service teachers were asked about the usage levels of entertainment and educational digital games, their thoughts about digital games, and their opinions about the possible contributions of educational and entertainment digital games to education. In addition, pre-service mathematics teachers were asked to write a digital game scenario related to mathematics education. As a result of the study, it was observed that pre-service mathematics teachers did not use educational digital games sufficiently throughout their education life and therefore they did not have sufficient knowledge about how effective educational digital games should be.

KEYWORDS: Educational digital game, mathematics education, pre-service mathematics teachers

GİRİŞ

Son yıllarda matematik eğitiminde eğitsel dijital oyunun etkililiği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda eğitsel dijital oyunların her seviyedeki öğrencilerin akademik açıdan katkı yaptığı ve geleneksel eğitimden daha başarılı sonuçlar sağladığı görülmektedir (Rodríguez - Aflecht vd., 2018). Eğitsel dijital oyunlar sadece ders öncesinde ve sırasında kullanılabilmesi gibi ders sonunda öğrencilerin öğrendikleri konu ile ilişkili öğrendiklerini pekiştirmek ve tekrarlamak amacıyla olduğu gibi (Connolly, Boyle, MacArthur, Hainey, & Boyle, 2012), öğrencilerin değerlendirme amacıyla da kullanılabilir (Johnson, Smith, Willis, Levine, & Haywood, 2011). Bununla birlikte eğitsel dijital oyunlar öğrencilerin derse olan ilgisi, motivasyon gibi duyuşsal faktörleri olumlu etkiledikleri gözlemlenmiştir (Brezovszky vd., 2019). Özellikle z kuşağının küçük yaşlarda dijital araçlarla ilişkisi düşünüldüğünde dijital oyunlar öğrencilerin öğretimine olumlu yönde çok büyük katkıları olacaktır. Ancak matematik eğitiminde her dijital oyun benzer etkiyi yapmamaktadır. Öncelikle öğrencilerin akademik başarı ya da duyuşsal olarak olumlu bir şekilde etkilemek için dijital oyunun eğitim ile entegreli olarak tasarlanmasıdır (Arnab, 2015). Özellikle dijital oyun özellikleri bir başka deyişle oyun mekanikleri eğitim amaçlarına uygun ve entegreli bir şekilde tasarlanmalıdır (Urban, 2019). Son dönemlerde eğitim ve özellikle matematik eğitimi ile ilişkili birçok oyun tasarlanmış ancak bu oyunların büyük bir çoğunluğunda oyun mekaniği ile eğitim mekaniği arasında uygun etkileşimin olmadığı ve eğitim için üretilen oyunların büyük çoğunluğun aritmetik beceri gelişimine yönelik olduğu karışık kavramlara yönelik olmadığı gözlemlenmiştir (Alkan ve Korkmaz, 2021). Bundan dolayı öğretmen adayları eğitim aldığı süreç boyunca etkili bir dijital oyun ile karşılaşmaları oldukça düşüktür. Bununla birlikte öğretmen



adaylarının, öğretmenlik mesleği boyunca etkili dijital oyunları tespit etmeli ve sınıflarda kullanmalıdır. Bunun için öncelikle öğretmen adayları, eğitsel dijital oyunları hakkındaki görüşleri ve etkili bir dijital oyunun nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Bu çalışma ile öğrencilerin dijital oyunlara yönelik bilgi ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının eğitsel ve eğlence dijital oyunlara yönelik görüşleri ve bilgileri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Bu sorularla öğrencilerin eğlence dijital oyun oynayıp oynamadığı, süresi, ne oynadığı, eğitsel dijital oyunu daha önce kullanıp kullanmadığı, eğlence ve eğitsel dijital oyun hakkındaki görüşleri ve avantaj ve dezavantajları ile ilgili sorular sorulmuştur.

Görüşmeler 10 ile 15 dakika arası sürmüştür. Görüşmeler kayıt altına alınmış ve daha sonra ham veriler içerik analiz yöntemi kullanarak temalar ortaya çıkarılmıştır. Temalar daha sonra frekans ve yüzdeler oranı tablo ile gösterilmiştir. Görüşmelerden sonra öğretmen adaylarından dijital oyunun tasarımından önceki aşama olan kuramsal olarak oyun taslağı yazmaları istenmiştir. Bu taslakta öğrencilerden matematik eğitiminde kullanılabilecek bir dijital oyunun bağlamı, oyunun özellikleri (mekanikleri), öğretilecek konu, oyunun nasıl oynanacağı, bir seviyenin nasıl tasarlanacağı hakkında yazmaları istenmiştir. Bu şekilde öğretmen adaylarının dijital oyun hakkındaki bilgileri ve etkili bir dijital oyunun nasıl olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra bu yazılan taslaklar araştırmacı tarafından içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir ve dijital oyunun özellikleri belirlenmiştir. Çalışmaya 15 matematik öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		2. sınıf	3. sınıf
Cinsiyet	Erkek	1	0
	Bayan	1	13

BULGULAR, TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde öğretmen adaylarından elde edilen veriler tablolara dönüştürülerek özetlenmiştir. Tablo 2, 3 ve 4 öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile ilişkilidir. Tablo 5 ise öğretmen adaylarının tasarladıkları dijital oyun ile ilgili bilgileri içermektedir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının dijital oyun oynama durumları ve öğrencilerin eğitsel ve eğlence ile ilişkili görüşleri özetlenmiştir. Bu tablolar incelendiğinde 15 öğrenciden sadece 6

öğrencinin eğlence dijital oyun oynadıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının tamamı eğitim yaşamlarında sadece çok kısa bir süre eğitsel dijital oyunu kullanmışlardır. Dijital oyunların oynayan öğretmen adaylarının tamamı eğitsel dijital oyunların öğretimde yapılandırmacı ve bilişsel yaklaşıma uygun olduğu belirtmişleridir. Öğretmen adaylarının tamamı dijital oyunların duyuşsal olarak öğrencilere katkı yapacağını belirtmişlerdir. Yedi öğrenci eğlence dijital oyunların öğrenciler için zararlı olduğunu düşünmektedir. Bu yedi öğrenci dijital oyun oynamamaktadır. Öğrencilerin 4 tanesi eğlence dijital oyunların zararlı olduğunu düşünmektedir. Bu dört öğrenci dijital oyun kullanmadıkları görülmektedir.

Genel olarak öğrencilerin eğitim dijital oyunların yararlı olduğunu düşünmektedir. Dijital oyunların kullanan öğrenciler eğitsel dijital oyunların eğitimde çok yönlü kullanılabilmesine yönelik olumlu tutumlara sahiptir.

Tablo 2: Öğrencilerin eğlence ve eğitsel dijital oyunlar hakkındaki görüşleri

Öğrenci	Eğlence dijital. Oynama/saat	Eğlence dijital oyun hakkında düşünce		Eğlence dijital oyun hakkında düşünce	
		Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Ö1	Oyun oynuyor/günd e 1-2 saat	Hesaplama becerisi, problem çözme becerisi	-	Motivasyon, tutum, sınıf içi iletişim	
Ö2	Oynamıyor	Stres, iyi hissetme	-	Yaşam boyu öğrenme, motivasyon, simülasyonlar etkilidir, zaman-mekan sınırlaması yapmıyor	Oyun odağı olmadığı zaman ilgi çekiciliği düşük oluyor
Ö3	Oynamıyor		Olumlu bir yanı olduğunu düşünmüyor.	Kaygıyı azaltıyor, kalıcı öğrenme	Bilinçli kullanılmalı
Ö4	Oynamıyor	Sosyalleşme, görev bilinci geliştirme	-	Çocuklar daha kolay ulaşabilir,	Eğitsel dijital oyunları sadece eğlence için kullanabilir, sorumluluktan kaçabilir.
Ö5	Oynamıyor	Strese başa çıkmak için etkili	Bağımlılık yaratıyor	Motivasyon ve algı için kullanılabilir	



Tablo 2 devamı

Öğrenci	Eğlence dijital. Oynama/saat	Eğlence dijital oyun hakkında düşünce		Eğlence dijital oyun hakkında düşünce	
		Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Ö6	Oynuyor/ günde 2-3 saat	Sorumluluk kazanma, sosyalleşme	Bağımlılık yapıyor	Akilda kalıcı, eğlenerek öğrenme, olumlu tutum, motivasyon artırma, bilgiyi dolaylı yoldan verme	
Ö7	Oynuyor/baze n (çok az)	Görev bilinci, odaklanma	Bağımlılık, fiziksel rahatsızlık, sosyalleşmeyi azaltıyor	Tutum, motivasyon	
Ö8	Oynamıyor	Rahatlama, ödül	-	Görselleştirme, yaparak yaşayarak öğrenme,	
Ö9	Oynamıyor	Zeka gelişimi, rahatlama	Bağımlılık,	Görsel ve işitsel bilgi, yaparak yaşayarak, fiziksel kazalardan kaçınma	
Ö10	Oynuyor/ günde 3-4 saat	Takım çalışması, işbirliği	-	Motivasyon, tutum, oyunlaştırma, farkında olmadan eğitim	
Ö11	Oynamıyor	Stres atma, farklı kültürlerle tanıştırma, hızlı karar verme	-	Görselleştirme, farklıbakış açısı geliştirme	
Ö12	Oynamıyor	Stres atma, rekabet, sosyalleşme		Farklı materyal sağlıyor, motivasyon, tutum, öğrenciler arası rekabet.	
Ö13	Oynuyor/ günde 1 saat	Sosyal beceri, takım çalışması, sosyalleşme		Somutlaştırma, görselleştirme, anında dönüt,	
Ö14	Oynamıyor		Sosyalleşmeyi engelliyor,		Öğretime etkili değil
Ö15	Oynuyor/1 saat		Bağımlılık yapıyor	Motivasyon artırır, dersi	

Tablo 3: Eğlence ve eğitsel dijital oyunların bilişsel gelişim ve yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencilerin görüşleri

Bilişsel gelişim ve Yapılandırmacı yaklaşım gelişim	Eğlence dijital oyun		Eğitsel dijital oyun	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Hesaplama becerisi	1	25	0	0
Problem çözme becerisi	1	25	0	0
Akılda kalıcılık	0	0	2	28,6
Yaparak yaşayarak öğrenme	0	0	2	28,6
Zeka gelişimi	1	25	0	0
Hızlı karar verme	1	25	0	0
Somutlaştırma/ görselleştirme	0	0	3	42,9

Tablo 3 incelendiğinde eğlence ve eğitsel dijital oyunların bilişsel gelişim ve yapılandırmacı yaklaşıma katkı sağladığına yönelik az görüşlerinin olduğu görülmektedir. Özellikle eğlence dijital oyunların az düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitsel dijital oyunlarda ise özellikle kavramları somutlaştırma ve görselleştirmede kullanılabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4: Eğlence ve eğitsel dijital oyunların duyuşsal etkisine yönelik görüşleri

Duyuşsal gelişim	Eğlence dijital oyun		Eğitsel dijital oyun	
	frekans	Yüzde	frekans	Yüzde
Motivasyon	0	0	7	53,84
Tutum	0	0	3	23,07
Sınıf içi iletişim	0	0	1	7,69
Stres	5	41,66	0	0
Yaşam boyu öğrenme	0	0	1	7,69
Kaygıyı azaltma	0	0	1	7,69
Sosyalleşme	5	41,66	0	0
Görev bilinci geliştirme	2	16,66	0	0

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmen adaylarının genel olarak dijital oyunların öğrencilerin motivasyon ve tutum gibi duyuşsal faktörlerin geliştirdiği düşünülmektedirler. Eğlence dijital oyunların stres ve sosyalleşmeye katkı sağladığı düşünülmektedir. Eğitsel dijital oyunların ise özellikle motivasyon ve tutumu geliştirdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerden görüşme yapıldıktan sonra dijital oyun taslakları hazırlamaları istenmiştir. Oyun taslakları tablo 5’de gösterilmiştir. Dijital oyun oynayan öğrencilerin tasarladıkları oyunların daha zengin mekaniklere sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin oyunun hedef



kitlesini ve uygulanması gereken donanımı daha iyi belirlediği görülmüştür. Ancak oyunların sadece biri hariç diğerlerinin tamamı geleneksel eğitsel dijital oyunlar gibi hazırlandıkları görülmüştür. Bu oyunlarda genellikle soru-cevap şeklinde olmakta ve bağlam sadece öğretimin bir amacı değil aracı olduğu görülmektedir. Bağlamın kullanıldığı oyunda ise oyunun hedefleri ve amacı eğitsel bir oyun yerine eğlence dijital oyunlardaki şehir ya da çiftlik kurma oyunlarına benzemektedir. Bu taslakta öğretim hedefleri ve amacı tam olarak belli değildir.

Tablo5: öğrencilerin dijital oyun taslakları

Öğrenciler	Hedef kitle	Konu	Mekanikler	Donanım	Oynanış
Ö3 Ö2 Ö1	10-13 yaş çocuklar	Koordinat sistemi	Eylem Puanları, Dönüt, Mülkiyet, Kaynak Yönetimi, Jeton	iOS ve Android	Kuyudan 23 adım doğuya, 29 adım kuzeye çıkın. Keloğlan ve arkadaşlarının panzehri hazırlayabilmeleri için belirli süreleri vardır. Ayrıca en başta her oyuncuya eşit belirli "eylem puanı" bütçesi verilir. Yanlış girilen her yolda yaşlı cadıyla mücadele etmek zorunda kalacaklardır. Bu mücadele oyun kazanımlarına yönelik matematik soruları içermektedir. Yaşlı cadıyı aşabilmek için oyuncunun verilen soruyu doğru cevaplayabilmesi gerekmektedir. Yaşlı cadıya karşı her yenilgi oyun karakterleri için zaman ve puan kaybıdır. Eylem puanı bütçesi biten karakter başlangıç noktasına ışınlanır. (Eleştirtilen dijital oyunlarda temel amaç matematiksel problemleri çözdürmek değil bir problem durumuna kullanıcıları sokmaktır.)
Ö10 Ö13 Ö12 Ö11	Belirtilmemiş	Örüntü	Zaman sınırlaması, puan, tıklama, sürükleme	Belirtilmemiş	Üç karakterin başka evrene geçmesiyle başlar. Kötü bir Profesör'ün ürettiği makine tarafından evrenin içinde bulunan her şeyi içine çektiğini görürler ve karakterler hareket etmekte zorlanmaktadır. Makineyi durdurabilmek için kahramanlarımızın makine kodunu tamamlayabilmeleri gerekmektedir. Kod bir örüntü içermektedir. Karakterler kodun örüntü olduğunu bulmakta zorlanırlarsa ipucu butonuna basabilirler. İpucu butonuna bastıklarında "Kod belli bir düzende mi ilerliyor? Dikkatli olalım takım!" yazısıyla karşılaşılır. Ekranda kod 3 sütunda kayan örüntü yağmuru şeklindedir. Kodun kalan kısımlarını örüntü kuralını fark edip makinenin üzerinde bulunan tuşlarla tamamlamalıdır. Bu tuşların üzerinde örüntü için gerekli olan şekiller vardır. Kod tamamlandığında bitirme butonuna basarak evrenin yok olmasını durdururlar ve evren düzenine oturur.

Tablo5'in evamı

Öğrenciler	Hedef kitle	Konu	Mekanikler	Donanım	Oynanış
Ö4, Ö5	Belirtilmemiş	İşlem becerisi	Dönüt, Mülkiyet, Kaynak Yönetimi, Jeton	Belirtilmemiş	<p>Oyunumuz 3 seviyeden oluşmaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere hitap edebilecek seviyelere ayrılmıştır. Dolayısıyla her seviyenin işlem düzeyi de farklı olacaktır. Oyun iki karakterin farklı yeşil bölgelerde doğmasıyla başlar. Oyun başladığında karakterlerin elinde belli bir miktarda para ve bir şeyler ekebilecekleri bir ortam verilir. Karakterler ellerindeki bu paralarla ve verilen alanlarla daha büyük gelirler elde edebilecekleri bir çiftlik kurarlar. Çiftlik içerisinde yetiştirebilecekleri inekleri, tavukları, keçileri, buğdayları, mısırları, meyveleri, sebzeleri bulunur. Oyuncu elindeki paraya göre mantıklı harcamalar yaparak yaşamaya çalışır. İki oyuncu karşılıklı olarak iş birliği halindedir çünkü iki oyuncu da alan büyüttükçe ve mantıklı yatırımlar yaptıkça birbirlerine yaklaşacak ve ortaklaşa bir alana sahip olmuş olacak. Bu eğitsel dijital oyunumuzda oyuncu matematiği; yer alıp satarken, meyve ve sebze üretilip satarken, hayvanlardan sağladığı hayvansal gıdaları satarken, ektiği buğdaylardan ekme satarken, ektiği mısırları satarken kullanacaktır. Bu nedenle çocuk eğlenirken matematiksel becerilerini de geliştirmiş olacak. Oyun başta karakterlerin kendi bölgelerinde çalışmasıyla başlar daha sonra bölgeleri büyüttükçe alanları kesişir ve iş birliği halinde çalışmaya başlarlar. Başta verilen boş bölgeye oluşturdukları çiftlikte gelir giderler normal para birimiyle değil de kolay matematik sorularıyla giderilir.</p>
Ö14 Ö15	Belirtilmemiş	Sayılar	Tıklama, puan	Belirtilmemiş	<p>Gölden geçmesi gereken demircinin kızının bu engeli geçebilmesi için karşısına çıkan soruları çözmesi gerekmektedir. Soruları doğru çözmesi durumunda gölün içinde taştan bir yol oluşmaktadır. Taşların üzerinde sayılar bulunmaktadır. Demircinin kızının üzerinde rasyonel sayıların yazdığı taşta basması gerekmektedir. Yanlış taşta basması durumunda göle düşecektir ve bölümü en baştan oynaması gerekecektir. Doğru taşlara basıp yolu geçen demircinin kızı 2. engele ulaşır. (Eleştiri dijital oyunlarda temel amaç matematiksel problemleri çözdürmek değil bir problem durumuna kullanıcıları sokmaktır.)</p>



Ö6 Ö7 Ö8 Ö9	Belirtilmemiş	Hacim	Tıklama, puan	AG ve SG	<p>Dijital oyunumuzda bir yaşam alanı oluşturmak istiyoruz. Örneğin bu yaşam alanında bir dere var ve bu dereden karşıya geçmek için 3 taşa basarak geçmek gerekiyor. Bu taşlarda 1.taşta bir soru ile karşılaşılacak ve bu soruyu doğru yanıtlayan bir çocuk 2.taşa geçecek tekrar bir soru daha doğru cevaplanırsa son taşı görebilecek. Çocuk derenin yanına geldiğinde yandaki tabelada oyunla ilgili minik bir yönerge bulunuyor. Bu yönergede dereden karşıya geçmek için taşlardaki soruları çözen gerekiyor yazar. Daha sonra çocuk her taşa atladığında karşısına soru çıkar doğru çözen diğer taşa atlayabilir. Dereden sonra ilerlerken tuzağa düşer. Tuzakta "Bu tuzaktan kurtulmak için hangi cismi kullanmalısın?" sorusu ile karşılaşır. Sorudan sonra ipucu çıkar.</p> <p><i>İpucu: Çukur 5 metredir. Her cismin boyu 1 metredir. Bu tuzaktan kurtulmak için birim küpler bulunmaktadır. Birimlerle tuzaktan çıkmak için yaratıcı düşünme becerilerini kullanır. Amaç merdiven oluşturabilmeyi düşünüp uzunluklar arasında bağlantı kurabilmektir. (Eleştiri dijital oyunlarda temel amaç matematiksel problemleri çözdürmek değil bir problem durumuna kullanıcıları sokmaktır.)</i></p>
----------------------	---------------	-------	---------------	----------	---

Öğrencilerin genel olarak eğitsel dijital oyunların nasıl olması gerektiği hakkındaki az bilgileri olduğu görülmüştür. Öğrenciler eğitsel dijital oyun denildiğinde genellikle soru-cevap türü dijital oyunlar akıllarına gelmektedir. Ancak etkili bir dijital oyun eğitim ile oyun arasında etkileşimi sağladığı sürece başarılıdır (Urban, 2019). Soru-cevap türü oyunlarda ise oyunun oynanışı, bağlam ile eğitim arasında etkileşim oldukça düşüktür. Öğrenciler bu tür oyunlarda bağlamı ayırarak çözmektedir. Öğrencilerde karşılaşılan bir başka sorun dijital oyunların sadece duyuşsal faktörlere etkili olduğu düşüncesidir. Etkili bir eğitsel dijital oyun öğrencilerin kavramsal öğrenme, akademik başarı, uzamsal beceri, yaratıcı ve eleştirel düşünme üzerine olumlu etkilediği bilinmektedir (Tokaç vd., 2019). Öğrencilerin bu kadar eksik bilgiye sahip olmalarının nedeni daha önce etkili bir eğitsel dijital oyun kullanmamalarından kaynaklanabilir.

ÖNERİLER

- Öğretmen adayların teknoloji okur-yazarlığı artırılmalıdır.
- Öğretmen adaylarına eğitsel dijital oyunlara yönelik lisans düzeyinde dersler açılmalı ve eğitim verilmelidir.
- Türkçe eğitsel dijital oyunların sayısı artırılmalıdır.
- Eğitsel dijital oyunların tasarımı matematik eğitimcileri ile birlikte yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, S., & Korkmaz, E. (2021). Analysis of Digital Games Related to Mathematics Education with Deconstructing. *World Journal of Education*, 11(2).
- Arnab, S., Lim, T., Carvalho, M. B., Bellotti, F., De Freitas, S., Louchart, S., ... & De Gloria, A. (2015). Mapping learning and game mechanics for serious games analysis. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 391-411.
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., ... & Lehtinen, E. (2019). Effects of a mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers & Education*, 128, 63-74.
- Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T., & Boyle, J. M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games. *Computers & education*, 59(2), 661-686.
- Rodríguez-Aflecht, G., Jaakkola, T., Pongsakdi, N., Hannula-Sormunen, M., Brezovszky, B., & Lehtinen, E. (2018). The development of situational interest during a digital mathematics game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 259–268. <https://doi.org/10.1111/jcal.12239>.
- Tokac, U., Novak, E., & Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407-420.
- Urban, A.C. (2019), Serious games for information literacy: a scoping review and design recommendations, *Library Hi Tech*, 37(4), 679-698. <https://doi.org/10.1108/LHT-01-2019-0010>.



POSTMODERN YÖNETİM PARADİGMALARI AÇISINDAN DEĞİŞEN EĞİTİM SİSTEMİ, EĞİTİM YÖNETİMİ, EĞİTİM PROGRAMI, OKUL, YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

NURSEL TURAN³⁹,

ÖZET

Ülkemizin eğitim sistemi son yıllarda önemli değişimler yaşamaktadır. Bu değişimlerin ana sebeplerinden birisi hakim olan paradigmanın değişmiş olmasıdır. Modern paradigmalar yerini postmodern paradigmaya bırakmaktadır. Postmodern paradigma yönetim alanında farklı yaklaşım tarzlarının geliştirilip hayata geçirilmesini sağlamış; bu durum eğitim sisteminin her alanında kendini gösteren değişimlere yol açmıştır. Postmodern yönetim paradigmaları geleneksel yönetim anlayışının dışına çıkan, etkin örgütlenme ve yalın yönetim anlayışının hâkim kılınmaya çalışıldığı, yetkileri elinde toplayan ve direktifler doğrultusunda kurumları tek elden yöneten yönetim anlayışlarının tasfiye edilerek yönetimin, yetkilerin ve sorumlulukların paylaşıldığı, çalışan temelli bir yönetim anlayışı sunmaktadır. Bu doğrultuda eğitim sistemi ve eğitim yönetiminde yaşanan paradigma değişikliği okul, eğitim programı, öğretmen, veli ve öğrenci üzerine farklı bakış açılarının geliştirilmesini sağlamıştır. Hiyerarşik yapının değişmesi ve hiyerarşinin azaltılması, yetki ve sorumluluğun alt kademelere paylaştırılarak yönetimin merkeziyetçi yapısının değişmesi, yapılandırmacı kuramın öğretim programlarında temel alınması, yaparak-yaşayarak öğrenen, eleştirel, yaratıcı, problem çözümüne odaklı düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi amacıyla hareket edilmesi, okulun yaşamın içinde, yaşamın parçası bir kurum olarak görülmesi, velinin dış paydaş olarak sisteme aktif olarak dahil edilmesi paradigma değişikliğinin etkileri arasındadır. Bildiride yaşanan paradigma değişimi ve bu değişim sonucunda eğitim sistemi, eğitim yönetimi, öğretim programı, okul, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına etkisi ele alınacaktır.

ANAHTAR KELİMELER: Postmodernizm, eğitim yönetimi, eğitim sistemi, eğitim programı ve eğitim sistemi paydaşları.

GİRİŞ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Öğretim Lisansüstü Eğitim Yönetimi Bölümü 2021-2022 güz dönemi eğitim yönetimi dersi vize ödevi olarak hazırlanan bu çalışma üç bölüm halindedir. Birinci bölümde postmodernizm kavramı, ikinci bölümde postmodern yönetim paradigmaları açıklanacak ve üçüncü bölümde ise postmodern yönetim paradigmaları açısından değişen eğitim sistemi, eğitim yönetimi, okul, eğitim programı, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli kavramları ele alınacaktır.

³⁹ Öğretmen, Ankara Altındağ Hacı Bayram Kız AİH Lisesi, nurselturan@hotmail.com

POSTMODERNİZM

Fransızca kökenli bir sözcük olan postmodernizm Türk Dil Kurumu tarafından “Modernist arayışın canlılığını kaybetmesinden sonra XX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan çeşitli üslup ve yönelişlerin adı” olarak tanımlanmaktadır.” (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, tarih yok). Terim ilk defa Arnold Toynbee tarafından kullanılmıştır. Terim kuramsal bir bütünlüğü ifade etmektedir. (Marshall, 1999) “Kapitalist kültürde ya da daha genel olarak Batı dünyasında, 20. Yüzyılın son çeyreğinde sanat alanında (resim, edebiyat, mimari vb.) ve bu arada özellikle de felsefe ve sosyolojide belirgin hale gelen hareket, akım, durum veya yaklaşım.” (Cevizci, 2000) Postmodernizm, modernizme karşı şiddetli bir eleştiriyle karakterize olmaktadır. Postmodern dönem, modernitenin büyük hikayelerinin son bulduğunu, modern dönemin kurumlarının, siyasal hareketlerinin, yasalarının, geliştirip dayattığı düşüncelerinin ve ahlakının bittiğini ilan eder. Postmodern dönem bilgi kuramının yeniden ele alındığı, bilim anlayışının sorgulanıp yeni paradigmalara baştan aşağı yeniden inşa edildiği, ilerleme ve kalkınma kavramının içeriğini yitirdiği, doğrusal ilerleme anlayışının reddedildiği, sürüleştirmiş, standartlara bağlanmış bir bireyden, davranışları ve tercihleri farklı olan, farklılıkların öne çıkarıldığı, kişiliklerin ve kimliklerin geliştiği kaos dönemi olarak tanımlanmaktadır.

POSTMODERN YÖNETİM PARADİGMALARI

Yönetim sanatının incelenmesi uygarlık kadar eskidir. Yönetimin bilimsel olarak ele alınması 18. yy’da başlamıştır. (Ferlal Örs, 2010) Geleneksel olanın çözülmeye başlaması ve yerini modernite kavramına bırakmasıyla modern yönetim paradigmaları karşımıza çıkmaya başlamış, Sanayi Devrimi ile birlikte bilimsel olarak ele alınan yönetim olgusu, tarihi seyir içerisinde gelişerek bugünkü modern anlayışa ulaşmıştır. Günümüzde yönetim kavramı oldukça kritik öneme sahip bir kavram haline gelmiştir. Artık eski yönetim kalıpları ile örgütler yönetilememektedir. (Ferlal Örs, 2010) Önceki dönem yönetim paradigmasının katı, tek bir doğru temelli yapısı günümüz kurum yönetimlerinde yetersiz kalmaktadır. Kurumların yönetimlerinde ortaya çıkan bu boşluk ve yetersizlik, yeni paradigma arayışlarının temelini oluşturmuştur. Gerek bilim gerekse kültür-sanat alanında hakim paradigmalara başlayan postmodern düşünce, etkisini yönetim alanında da hissettirmeye başlamıştır. Çünkü postmodern bakış, tek bir doğrunun herkese dayatılması ve kabulünün beklenmesi yerine insanların kendi doğrularını belirleyebilmelerini savunur.

Postmodern anlayışa göre yönetim alanında, tek bir doğru üzerinde durmak ve insanları yönetirken tek bir doğrunun olduğu var sayımı ile hareket etmek mümkün değildir. Postmodernizmde karşılaşılan farklı durumlarda farklı yaklaşımların denenebileceği kabul



etmektedir. (Erdemir, 2006) Yeni yönetim paradigmasının özünü etkin örgütlenme ve yalın yönetim ilkeleri oluşturmaktadır. 21. yüzyılda hızla değişen dünyada, yönetim anlayışları da farklı ilkeler ve bakış açıları doğrultusunda değişmektedir. Yönetim anlayışının geleneksel düşünce temelinde ortaya çıkan ve Sanayi Dönemi boyunca bu dönemin zihniyet yapısına uygun biçimde gelişen katı, bürokratik ve mekanik yapısından uzaklaşmıştır. Yeni süreçle birlikte, yönetim anlayışı postmodern öncüllerden hareketle yeni boyutlar kazanmaya başlamıştır. Bu sayede örgütlerin yapısında ve işleyişinde toplam kalite, verimlilik, etkenlik, esneklik, yönetişim, katılımcılık ve demokratikleşmeyi esas alan yeni yönetim paradigmaları ortaya çıkmıştır. (Ferlal Örs, 2010)

Postmodern yönetim anlayışları bireyi/çalışanı temele alan, ihtiyaçları doğrultusunda ona yatırım yapan, çalışanlar arası homojenlik yerine farklılıkları öne çıkararak destekleyen, çalışan ile yönetici arasında iş birliğini esas alan, yönetimi üst kademe yöneticilere bırakmak yerine, yönetişim anlayışı doğrultusunda çok sesli ve farklı görüşlerin katılımı ile tüm çalışanları yönetime dahil eden bir yapıyı esas almaktadır. (Mutlu, 2019)

Postmodern Yönetim Paradigmaları Açısından Değişen Eğitim Sistemi, Eğitim Yönetimi, Okul, Eğitim Programı, Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Kavramları

Yönetim paradigmalarında yaşanan değişim sosyolojik bir kurum olan eğitim kurumunun yönetim anlayışlarına da yansımıştır. Eğitim sisteminin tüm unsur ve paydaşlarını etkileyen, içeriklerin yeniden tanımlandığı, yaklaşımların değiştiği, rollerin farklılaştığı, organizasyonların yapılanmalarında farklılıkların meydana geldiği geniş ölçekli değişimler söz konusudur.

1.1. Eğitim Sistemi: Eğitim hem sosyolojik hem de felsefi bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bilgiyi aşıl原因 ve yönlendiren ideolojiler, öğretim programları ve pedagojik tekniklerle kişiliklerin ve kültürlerin toplumsal bakımdan yeniden üretilmesini kapsar. (Marshall, 1999) Platon'dan günümüze ya da ilkçağdan postmodern döneme kadar pek çok farklı tanımla ifade edilen eğitim, bireyin ve toplumun yeniden inşa sürecindeki ayrıcalıklı fonksiyonu nedeniyle planlı, programlı bir süreç olarak ele alınmıştır. Hissedilen, özümseven ve bir güç haline gelen bir araç olarak eğitim, yeni paradigmalar ışığında, günümüz ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda güncellenen ve geliştirilen eğitim sistemleri çerçevesinde dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır. (Yıldırım, 2011) Paradigma değişikliklerinin yaşanması eğitim kavramının ve eğitim kurumunun algılanışını değiştirmekte, bu doğrultuda eğitim sistemi üzerindeki uygulamalar da değiştirmektedir. Eğitim sistemlerinin merkezîyetçi yapısı postmodern paradigmaların etkisi ile değişerek yerleşen ve bölgesel olarak eğitimin planlandığı yapılara dönüşmektedir. Bu bağlamda eğitim uygulamalarında yapılan

değişiklikler ile paradigma farklılığı arasındaki ilişki önemli hale gelmektedir. (Han, 2021) Postmodern paradigmaların etkisi ile eğitim sistemi içerisinde hiyerarşi azalmış, bu sayede tüm çalışanların sistemde daha aktif rol almasının önü açılmıştır. İnsana ve onun örgüte kattıklarına verilen önem artmıştır. (Özdemir, 2014)

1.2. Eğitim Yönetimi: Örgüt ve eğitim yönetimine dair farklı dönemlerde karşımıza çıkan farklı kuramlar, eğitim yönetimine değişim ve yenileşme olarak yansır. Postmodern paradigma bu alanda pek çok fırsat ve yeniliğin yanı sıra meydan okuyan yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. (Oya Uslu Çetin, 2019) Postmodern paradigmanın etkisiyle eğitim yönetimi alanında pek çok değişiklik ve yenileşme söz konusudur. Kültürel ve bireysel farklılıklar zenginlik olarak görülmektedir. Merkeziyetçi yapının yerini alan yerelleşme sayesinde zaman ve yere göre değişen, daha esnek bir yönetim anlayışı benimsenmeye başlamıştır. Modern dönemde gördüğümüz, yöneten ile yönetilen arasındaki katı hiyerarşik yapıya ve çatışmaya dayalı ilişki biçimi postmodern dönemde, iki grup arasında çift yönlü, doğal, içten ve samimi bir ilişkiye dönüşür. Nicelik, nesnellik, mutlak doğru anlayışlarının kuşku ile karşılanarak niteliği ön plana çıkararak, öznel değerlendirme ve bireysel yorumların benimsendiği bir bakış açısı ile hareket edilmektedir. (Aslanargun, 2007)

1.3. Okul: Modern dönemin ekonomiye hizmet eden kurumları arasında yer alan okul, postmodern dönemde, bireysel doyuma ulaşmayı hedefleyen bir eğitim düşüncesi savunulmaktadır. (Aslanargun, 2007)

1.4. Eğitim Programı: Bireysel farklılıkların gözetildiği, esnek ve içeriklerin mikro anlatılarla şekillendirildiği öğretim programları önem kazanmaktadır. (Oya Uslu Çetin, 2019) Postmodern paradigmanın etkisi ile yapılandırmacı yaklaşım gibi yeni yaklaşımlar ortaya çıkmış, öğretim programlarında esas alınmaya başlanmıştır. Eğitim programlarının günlük hayattan kopuk, ezbere dayalı, öğretmen merkezli oluşu, kuramsal boyuta verilen önemin uygulamaya verilmemesi nedeniyle pratiğin ihmal edilmesi gibi yetersizlikler de bu değişiklikte etkili olmuştur. Öğretim programlarında sorgulayıcı/eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik becerilerine sahip bireyler yetiştirme anlayışı benimsenmiştir. (Özdemir, 2014)

1.5. Yönetici: Örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesi ve üretimin artırılması için rasyonel kararlar almak yerine, örgüt içindeki bireylerin duygu, düşünce ve hislerine önem vermek suretiyle hedefler belirleyen bir yönetim anlayışına doğru eğilim



gözlenmektedir. (Aslanargun, 2007) Yöneticilerin de bu ilke ve değişimler doğrultusunda hareket etmesi ve kendilerini yeni paradigmlar ışığında geliştirmeleri beklenmektedir. Yetkileri kendi elinde toplayan bir okul yöneticisi yerine, yetkilerin paylaşıldığı bir liderlik modeli önem kazanmaktadır. (Aslanargun, 2007) Çalışan-yönetici iş birliğinin hakim olduğu okul ortamları önem kazanmaktadır.

- 1.6. Öğretmen:** Modern paradigmanın sadece bilgi aktaran edilgen bir özne olarak sisteme entegre ettiği öğretmen modeli artık terk edilmeye başlanmıştır. Bilgi aktaran öğretmen yerine, bilgiye ulaşma yolları üzerine bakış açısı kazandırmayı hedefleyen öğretmen modeli öne çıkmaktadır. (Aslanargun, 2007)
- 1.7. Öğrenci:** Postmodern paradigma tek tip öğrenci yetiştiren modellerden vazgeçilerek, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim gibi becerilere sahip, bireyler yetiştirme anlayışının benimsenmesi, sürekli öğrenme kültürünün yerleştirilmeye çalışılması üzerinde durmaktadır. (Özdemir, 2014)
- 1.8. Veli:** 'Öteki' önyargısının olmadığı, çok kültürlülüğün benimsendiği, yerel değerlerin önemsendiği bir eğitim ortamı oluşturulabilir. (Aslanargun, 2007) Bu koşullarda oluşturulmuş bir eğitim ortamında tüm veliler okul yönetimi başta olmak üzere okul etkinliklerine dahil olarak aktif bir paydaş olarak eğitim sistemindeki yerlerini alırlar.

SONUÇ

Yönetimin insanlığın doğuşuyla başladığı kabul edilmektedir. Kamu yönetiminin bir alt dalı olarak kabul gören eğitim yönetiminin de siyasi organizasyonların ortaya çıkışı ile yazının keşfi sayesinde kurulan eğitim kurumlarıyla başladığı kabul edilebilir.

Eğitim yönetiminin modern anlamda araştırma ve inceleme konusu olması ve bilimselleşme süreci ise çok da eski tarihlere gitmemekte ve 150 yıllık bir geçmişle karşılaşmaktayız. 19. Yüzyılın sonu ile özellikle 20. Yüzyılın başında akademik çevrelerin çabalarıyla hareketlenen eğitim yönetimi, özellikle 2. Dünya Savaşı sonrasındaki bilimsel gelişme ve düşünce akımlarının etkisiyle ciddi bir hareketlenme yaşamış ve bazı fikir hareketlerinin etkisinde kalmıştır.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 195-217.
- Cevizci, A. (2000). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Engin Yayıncılık.
- Erdemir, E. (2006). Postmodernizmin İşletme Yönetimine Etkileri: Kavramsal Bir Çözümleme. *e-Akademi*, 52.

- Ferlal Örs, S. T. (2010). Küreselleşen Dünyada Yeni Yönetim Paradigmaları: Değişim ve İletişim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 3*, 439-456.
- Han, B. (2021). Türk Eğitim Sistemindeki Bazı Uygulamaların Postmodern Paradigma Açısından İncelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 297-326.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Mutlu, M. S. (2019, Temmuz). Postmodern Yönetim Anlayışı ve Kurum İçi İletişim: Sivil Havacılıkta Yer Hizmetleri Alanında Kuşaklar Arasında Bir Araştırma. İstanbul.
- Oya Uslu Çetin, M. Ö. (2019). Postmodernizmin Eğitim Yönetimindeki İzlerinin Fenwick English Üzerinden Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 546-575.
- Özdemir, İ. (2014). Postmodern Düşüncenin Türkiye'de Eğitim Sistemine Yansımaları. *Milli Eğitim*, 18-41.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. (tarih yok). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara: Anı Yayınları.



DEĞERLER EĞİTİMİNDE AİLE VE ÖĞRETMEN

AHMET SEMERCİ⁴⁰,

ÖZET

Bu çalışmada, değer yargılarının kuşaktan kuşağa ve ilerleyen zaman içinde değişmesinin kaçınılmaz olduğu gerçeği, ortaya konmuş ve değerler eğitiminde aile ve öğretmenin önemi vurgulanmıştır.

Toplumlar, çocuklarının kendi değerleri doğrultusunda iyi davranışlar sergilenmesini önemser. Örneğin; güzel ahlak, sevgi, saygı, dürüstlük, dostluk, paylaşma, dayanışma, temizlik vb, hemen her toplumda etnik ve dinî öğelerin ötesinde önemsenen insanî değerlerdir. Bu değerler hemen hemen her toplum için önemli olduğundan, bu değerlere uygun davranıldığında, dünyanın neresine giderseniz gidin yaşanılan toplum gözünde, nitelikli ve saygın olarak kabul edilirsiniz.

Aile, öğretmen ve öğrenciler de eğitim ve öğretimin birbirinden ayrılmaz unsurlarıdır. Bir bütün olarak düşünüldüğünde, diğer alanlarda olduğu gibi ahlâk ve değer eğitiminde, ailenin rol ve fonksiyonu inkâr edilmez bir gerçektir.

İnsanlar, değer yargılarına göre düşünür ve değer yargılarına göre hareket ederler. Bireyin değer sisteminin gelişimi aile yaşantısı içinde başlar ancak sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan okul, bu gelişimde çok büyük bir öneme sahiptir. Bazı değerlerin öğrenilmesinde okulun önemi, aileye göre daha fazladır. Hoşgörü, sevgi, kendine, başkalarına ve çevreye saygı, dürüstlük, yardımseverlik, adil olma, sorumluluk vb. değerlerin kazanılmasında okul ve öğretmenlerin sorumluluk ile rolü, aileye göre daha fazladır.

Öğretmenlerin meslek hayatları içerisinde kendilerini mesleki eğitimlerle yenilemeleri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir kuvvet olacaktır. Bu noktada yurt dışında ve ülkemizde öğretmen yeterliliklerini artırma çalışmaları dikkat çekmektedir.

Türkiye’de, öğretmen yeterliliklerinin tespiti ve geliştirilmesi konusunda önemli bir çalışma da Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne yapılmış olan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" çalışmasıdır.

ANAHTAR KELİMELER: Değerler Eğitimi, Birey, Aile, Öğretmen, Eğitim, Öğretim

⁴⁰ Uzm. Türkçe Öğretmeni, Ödemiş Mustafa Ayşe Yanbastı Ortaokulu, semerciahmet@gmail.com

FAMILY AND TEACHER IN VALUES EDUCATION

SUMMARY

In this study, it has been both revealed that it is inevitable for value judgments to change from society to society and through time, and has been also emphasized how important the family and teachers are in value education.

Societies pay attention to that their children exhibit good behavior in line with their own values. For instance, good morals, love, respect, honesty, friendship, sharing, solidarity, cleanliness etc. are human values that are considered to be more important than ethnic and religious elements in almost every society. Since these values are important for almost every society, when you act in accordance with these values, you will be considered qualified and respected in the eyes of the society, wherever you go in the world.

Family, teachers and students are also inseparable elements of education and training. When considered as a whole, the role and function of the family in moral and value education, as in other fields, is an undeniable fact.

People think and act according to their value judgments. The development of the individual's value system begins in family life, but the school, which constitutes a large part of a person's social life, has a great importance in this development. In learning some values, school is more important than family. Schools and teachers play a more responsible and important role than the family in acquiring values such as tolerance, love, respect for oneself, others and the environment, honesty, helpfulness, fairness and responsibility.

Teachers' renewing themselves with vocational training in their professional life will be an important force in raising qualified manpower. At this point, efforts to increase teacher competencies abroad and in our country draw attention.

Another important study on the determination and development of teacher qualifications in Turkey is the "General Competencies for the Teaching Profession" study conducted by the Ministry of National Education, General Directorate of Teacher Training and Education.

Keywords: Values Education, Individual, Family, Teacher, Education, Training

“Edebi, yâd edecek edebiyatınız yoksa edepli nesiller yetiştiremezsiniz.”

01.02.2022 A. SEMERCİ



GİRİŞ

Yeryüzünde insanoğlu, önce hayatta kalmayı, sonrasında hayatı hep daha iyi koşullarda yaşamayı amaç edinmiştir. Bu amacı gerçekleştirebilmenin en etkili yolu da insanlığın elde ettiği başarıları, kazanımları ve değerleri, yeni nesillere aktarabilmesiyle mümkündür. Bir başka söyleyişle kültür mirasıdır.

Toplumların ekonomik, sosyal ve kültürel yapısının nasıl olacağını ya da olması gerektiğini belirleyen temel etken ise, benimsediği **insan yetiştirme modelidir**. Bu, o toplumun sosyokültürel yapısı ve eğitim politikasıdır. Çocukların yetiştirilmesi konusunda benimsenen politika ve uygulamalar, toplumsal yapının nasıl olacağı/oluşturulacağı konusu da en temel belirleyici etkenlerin başında gelir. Biliyorsunuz ki genel anlamda eğitim; toplumsal hayat içinde, bireyin tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirmeyi ve geliştirmeyi amaçlayan süreçler bütünüdür.

Herkes için daha iyi bir dünya oluşturma arayışı içinde eğitim sistemi, özünde herkes için geçerli pozitif değerleri barındıran ve eğitimin amaçlarını kazanım haline getiren bir yapıda olmalıdır. Bu amaçla insanlığın yarattığı, biriktirdiği ortak evrensel değerlerin öğretilmesi ve yeni nesillere aktarılmasında, değerler eğitimi önemli ve belirleyici bir rol oynar.

Aslında bireylerin, toplumların ve kültürlerin değerleri hakkında bilgi edinerek, onların tutum ve davranışlarını, büyük ölçüde önceden kestirebilmek mümkündür. Hatta yapay zekâyla bu konuda bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Çünkü bu değerler, insanların tutum ve davranışlarını etkiler, tutum ve davranışları belirleme, biçimlendirme ve yönlendirmede, önemli rol oynar.

AMAÇ

Bu çalışmada amaç; **Değerler Eğitiminde Aile ve Öğretmenin** etkisini vurgulamakla birlikte Durum Çalışmasıyla eğitimin doğasını açıklamak, eğitim araştırmalarındaki önemini irdelemek ve araştırmacılara uygulamaya yönelik öneriler sunmaktır. Bu nedenle insan yetiştirmenin amaçlarına ulaşılmasında edebî metinlerin önemli birer araç olduğunu, edebî metinler aracılığıyla bireylerin duygu ve düşünce dünyasına seslenildiğini, edebî türler içinde de masalların, hikâyelerin, şiirlerin, bireylerin **duygusal, düşünsel** ve **dilsel** gelişimlerinde önemli katkısının olduğunu vurgulamaktır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemi ve *-güncel olan, araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda bu durumun sebeplerini, nedenleri ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemi olan-* **Durum Çalışması Yöntemi** kullanılmıştır. Ayrıca mesleki birikim ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda edebi metinlerde, başta **güzel ahlak** olmak üzere, **hakikat, doğru davranış, iç huzur, sevgi, saygı, şiddetten kaçınma** ve **iyilik** olmak üzere, birçok değer yer aldığını tespit ederek, bunu aile ve öğretmen iletişimde de vurgulamaktır.

BULGULAR

Kavramların anlaşılmasında en etkili yöntem, kavramın kişinin benliğiyle bütünleşmesidir. Bunu öyküyle, masallarla ve şiirlerle anlatmak bir yöntemdir. Masalı ve öyküyü, çocuklar dikkatle dinler ve hevesle canlandırmak isterler. Şiiri de okurken hissederek, adeta kendilerinden geçerler. Sözgelisi Atatürk şiirleri ya da İstiklal Marşı'nı ezberinden okuyan bir çocuğun duyduğu heyecanı, milli duyguları hissetmesi bakımından oldukça kalıcıdır. Bu da olumlu değişimin ilk adımını oluşturur. Verilmek istenen mesaj, etkili ve hoş bir biçimde yerine ulaşır. Hele bir de bunu ebeveyn ve öğretmeninden duyarsa daha da pekişmektedir. Bilindiği gibi masallar, öyküler ve şiirler, içerdikleri ana fikir açısından o güzel değerlerimizi tanıtmamızın, kadim kültürümüzün en çok kullanılan yöntemlerindedir. Durum Çalışması "ne, nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan bir çalışma prensibine sahip olduğundan, bulgular da, bu soruların neticesinden elde edilmiştir.

NEDEN DEĞERLER EĞİTİMİ?

Temeli çok eskilere dayanan kültür birikimimizi yitirdiğimizi düşündüğümüz günümüzde nitelikli insan yetiştirme çabası daha da önemli bir hale gelmiştir. Bu nedenle de Değerler Eğitimi bilimsel anlamda eğitim ve öğretimde olmazsa olmaz gerçeklerdendir. Günlük yaşantımızda normal olarak adlandırdığımız pek çok kazanımlarımızı, modern yaşamın dar koridorlarında yitirdikçe Değerler Eğitiminin insanî unsurlarını akademik eğitimin içine yerleştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn eğitimi, usta-çırak ilişkisi, mahalle, köy, akran yaşantısı ve sosyal ilişkilerle öğrenilen ve öğrenilmesi gereken pek çok geleneksel, töresel ve ahlakî davranışı, ders olarak anlatmaya ve müfredatlar koymaya başladık. Efsane, masal, şiir, hikâye, roman, tiyatroyla aldığımız erdemler, doğrular ve doğru davranışlar, sosyoloji, psikoloji ve kişiler arası ilişkiler konuları olarak karşımıza çıktı. Hâlbuki bunlar, bir zamanlar bizim mikro yaşam alanımızda ve kültürümüzde var olan adı konmamış erdemli insan nitelikleri ve **Güzel Ahlakı**.

İşte bu nedenle artık günümüzde anne, baba ve eğitimciler olarak sormamız gereken soruların başında şunlar gelir:

- *İçinde bulunduğumuz çevre, istediğimiz değerlere sahip çocukları yetiştirmek için uygun mu?*
- *Ahlaki değerlerde bozulmalar nasıl önlenir?*



- *Biz, her şeyi çocuklarımız adına düşünüp yaparken onlar sorumluluk sahibi olabilecekler mi?*
- *Televizyonlarda ve oyunlarda bu kadar şiddet içerikli programı seyrederken, barışçı olabilecekler mi?*
- *Biz, aşırı korumacı ve müdahaleci davranırken, onların özgüvenleri gelişecek mi?*
- *Biz, şimdi onlar mutlu olsun, üzülmesinler diye uğraşırken, onlar mücadele etmeden mutlu olabilecekler mi?*
- *Okullar, sadece akademik açıdan başarılı bireylerin yetiştirildiği kurumlar olarak mı düşünülmeli?*
- *Okulun temel amaçları arasında, insanî değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek değil mi?*
- *Çağın getirdiği olumsuz durumlar karşısında, okullar öğrencilerine rehber olabiliyor mu?*
- *Toplumda yükselen şiddet eğilimlerine karşı ne yapmalıyız?*
- *Sahtekârlıkta artışta önlemimiz ne olmalı? Cezalandırmak çözüm mü? (Yalan söyleme, kopya çekme ve hırsızlık vb.)*
- *Anne-babaya, öğretmene, görevli ve yetkili kişilere, karşı gelme nasıl önlenbilir?*
- *Kanaatkarlık ve iş ahlâkında düşüş nasıl geri getirilir?*
- *Kişisel ve toplumsal sorumluluk bilincinde azalmaya karşı ne yapmalı?*
- *Kendine zarar verici davranışlardaki (madde bağımlılığı ve intihar) artışa karşı nasıl önlem alınır?*

Maalesef değişen ve gelişen dünya ile beraber televizyon, bilgisayar oyunları, sinema, dergi, internet, oyuncaklar ve reklamlar aracılığıyla bütün dünya, artık çocuklarımızın sosyal çevresi olmuştur. Aile ve okul tarafından verilen değerlerle, televizyon ve dış dünyanın verdiği değerler çoğu zaman farklılık göstermekte, hatta çatışmaktadır. Tabi ki bu noktada velilerin işi daha da zorlaşmaktadır.

Hızlı ve baş döndürücü şekilde değişim içinde olan değerler, bunlarla baş etmek zorunda kalan ve değer karmaşası yaşayan çocuklar için, değer aktarımı çok daha önemli bir hâle gelmektedir. Ortak değerler oluşturamayan bir toplumun bütünleşme değil, tersine toplumsal çözülme yaşaması, kaçınılmaz bir gerçek haline gelmiştir. Çocuklarımızın zihinlerini, akademik bilgiyle doldurarak öğretim yaparken, gönüllerini de sevgiyle donatıp onların ahlâklı birer fert olarak yetişmeleri için okullarımızda Değerler Eğitimi çalışması yapmamız gerektiği, aleni bir gerçek olduğu gibi, aynı zamanda zorunluluk haline gelmiştir.

Örneğin; pandemi sürecinde kapanan okulların öğrenci iletişimi açısından ne kadar büyük bir zarar verdiği okullar açılınca anlaşılmıştır. Medeni dediğimiz şu zaman diliminde konuşarak değil kaba kuvvet ve kas gücünü kullanarak sınıfta ve okulda derdini çözmeye çalışan öğrencileri gördükçe Rehberlik Servisleri “*akran zorbalığı için alınması gereken önlemleri ve iletişim kurallarını*” çalışmak zorunda kalmışlardır. Çünkü insani değerlerin, bir buçuk iki yıl içerisinde maalesef geriye doğru gittiği ve çocuklarda şiddet eğilimi olduğu görülmüştür. Öyleyse insanlara seçimlerinde yol gösteren değerler eğitimi, toplum için önemli olan iletişim unsurlarının belirlenmesini de sağlarlar. Kısacası bireyin ve toplumun değerleri, toplumsal yaşamı düzenleyen en önemli mekanizmadır.

DEĞERLER EĞİTİMİNDE AİLE

Malumdur ki, bireyin ilk öğretmeni anne ve babasıdır. Hatta Anadolu’da tüm ailesidir, yakın çevresidir. O nedenle eğitim evde başlar, okulda devam eder, hayat boyu da sürer gider. Bu nedendir ki özellikle günümüzde nitelikli insan yetiştirmek için en büyük görev anne babaya düşmektedir. Anne ve babanın iyi yetişmiş olmasının yanı sıra öğretmenlerin de iyi yetişmiş olmaları bireyin zaman içerisinde erdemli insan ve güzel ahlak yolunda kendisini geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir.

Ebeveynler, çocukların eğitimlerinin ilk yerine getiricileri ve uzmanlarıdır. Buna göre anne ve babalar eğitimin ilk ve en önemli muhatabıdır. Bu sebeple eğitim terminolojisi arasına *okul-aile işbirliği*, *aile-eğitim ortaklığı* ve *eğitimde ebeveynlik* gibi kavramlar girmiştir.

Ebeveyn-okul işbirliği ve eğitim süreçlerinin verimliliği, büyük ölçüde aile içi ilişkilerin kalitesine bağlıdır. İlk yıllarda aile içerisinde yaşanan tecrübeler, aile içi bağların niteliği, çocukların kişilik, duygusal ve fiziksel gelişimini etkilemektedir. Pozitif ve nitelikli ilişkilerin yaşandığı aile ortamlarında yetişen çocuklar, okullarında başarıları olabilecekleri gibi, gelecekteki hayatlarına da olumlu katkı sağlayacaktır.

Aile Nedir?

Aile; bireylerin doğuştan üyesi olduğu en küçük gruptur. Bireyler ilk davranışlarını ailesi ile olan etkileşimi sonucunda kazanır. Bireyin aile içinde kazandığı bilgi, tutum ve değerler, sağlam temelli ve diğer değerler ile uyumlu olmalıdır. Aileden sonra, toplumun etkisi başlar. Birey, toplum içinde yaşarken gelenek, görenek, örf, adet ve töre ile ilgili değerleri, bilgileri ve tutumları öğrenmeye başlar.

Aile, Arapça bir kelimedir ve iki zıt anlamı bünyesinde barındırmaktadır. Söz konusu anlamlardan biri *ihtiyacı olmak*, diğeri ise *ihtiyaç gidermektir*. Dolayısıyla aile, bir kurum olarak insanın ihtiyacı olduğunda başvuracağı, güvendiği bir yer olduğu gibi, ihtiyacı olanların da



ihtiyaçlarının giderilmeye kendisini hazır ettiği, bireyler topluluğudur. Buna göre aile, herhangi bir canlı varlık topluluğunda olduğu gibi, sadece doğanlar ve doğuma vesile olanlardan oluşan bir birliktelik değildir. Yani sadece, çocuk yapma fizyolojisini kullanmak, sosyolojik anlamda kâmil bir aile olmak için yeterli değildir. Kavramsal çözümleme itibarıyla ailenin en önemli özelliği; **içinde barındırdıklarına güven ortamı sağlaması ve ihtiyacı olanların, ihtiyaçlarını karşılama sorumluluğu taşımasıdır.**

Annenin çocukla olan ilişkisinin ilk evresi, doğum öncesinde, ikinci evresi ise doğumla birlikte başlar ve sonraki ay ve yıllarda artarak devam eder. İlk iki yıl içerisinde anne ve çocuk arasında yaşanan duygusal ilişkiler, çocuğu yetiştirme şekli, eğitim biçimi ve onunla kurulan duygusal etkileşim, ahlakî gelişimin temelini oluşturur. Çocuklar bu aşamada sevme ve güvenmeyi öğrenirler. Unutmayalım ki, kişilik gelişimi 0-3 yaş arasında oluşur. Söz konusu güven duygusu, ileriki yaşlarda insanlarla kurulacak kişiler arası ilişkilerin de temelini oluşturur.

Kısacası, çocukların sağlıklı birey olarak yetişmeleri için en büyük görev anneye düşmektedir. Dolayısıyla annenin, beden ve ruh sağlığının yerinde olması, büyük önem taşımaktadır. *Mutlu bir evlilik, eşinden yakın ilgi görmek, aile içi ekonomik sıkıntıların giderilmiş olması* ve **istenen bir çocuğun** dünyaya getirilmiş olması, anne-çocuk ilişkisini olumlu yönde etkilemektedir. Hatta babanın anneye yardımcı olması, çocuklarla ilgilenmesi, ev içi ilişkilerde aktif olarak görev alması, çocukların gelişimini her açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü çocuklar ebeveynlerini rol modeli olarak alır, onlarla özdeşim kurarlar. Fiziki ve ruhsal yönden sağlıklı çocuklar, ancak uyumlu, tutarlı, dengeli, birbiriyle barışık, birbirine hürmetli, huzurlu, özgür ve sevgi dolu, aile ortamlarında yetişebilir.

Tüm canlılarda olduğu gibi, doğanın ve üretimin en önemli kuralı iyi bir ürün elde edebilmek için önce iyi bir tohumla birlikte, toprak ve uygun çevresel şartların da varlığıdır. Ebeveyn tutumları, gelişmekte olan çocuğa örnek ve rol modeli oluşturacağından, onun bütün yönleriyle, kişiliğini etkiler.

Çocuklar, hayatları ilerledikçe özdeşim/aynileşme yoluyla örnek alacağı anne ve babasından edinecekleri davranışlar ile benzer tutumları sergilemeye başlar. Durum böyle olunca ebeveynlerin yalan söylememe, dürüst olma, hırsızlık yapmama, kötü ve incitici olmama gibi olumsuz davranışlar için çocuklarını uyarma yerine önce bunları şahıslarında toplayan birer örnek ve model olmaları gerekir. Kısacası tabir yerindeyse *“armut dibine düşer”*. Zira çocukların ve gençlerin sosyal ve kişilik özelliklerini ebeveyn tutum ve davranışlarıyla ele alan araştırmalar, ebeveynlerin destekleyici tutum ve davranışları ile ikna yoluyla denetim kurmalarının, olumlu etkiler yaptığını tespit etmişlerdir.

Çocuklarını denetlerken ikna etme yolunu seçen ve aynı zamanda onlara destekleyici tutum ve davranışlar sergileyen ebeveynler ile çocuklarının sağlıklı psikososyal gelişimi, ahlaki görüşlerini benimseyerek aileleriyle özdeşleşmeleri ve ebeveynlerin beklentilerine cevap vermeleri arasında olumlu ilişkiler ortaya çıkmaktadır.

Destekleyici ve ikna edici ailelerin olumlu tutum ve davranışları olarak, çocuklarla ilgi ve yakınlık kurmak, sözlü olarak veya dokunarak sevgi göstermek ve onlarla birlikte ortak hareket etmeyi getirmiştir. Buna karşılık , *yasaklamak ya da ya da cezalandırmak* gibi olumsuz tutum ve davranış özellikleri de çocukların tutum ve davranışlarını değiştirmek yerine bu konuda baskı uygulamak olarak değerlendirilmiş ve asla çözüm olmamıştır.

DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN

Öğretmen Nedir?

Öğretmen eğitim-öğretimin en önemli unsurlardan biridir. Öğretmen muallimdir. Muallim Arapçadan dilimize geçmiş ve ilim öğretene, talim eden, bilgi veren, bir fen, iş veya sanatta mahir/usta/becerikli ve yetenekli, ilim sahibi olan kişi ve eğitici gibi çeşitli anlamlara gelmektedir. Muallimin diğer anlamı, terbiye edendir. Dolayısıyla talim etme veya **öğretme** işinde aynı zamanda **terbiye etme** işi de bulunmaktadır. Buna göre öğretmek, aynı zamanda terbiye etmektir. Yani öğretilenlerin yaşantıya dönüşmesi, kazanım haline gelmesi durumudur. O sebeple öğretim ve eğitim faaliyetinin önceki yıllardaki adı, talim ve terbiyedir. Terbiye etmek, halden hale evrimleşerek, durumdan duruma geçişler yaptırarak, insanı olgunluğa doğru eriştirme faaliyetidir.

Burada söz konusu olan halden hale veya durumdan duruma geçiş yaptırma olayı, insanın tekâmülünü, gelişim aşamalarını ifade etmektedir. Dolayısıyla talim ve terbiye işinde bilgi birikimi, usul, yöntem ve genel kültür sahibi olma yanında bir de insanın gelişim aşamalarının / seviyelerinin temel ve karakteristik özelliklerinin bilinmesine de ihtiyaç vardır. Elbette ki öğretmen bilgili olmalıdır. Çünkü ancak bilen bildirebilir. O sebeple öğretmenlerin donanımlı olmaları tek başına yeterli olmamakla birlikte, önemlidir.

Muallim kelimesindeki herhangi bir fen, iş veya sanatta mahir olma hali, öğretmenin becerikli, yetenekli, eli işe yatkın ve hünerli olmasını da ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin faaliyetlerini bir sanatkâr gibi yerine getirmeleri gerekmektedir. Diğer bir tabirle öğretmen, görevini bir sanatkâr gibi hassas bir ruh haliyle ve sanatın bütün incelikleriyle icra edecek; nihayet bir sanat eseri ortaya koymaya çalışacaktır. Çünkü nakkaş titizliğiyle, ham kabiliyetlerini açığa çıkarıp işlemek üzere uğraş verilen, çaba gösterilen o varlık, maddi-manevi çok çeşitli özellikleri bünyesinde barındıran **insandır**.



Öğretmek, sadece bilgi aktarmak değil, aynı zamanda rol-model olmaktır. Öğretmenler, talim ve terbiyede ebeveynlerden sonra en önemli yere sahiptirler. Çünkü çocuklar okul hayatıyla birlikte aile dışına çıkmakta ve kendilerine yol gösterecek, hayata dair yeni bilgiler verecek, onlara yol ve yön gösterecek yeni rehberleriyle tanışmaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar okul hayatıyla birlikte yeni bir aşamaya geçmiş olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için, öncelikli olarak mesleğin genel yeterliklerine sahip olmak gerekmektedir. Ardından program ve içerik bilgisine, kişisel ve mesleki gelişimi sürdürme, öğrenme ve öğretme süreçlerine hâkim olma, okul-aile ve toplum ilişkilerini kurabilme gibi becerilere de sahip olmak gerekir.

Bunların dışında derslerde problem üreten değil, problem çözen, zorlaştıran değil kolaylaştıran, nefret ettiren değil sevdiren ve nihayet yol gösteren/rehberlik eden bir pozisyonda olunmalıdır. Ayrıca mesleğini sevmesi ve mesleğine gönül vermesi gerekir. Çünkü **gönüller ancak gönül verildiği takdirde kazanılmaktadır**. Yani, “**sevdiğiniz zaman sevilirsiniz**”.

Diğer alanlarda olduğu gibi ahlâk ve değerler eğitiminde de başarılı olunabilmesi, okul aşamasından itibaren büyük ölçüde ebeveynin yanı sıra öğretmenin bilgi ve becerisine bağlıdır. Bu sebeple öğretmenlerin alana dair geniş bir bilgi birikimi, genel kültür, pedagojik formasyon ve dengeli/tutarlı bir kişiliğe sahip olmaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin mesleğine kendini adanması, örnek olması, işini severek yapması, çalışmalarını ve derslerini planlaması, konuya göre hangi usul, yöntem, teknik araç ve gereçleri kullanacağını önceden belirlemesi gerekmektedir.

Teknik olarak ise öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri şöyle sıralamak mümkündür:

Özel Alan Bilgisi

Öğretmenlerin mesleğe dönük genel bilgi ve becerilerin yanı sıra özel alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretilecek olan herhangi bir değerle ilgili konunun verimli bir şekilde işlenebilmesi için kavramsal, bireysel, sosyal, felsefi ve varsa dini yönleri hakkında bilgi sahibi olunmalı, bunun için önceden hazırlık yapılmalıdır. Ardından meselenin güncel yönü, hangi soru ve sorunlara çözüm getireceği ve neden öğrenilmesi gerektiği hususuna da açıklık getirilmelidir. Bunlarla birlikte öğrencilerin gelişim aşamaları (*soyut veya somut dönem özellikleri*) dikkate alınarak, hangi usul, yöntem ve araç-gereçler seçileceğine, karar verilmelidir. Yani herhangi bir üniversite mezunu değil, öğretmenlik mesleğinin öğretildiği, eğitim fakültesi eğitimi alınmalıdır.

Pedagojik Formasyona Sahip Olma

Öğretmenlik mesleğinin hakkıyla yerine getirilebilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için pedagojik formasyona sahip olmak gerekmektedir. Latince bir kelime olan pedagoji, Türkçede çocuk eğitimi anlamına gelmektedir. Genel olarak belirtmek gerekirse, pedagoji bilimi, doğumundan itibaren çocuklarla yetişkin arasındaki eğitim konularını ele almaktadır.

Pedagoji biliminin başta eğitim pedagojisi olmak üzere, problemlili çocuklar ve davranışlarını konu edinen **Orthopedagoji**, kültürel değişim ve faktörlerin çocukların düşünce ve davranışları üzerindeki etkilerini inceleyen **Transkültürel Pedagoji** ile geçmişteki örnek ve önder şahsiyetlerin durumlarını, günümüz ile karşılaştırmalı olarak araştıran **Antropedagoji** gibi alt dalları bulunmaktadır.

Eğitim Pedagojisi ise, çocukların ruhsal, zihinsel ve sosyal gelişimleri hakkında araştırma ve incelemeler yapar. Eğitim-öğretim politikaları, eğitimde izlenecek doğru strateji, öğretmenlik ve rehberlik hizmetleri, çocuk eğitimine dönük çeşitli destek programları ve eğitim yöntemleri söz konusu çalışmaların neticesinde belirlenir.

Pedagojik formasyon kavramı, öğretmenlerin eğitim ve öğretim yapabilmeleri için almaları gereken eğitimi ifade etmektedir. Söz konusu eğitim, eğitim bilimleri ile ilgili, Eğitim Bilimleri, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Eğitim Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Özel Öğretim Yöntemleri, Öğretmenlik Uygulaması, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, son yıllarda Değerler Eğitimi dersi de ilave edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin gereği gibi icra edilebilmesi için pedagojik formasyon kapsamında yukarıda isimleri geçen derslerin mutlaka alınması lazımdır. Bir öğretmenin ahlâk ve değer eğitimi ile ilgili konu alanına hâkim olmasına rağmen, pedagojik formasyon açısından öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili bilgi ve beceriye sahip olmaması durumunda derslerinde başarılı olması mümkün değildir. Bu sebeple, öğretim ilke ve yöntemleriyle birlikte özel öğretim yöntemlerinin bilinmesi ve derslerde kullanılabilmesi, eğitim ve gelişim psikolojisi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ile ölçme ve değerlendirme hakkında bilgi, birikim ve tecrübeye sahip olunması şarttır.

Genel Kültür

Bir öğretmenin mesleki açıdan görevini hakkıyla yerine getirebilmesi için öncelikle **alan bilgisi**, **meslek bilgisi** (*pedagojik formasyon*)'nin yanı sıra **genel kültüre** de sahip olması gerekmektedir. Genel kültüre sahip olma ilkesi, değer öğretimi gibi soyut kavramların öğretilmesini vazife edinen ahlâk ve değer eğitimi için çok daha önemlidir. Zira değerlerin



kazandırılmasında konuya dair çeşitli bilgilerden faydalanılarak ders içeriğinin zenginleştirilmesi, çeşitli konu, olay, soru ve bunlara verilecek cevaplar ile ilişkilendirilmesi, dersin mesajının ulaştırılmasına yardım eder. Böyle yapıldığı takdirde konu, öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artıracak gibi, öğrenilenlerin kalıcılığını; diğer bir deyişle kazanım haline gelmesini sağlar.

Ancak konuyla ilgili yapılan bazı alan araştırmalarında, genel kültür denilince sadece güncel konuların anlaşıldığı belirlenmiştir. Hâlbuki ahlâk ve değer öğretimine güncel konu ve meselelerin yanı sıra, alan öğretimine katkı yapabilecek İslâm Ahlâkı, Felsefe, Hukuk, Tarih, Coğrafya ve Sosyoloji gibi diğer disiplinlerle de ilişki kurulmasına ihtiyaç vardır. Yani ders, disiplinler arası bağlantılar kurularak işlenmelidir. Söz konusu alanlara dair, temel kavramlar ile ahlâk ve değer eğitimi arasında kurulacak olan disiplinler arası ilişki, ahlâk eğitiminin hedefe ulaşmasında önemli rol oynayacaktır.

Rol-Model Olma / Örnek Kişilik

Öğretmenler, rol modeli olma ve sözlerinin dikkate alınması bakımından ebeveynlerden sonra ilk sırada gelmektedirler. Bu husus, daha çok soyut hususların öğretildiği ve kazanım haline getirilmesinin hedeflendiği ahlâk ve değer eğitiminde, çok daha fazla önem arz etmektedir.

Özellikle okul öncesi ve ilkokulda çocuklar, öğretmenlerinin söz ve davranışları başta olmak üzere bütün hal ve hareketlerini –hatta- seslerinin tonlarını, giyim-kuşamlarını, oturup kalkmalarını, söyledikleriyle yapıp etmelerini, takip etmektedirler. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerinden bekledikleri davranışları önce kendileri yapmalıdır.

Örneğin, sigara içmenin yasak ve zararlı olduğunu söyleyen bir öğretmen, önce kendisinin içmemesi gerektiğini bilmelidir. Çünkü söylenen ve öğrencilerden beklenenlerin aksinin yapılması, sözün değerini azaltacağı gibi, öğretmene olan güveni de sarsar. Bu sebeple söz ve davranış uyumuna dikkat edilmesi, verilen sözün yerine getirilmesi, sert ve kaba davranışlardan uzak durulması şarttır. Ayrıca her öğrenciye eşit davranılması, tatlı ve sevgi dolu bir ses tonuyla konuşulması, davranışlarda tutarlı olunması, fiziki ve sözlü şiddetten kaçınılması, derslere vaktinde girilip çıkılması önemli davranış kalıplarıdır. Bütün bu söz ve fiiller, doğruluk, sadakat, güven, nezaket, kimseyi incitmeme, yalan söylememe, eşitlik, şiddetin kötülüğü, adalet ve zamanın yerli yerinde kullanılması gibi birçok değer, güzel ahlâk edinilmesine zemin hazırlar.

Öğrenciyi Gözlem ve Tanıma

Öğrenci, öğretmenler gibi eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Hatta başkahramanıdır. Şüphesiz ki diğer alanlarda olduğu gibi, ahlâk ve değer öğretiminin en başta gelen amacı, öğrencilerin öğretilmesi planlanan değerlerle ilgili kazanımları elde etmelerini sağlamaktır. Bu sebeple öğrencilerin hangi sosyokültürel ve sosyoekonomik çevreden geldikleri,

aile (*anne-baba ayrılığı, çocuğun yetim olup olmadığı, aile içi geçimsizlik vb. gibi*) durumlarının önceden tespit edilmesi gerekir. Diğer yandan, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumları; diğer bir ifadeyle fizyolojik ve gelişimsel özellikleri (*yaşları, biyolojik ve ruhsal gelişimleri, olgunluk düzeyleri, sağlık durumları*), bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlâkî gelişimleri, ilgi, ihtiyaç ve kabiliyet özelliklerinin de bilinmesine ihtiyaç vardır.

Öğrencilerin gelişim itibarıyla somut veya soyut dönemde olup olmadıkları mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Bireyin belirli becerileri kazanabilmeleri için fizyolojik açıdan olgunlaşmaları, o beceriyi kazanıp geliştirebilmeleri için de ön bilgiye, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekir. Bir bütün olarak bu koşullardan bir veya bir kaçının eksik olması, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Öğretmen, söz konusu özellikler itibarıyla öğrencilerini tanıdıktan sonra ahlâk ve değer eğitimine dönük uygun usul, ilke ve yöntemlerle birlikte teknik, araç ve gereçleri seçer, günlük planlarını hazırlar. Öğretmenin bu şekilde hazırlanmış olması, etkin bir ahlâk ve değer eğitiminin gerçekleştirilmesini beraberinde getirecektir. Bununla birlikte, öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına, kalıcı ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmelerine, rehberlik etmiş olurlar.

Öğrencilerin tanınması bağlamında, ahlâkî gelişim ve değer anlayışlarının belirlenmesi, hangi sosyo-kültürel ve ekonomik çevreden geldiklerinin tespit edilebilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklere başvurulabilir. Bunlar; görüşme, anket, bilgi toplama fişleri, ilgi dokümanları, gözlemler, derecelendirme ölçekleri, aile ziyaretleri, vaka kaydı, sosyo-drama gibi tekniklerdir. Ayrıca bünyesinde başarı testleri, yetenek testleri ve kişilik testleri gibi türleri barındıran testler, öğrencinin okul içi ve okul dışı sosyal davranışlarının incelenmesi, öğrencinin kişisel dosyası, oyun ve grup terapileri, sağlık durumu, yetenek ve başarı tablosu, soru listeleri, ev ziyaretleri, aile ve çevre durumu gibi yöntemler de öğrencinin tanınmasında izlenecek yollardır. Öğrenciyi tanıma teknik ve yöntemlerinin hiç biri, tek başına öğrenciyi tanımak için yeterli değildir. Bir bütün olarak düşünmek gerekir. Ayrıca Okul Rehberlik Servisinden yardım alınarak söz konusu teknik ve yöntemlerin mutlaka usulüne uygun ve bilimsel yöntemlere göre gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

İletişim Becerisi

Eğitim ve öğretimde iletişim, mesajın en kısa yoldan hedefine ulaşabilmesi için önemli bir husustur. En kısa ve yalın haliyle iletişim; davranış değişikliği sağlamak üzere iki birim (*gönderici / kaynak ve alıcı / hedef*) arasındaki karşılıklı bilgi, duygu, düşünce, tutum, davranış ve haber alışverişidir. Söz konusu gönderici / kaynak ve alıcı / hedef içerisinde birey-grup, grup-birey ve grup ve grup arasındaki karşılıklı etkileşim yer almaktadır. Kişiler arası iletişim, bir diğerini veya

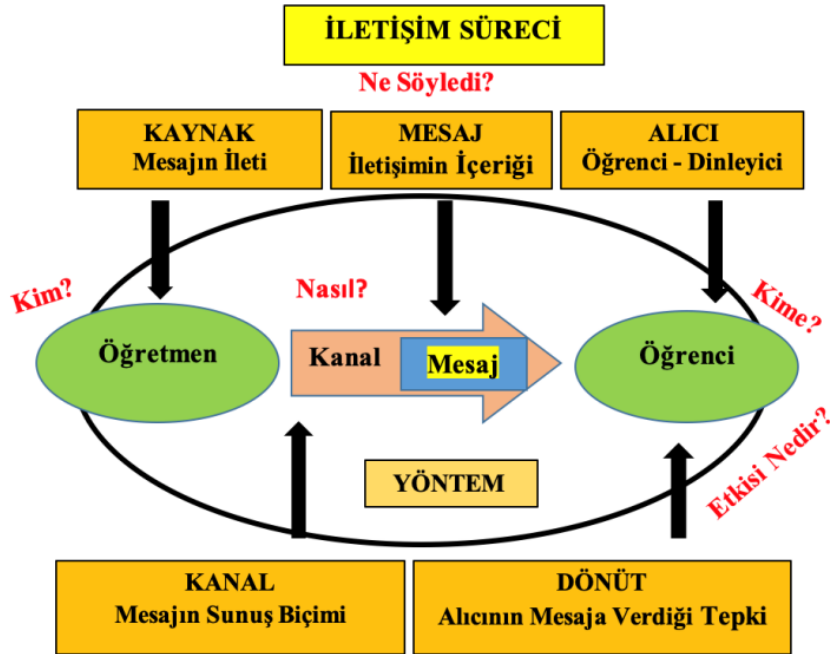
diğerlerini niyetli veya niyetsiz etkileme amacıyla mesajlarını iletmesi ve onları mesajlarını alması olarak tanımlanmaktadır

Üstün Dökmen'e göre iletişim; iki birim arasındaki mesaj aktarımı; diğer bir ifadeyle bilginin üretilmesi, aktarılması ve anlamlandırılması sürecidir.

İletişim aşağıdaki yollarla gerçekleşir:

- *Yüz yüze / sözlü*
- *Yazılı*
- *Beden hareketleri (jest ve mimikler)*
- *Kitle iletişim araçları*
- *Örgütsel yollarla*

Eğitim de bir iletişim sürecidir. Dolayısıyla, eğitim-öğretimde sağlıklı ve nitelikli bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi için iletişim sürecinin doğru ve gerektiği şekilde işletilmesi gerekmektedir. İletişim süreci, kaynak ile alıcı arasındaki karşılıklı diyalog sırasında, muhataplar arasındaki etkileşimdir. Öğretmenlik mesleğinde bilgi birikimi, örnek olma, mesleki formasyona sahip olma gibi -temel alanların yanında- iletişim becerisine sahip olmak da kaçınılmazdır.



Şekil 1 İletişim Süreci

Öğretim faaliyetlerinde iletişim süreci şu şekilde gerçekleşir:

- **Kim öğretecek?** Öğretmen (kaynak)
- **Kime öğretecek?** Öğrenci/alıcı
- **Ne öğretecek?** Müfredat, konu
- **Niçin Öğretecek?** Eğitimin amacı
- **Nasıl öğretecek?** Öğretim yöntemleri, ilke ve teknikleri
- **Ne ile Öğretecek?** Eğitim araç ve gereçleri
- **Ne öğretildi?** Geri bildirim, dönüt /ölçme değerlendirme

Öğretmen, beceri kazandırmak ve alıcıyı ikna edip inandırmak ister. Bunun için müfredat üzerinden hareketle ses, bilgi, fikir, duygu, tutum ve kültürel birikimi aktarır. Bu sebeple öğretmenin sayılan becerilerini akıl ve mantık süzgecinden geçirerek, samimi bir üslupla öğrencilerine aktarması gerekir. Bunu yaparken bulunduğu eğitim çevresinin sosyo-kültürel özelliklerini, öğrencilerinin sosyal (*dini ve kültürel*) aidiyet durumlarını, eğitim/hazır bulunuşluk durumlarını göz önünde bulundurur. Bu durum, öğrencilerin gözünde öğretmenlerin saygınlığını artıracığı gibi, kendilerine olan güven duygularını da güçlendirir.

İletişimde öğretmenin fiziki özellikleri, giyim-kuşamı, kendine özeni, beden dili, jest ve mimikleri, ses tonu, vurguları, konuşma tarzı, diksiyonu, terminolojiye hâkimiyeti, kısacası öğrencilere hitap ediş şekli, çok önemlidir. Diğer yandan iletişim sürecinde öğretmen öğrencinin gözünde protip olduğu için, ilk izlenim, öğrencilerin yaş seviyelerine uygun konuşabilmesi, kültürel hayatı da büyük etkendir. Çünkü insanoğlu, “*sen varsın ve değerlisin*” prensibinden hareketle karşındakilerden sevgi, saygı, nezaket, yardım, takdir, övgü, kabul edilme, onaylanma, önemsenme, dostça yaklaşım, görüldüğü gibi olunması, olumlu tutum ve kendilerini ifade etmelerine fırsat verilmesini bekler. Bu sebeple öğretmenlerin yeri geldiğinde öğrencilerine bu fırsatları tanıması, onları önemseydiğini dile getirmesi, olumlu görüşleri tasdik etmesi, onlarla göz teması kurması ve yeri geldiğinde özür dilemeyi becerebilmesi gerekir. Bu durum, öğrencinin gözünde öğretmenin saygınlığını artırır.

İletişimde **ne söylediğinizden çok nasıl söylediğiniz önemlidir**. O nedenle **Konuşma Dili**,

Beden Dili ve **Gönül Dili** olmak üzere **üç çeşit dilden** söz edilir. Hatta bazı araştırmalarda

Ses Tonu, vurgu ve tonlamanın **%30**,

Sözlerin **%10** ve



Beden Dilinin ise %60 oranında iletişim üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (E.Altıntaş ve D. Çamur, 2001).

Halk arasında, “*kalpten çıkan söz kalbe, ağızdan çıkan söz kulağa gider*” şeklinde bir deyim vardır. Bu deyim, öğretmenlik mesleğindeki söz gücünün önemine de işaret etmektedir. Güzel, tatlı, samimi ve kalpten gelen sevgi dolu ifadeler olarak hem öğrencileri hem diğer dinleyicileri motive eder.

İletişimde ortamın/sınıfın aydınlık olup olmaması, badana durumu, sıcak, soğuk veya bodrum katta oluşu, küçük ya da büyüklüğü gibi fiziki özellikler iletişimi olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Eğitim süreci içerisinde bulunan bu kanaldan maksat, usul, yöntem, yazılı, sözlü veya sözsüz iletici araçlarının hepsini ihtiva etmektedir. Eğitim ve öğretim etkinliklerinde alıcı, öğrenen kişidir. İletişim alıcı-verici arasında kurulan karşılıklı ilişkidir. Alıcı/öğrenci kaynağın/öğretenin fikir, duygu, tutum, beceri ve o anki şartların etkisi altındadır.

Günümüz eğitim anlayışı aktif bir durumdadır. Öğretmen ile karşılıklı iletişim halindedir. Hazırlanır, anlamak için soru sorar, tenkit eder, yorum yapar, ayıklar ve seçer. Öğretmeni ile olan iletişimde inançları, duyguları ve kültürel referans ve deneyimlerinin baskısı altındadır. Öğretmen bütün koşul ve durumları göz önünde bulundurarak söz konusu özelliklere uygun bir öğrenme alanı oluşturmak zorundadır. Bu sebeple öğrencilerin gelişim durumları, hangi sosyokültürel ve sosyoekonomik coğrafyadan geldikleri; kısaca iyi tanınmış olmaları gerekmektedir. Aksi takdirde öğrencileriyle olumlu bir iletişim kuramaz ve iletişimin sağlanamadığı bir etkinlikten herhangi bir başarı beklenemez. Zira öğrencinin öğretmeniyle kurduğu iletişimin zihinsel, duygusal ve sosyal, gelişiminde, okula uyumunda ve akademik başarısında, olumlu rol oynamaktadır.

Konu ve Yöntem

Öğretmenin ne öğreteceğini bilmesi, müfredat, ünite ve konusuna hâkim olması zorunludur. Ne, nasıl ve niçin yapacağını bilmeyen öğretmenin başarılı olması mümkün değildir. Uygulamanın nasıl ve ne ile yapılacağını bilmesi, öğretim usul, yöntem ve ilkelerin bilinmesi demek, konuya dair teknik araç ve gereçlerin belirlenmesini ifade eder.

Sonuçta da öğrenmenin neyi, ne kadar öğrenildiğinin tespitine ihtiyaç vardır ki bunun adı geri bildirim veya dönüt almak; diğer bir deyişle **ölçme ve değerlendirme** yapmaktır.

Ölçme ve değerlendirmenin yapılmadığı bir eğitim uygulaması, sonucun ne olduğunun bilinmemesi anlamına gelir ki bu da erişilmek istenen sonucun tespit edilmemesi demektir.

SONUÇ

Sonuç olarak değerler, değişmez ilkeler olmakla beraber yaşanan çevre, kültürel özellikler, deneyimler, eğitim gibi pek çok değişkenle farklılığa uğrayabilmektedir. İyi bir değerler eğitiminin akademik başarıyı da etkilediği, yapılan araştırmalar sonucu görülmüştür. Eğer bir çocuğun okula başladığında sorumluluk, kendini kontrol gibi kişilik özelliklerinde uygun gelişme varsa, okul başarısının da olumlu etkilendiği görülmektedir.

Saygı, sevgi gibi değerler ise çocuğun sosyal yaşamını etkileyen ve gelişimini sağlayan değerler olarak görülmektedir. Çocukların değerleri öğrenmesi için yetişkinlerin iyi birer rol model olarak bu değerleri kendi yaşamlarına uygulamaları gerekmektedir. Eğer çocuk, ailesinin yalan söylemediğini, başkalarına nazik olduğunu, sorumluluklarını yerine getirdiğini görürse kendi davranışlarını buna göre düzenleyecektir. Eğer çocuk, ailesinin yalan söylediğini gözlemlese, dürüst davranmakta ve doğruları söylemekte zorlanacaktır. Değerler için en önemli kurallardan biri iyi bir rol model olmaktır.

Değerler eğitimi verirken, çocuğa net ve anlaşılır olmak gerekir. Beklentimizin ne olduğunu açıkça belirtmemiz ve aynı zamanda çocuğumuzun yaş özelliklerine uygunluğunu da dikkate almamız gerekmektedir.

Örneğin; *“Oyuncaklarını oynamayı bitirdikten sonra toplamalısın.”* Bu, çocuğun sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayacaktır. Çocuk bu davranışları gösterdiğinde ona sevgi göstermeli ve farkında olduğumuz bilgisini verip takdir etmeli olumlu davranışın üzerine gitmeliyiz. Çok sıkı bir disiplin anlayışından ziyade, net kuralların olduğu tutarlı bir yaklaşım, çocukların gereksinimlerini daha iyi karşılayacaktır. Çocuğun uyması gereken değerlerin neden ve niçin olması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Sadece sözel olarak ifade etmemiz, şüphesiz ki yeterli olmayacaktır. Davranış olarak da bunları göstermemiz gerekmektedir.

Örneğin; paylaşma ve arkadaşlık kavramını öğretmek istiyorsak, birlikte kurabiye hazırlayıp arkadaşımıza götürebiliriz. Yardımlaşma kavramını öğretmek istiyorsak, sosyal sorumluluk projelerine çocuğunuzla katılmanız ya da hasta bir yakınınızı ziyaret etmeniz, götürülen çiçeği ona verdirmeniz, ona yardım etmeniz, çocuğun bu davranışı anlamasına ve öğrenmesine fırsat yaratacaktır.

Değerlerle ilgili öğüt verir gibi konuşmak işe yaramayacaktır. Onun yerine sade, anlaşılır örneklerle, değerlerin ne olduğunu anlatan örnekler vermek, çocuğun kavramları somutlaştırarak anlamasına yardımcı olacaktır. Beraberce okunan kitaplar, gezilen yerler, gidilen müzeler, tiyatrolar vb. onların iyi değerler geliştirmesine yardımcı olacaktır. Ailenin, değerler eğitiminin



başladığı ilk yer olarak, önemi çok büyüktür. Sadece okulda yapılan etkinlikler, tek başına yarar sağlamaktan uzak olacaktır. Okul aile iş birliği ile planlanan çalışmalar, çocukların değerleri öğrenmesini kolaylaştırarak içselleştirmesini sağlayacaktır.

Bir diğer konu da Değerler Eğitiminin evrensel ilkelerinden olan ve öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin ilk bileşeni olarak yer alan **Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki ve Kariyer Gelişimi**, konusu ile en çok örtüşen üç ortak değer ortaya çıkmaktadır. Bu üç değer: **Sevgi-Saygı-Hoşgörü** 'dür.

Değerler eğitimindeki uygulamalarda, öncelikle bu üç değere öğretmenlerin eğitiminde de yer verilmeli, bireyin yetişmesinde en önemli faktör olarak bilinmelidir. Çünkü değerler eğitiminde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Ahlâk ve değer eğitiminde öğretmende bulunması gereken özelliklere dair yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin kendileriyle yapılan mülakatlarda ahlâk ve değerler eğitiminde genel kültürün önemini vurgulamalarına rağmen, derslerinde bu hususa neredeyse hiç dikkat etmemeleri veya güncel bazı basit hususlara değinmiş olmalarıdır.

Bu tespitler, ahlâk ve değer eğitimi yapan öğretmenlerin ahlâk ve değer öğretiminde disiplinler arası bilgi birikimi ve tecrübe konularında yetersiz oldukları kaygısını doğurmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilere değerleri öğretirken öncelikle onların birey olduklarını bilerek ve **onlara değer vererek** başlamalıdır. Bunun için öncelikle kendi davranışları, diğer öğretmenlerle olan ilişkilerini ve yöneticilerle olan ilişkilerini kısacası sınıf dışı ilişkileri ile de öğrencilere örnek olmalıdırlar.

Hadi sözü güzel bir şiir ile bağlayalım:

GÖZLERİ GÜLSÜN DİYE ÇOCUKLARIN

*“Tellere takılmış uçurtmaları çıkardım bugün
Kafeslerdeki tüm kuşları saldım.
Penceresiz duvarlara kalemle ışıklar yaptım
Gözleri gülsün diye çocukların.*

*Gözleri gülsün diye çocukların,
Balonlar uçurup,
Ganzelerine şekerlemeler taktım.
Balıklar çizdim gözyaşlarına
Ağlamaları hemen dursun diye...*

*Yollarını kestim arabaların
Her yeri oyun alanı yaptım
Ağaçlar diktim yüreklerine büyüklerin
Özgürce saklambaç oynasınlar diye...*

*Yağmurlarla, gülen yüzler damlattım
Hiç bir yavru masumca ağlamasın diye
Yıldızlardan kalpler fırlattım evrene
Tüm çocuklar, sevgiye doysun diye..."*

Nilüfer ZONTUL AKTAŞ

KAYNAKÇA

- ARAS, Gökşen (2014), İnsan ve Toplum: Edebiyat ve Değerler Eğitimi. Akademik Bakış Dergisi, 44. Sayı <http://dergipark.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- ÇALIŞKAN, Fuat Can, L. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı 2011, "Ahlak Gelişimi" MEB <https://www.fuatcancaliskan.com> adresinden erişilmiştir.
- Doç. Dr. AKTEPE, Vedat - Doç. Dr. GÜNDÜZ, Mevlüt, Karakter ve Değer Eğitimi, Değerler Eğitimine Genel Bir Bakış (2006), TÜBAR, Sayı 19, S.499-522
- SEVER, Sedat (2000), Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Anı Yayınları, ANKARA.
- ŞEN, Ülker (2007), MEB'in 2005 Yılında Tavsiye Ettiği 100 Temel Eser Yoluyla Türkçe Eğitiminde Değerler Öğretimi Üzerine Bir Araştırma. Y. Lisans Tezi, G.Ü, Eğt. Bil. Enstitüsü. ANKARA.
- TOPÇU, Nurettin, Türkiye'nin Maarif Davası, (Dergâh Yayınları, Şubat-2010)
- Prof. Dr. BAŞKURT, İrfan, Ahlâk ve Değer Eğitiminde Aile ve Öğretmenin Yeri - - https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/ahlak_gelisimi_ve_degerler_egitimi/8/index.html
- KALEV SEREN Yasemin, <http://www.martilarus.com/504/504/>
- ALTINTAŞ, Ersin – ÇAMUR, Devrim; Beden Dili -Sözsüz İletişim, 2001 https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/19_20_Guz/degerler_egitimi/10/index.html
- Türkçe Sözlük. TDK, (2006), Türk Dil Kurumu Yayınları, ANKARA.



ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL ADALET ARASINDAKİ İLİŞKİ İLE İLGİLİ EĞİTİM BİLİMLERİ ALANINDA TÜRKİYE'DE YAYINLANMIŞ LİSANSÜSTÜ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

MEHMET KORKMAZ⁴¹, HASAN ŞAHİN YILDIRIM⁴²,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, örgütsel güven ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik eğitim bilimleri alanında Türkiye’de yapılmış lisansüstü çalışmaları yöntem ve konu eğilimi bakımından incelemektir. Bu amaçla, Yök Tez Tarama merkezince taranan ve internet üzerinden erişime açık olan örgütsel güven ve örgütsel adalet arasındaki ilişki ile ilgili eğitim bilimleri alanında 6 lisansüstü tez çalışması, yöntem ve konu bakımından incelenmiştir. Bu amaçla, bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. İncelenen çalışmalar, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri analiz yöntemi ve araştırma konusu içerikleri açısından analiz edilmiştir. Sonuç olarak çalışmaların ağırlıklı olarak ilk, ortaöğretim düzeyinde yapıldığı ve eğitim bilimleri alanında yapılan lisansüstü çalışmalarda bu konunun diğer konulara nazaran daha az irdelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın, örgütsel güven ve örgütsel adalet arasındaki ilişki ile ilgili eğitim bilimleri alanında yapılacak olan araştırmalar hakkında bilgi vermesi ve mevcut eğilimleri göstermesi bakımından konu ile ilgili yapılacak olan araştırmalara fikir vereceği düşünülmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: Örgütsel güven, Örgütsel adalet

A REVIEW OF GRADUATE STUDIES RELATED TO ORGANIZATIONAL JUSTICE AND ORGANIZATIONAL TRUST IN THE FIELD OF EDUCATIONAL SCIENCES PUBLISHED IN TURKEY

ABSTRACT

The aim of this study is to examine graduate studies related to organizational justice and organizational trust in the field of educational sciences published in Turkey based on the literature. For this purpose, 6 postgraduate theses in the field of educational sciences related to organizational justice and organizational trust scanned by YÖK Thesis Search Center and accessible over the internet were examined in terms of method and subject. For this purpose, literature review method of qualitative research techniques was used in this study. The studies examined were analyzed in terms of research model, study group, data collection tools, data analysis method and research topic contents. As a result, it has been determined that the studies are mainly carried out at primary, secondary and high school levels and this subject is less studied in educational sciences compared other topics

⁴¹ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, korkmaz@gazi.edu.tr

⁴² Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, hsyildirim@munzur.edu.tr

in educational sciences. It is thought that this study will give an idea to the researchers to be done on the subject in terms of giving information about the researchers to be done in the field of educational sciences and training on organizational justice and organizational trust and showing current trends.

Key Words: Organizational justice, Organizational trust

GİRİŞ

Türk Dil Kurumuna göre adalet kavramının dört farklı tanımı vardır. Bunlar: “ (1) Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, türe, (2) Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, (3) Bu işi uygulayan, yerine getiren devlet kuruluşları, (4) Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” (TDK, 2022). Bir örgütte çalışan işgörenlerin kendilerine eşit ve adil davranıldığına yönelik inançlarının düzeyi olarak ifade edilebilen örgütsel adalet algısı (Greenberg, 1987) , işgörenlerin verdikleri emek ve çabanın karşılığında hak talebinde bulunmaları ve bu taleplerin hakkaniyete uygun ve eşitlik ilkeleri doğrultusunda dağılımı, örgütsel adalet olarak adlandırılmaktadır (Yalçıntaş ve San, 2017). Örgütsel adalet, örgüt yaşamında ortaya konulan iş ve eylemler ile birlikte ortaya çıkan çıktı ve maliyetlerin örgüt içerisindeki iş görenler arasında ne şekilde bir dağıtım yapılacağına ilişkin değerlendirme ve karar alma süreci olarak ifade edilebilmektedir (Black ve Porter, 2000). Pfeffer ve Langton (1993)’a göre; işgörenlerin örgüt içerisindeki iş ve uygulamaların adil olduğuna inanması halinde, örgüt içi istenmedik davranışlar daha az meydana gelmektedir. Diğer bir ifade ile hem örgüt içerisindeki işgörelere hem de örgütsel yapıya pozitif veya negatif sonuçlar doğuran örgütsel adalet, örgütler için önem arz eden bir kavramdır. Moorman (1991) işgörenlerin çalışmaları karşılığı elde ettiklerinin eşit olmasını ve hak eden herkese hakkının verilmesi gerekliliğini ifade eden adil dağıtım ve işgörenlerin çalışmaları karşılığı elde edeceklerini belirleme sürecinin adil olunması gerektiğini ifade eden adil işlem olmak üzere örgütsel adaletin iki kaynağından bahsetmektedir. Bazı araştırmacılar ise dağıtım adaleti, etkileşim adaleti ve işlemsel adalet olmak üzere örgütsel adaleti üç farklı türde incelemektedir (Cohen ve Spector, 2001; Tan ve Çetin, 2011). Tarih boyunca sosyal hayatın bir arada yaşanmasına imkân veren faktörlerden birisi olan adalet kavramı sosyal hayatta, dürüstlük, hukuk, hak, eşitlik gibi kavramları içerisinde barındıran bütüncül bir yapıya sahiptir (Ayık, Yücel ve Savaş, 2014).

Türk Dil Kurumuna göre güven kavramının iki farklı tanımı vardır. Bunlar “ (1) Korku, çekinme ve kuşku duymadan inanma ve bağlanma duygusu, itimat, (2) Yüreklilik, cesaret. ” (TDK, 2022). Beklentileri karşılama, örgüt içerisindeki işgörenlerin ve yöneticilerin birbirini desteklemesi,



ilgi göstermesi gibi tutum ve idealarla açıklanan güven kavramı, hem bireysel yaşamda hem de örgütsel yaşamda önemli bir yer tutmaktadır (Baltaş, 2005). İnsanların neredeyse çoğu tarafından anlaşıldığı düşünülen ama ifade edilmesi ve açıklanması zor görülen olgulardan biri olan güven kavramının (Taylor, 1989), araştırmacıların çoğu tarafından farklı boyutlarda ve tanımlarının çok sayıda olduğu belirtilmesine ve ortak bir tanımda hemfikir olunamamasına rağmen, bazı yönlerde fikir birliğine varıldığı belirtilmektedir (Hosmer, 1995; Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Örgütsel güven ile ilgili yapılan araştırmaların amacı; işgörenlerin liderlerine ve örgütlerine bütüncül bir yaklaşımla güven duyması, örgüt içerisinde güven temelli ilişkilerin oluşturulması, iş tatminini yaşayan işgörenlerin mevcudiyeti ve örgüt içi istenmedik davranışların olmadığı işgörenler yaratabilmektir (Dirks ve Ferrin, 2002; Chen, Hwang ve Liu, 2012).

AMAÇ

Bu çalışmada örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili eğitim bilimleri alanında Türkiye’de yapılmış lisansüstü çalışmaları yöntem ve konu eğilimi bakımından incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada 2007 ve 2022 tarihleri arasında yayınlanmış olan eğitim bilimleri alanında 6 lisansüstü tez çalışması doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir.

PROBLEM

1. Ülkemizde eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmalar hangi bağlamlarda ne tür yöntemler kullanılarak gerçekleştirilmiştir?
2. Ülkemizde eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmalarda ele alınan araştırma konuları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmalarda yayınlanmış çalışmaların içeriğindeki yönelimin eğilimini belirlemek amaçlandığı için doküman analizi yapılmıştır.

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmaların tamamı nicel çalışmalardan oluşmaktadır. Araştırmaların 1 tanesi ilköğretim öğretmenleriyle, 2 çalışma ortaöğretim öğretmenleriyle, 2 çalışma ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleriyle ve 1 çalışma ilköğretim, ortaöğretim ve liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilmiştir.

VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Bu çalışmanın verileri, eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalara ait dokümanlardan elde edilmiştir. Araştırma sürecinin ilk aşamasında çalışmaları seçme kriterleri ve anahtar kelimeler belirlenmiştir. Çalışmaların seçiminde, YÖK Ulusal Tez Merkezi tarafından taranan ve eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili 2007 ve 2022 tarihleri arasından yayınlanmış olan 6 adet lisansüstü tez doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Literatür taraması yapılırken kullanılan anahtar sözcükler “Örgütsel Adalet” ve “Örgütsel Güven” gibi anahtar kelimeler kullanılarak tarama süreci gerçekleştirilmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmanın verileri, belirlenen kriterler ve anahtar kelimeler doğrultusunda elde edilen lisansüstü çalışmaların, araştırma konusu eğilimleri, yöntemi (araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi) yönünden incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmada eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalara ait dokümanlardan elde edilen veriler doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmada kullanılan lisansüstü çalışmaların isimleri ekte sunulmuştur.

BULGULAR

Bu çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda yapılan uygulamalı araştırmaların tamamını nicel araştırmalar oluşturmaktadır. Bu araştırmaların tamamında ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde; çalışmaların hepsinde 5’li likert tipli ölçekten veri toplama aracı olarak yararlandığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan analiz teknikleri incelendiğinde; çalışmaların tamamında nicel analizlerin yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda; aritmetik ortalama, t-testi, varyans analizi, korelasyon katsayısı, basit ve çoklu regresyon, one-way anova ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Analizi gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda, ülkemizde eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik yapılan çalışmaların 2007 yılında bir adet olan nicel araştırma sayısı 2019 ve 2020 yılında 1’er adet nicel araştırma ile devam etmiştir ve 2021 yılında 3 adet nicel araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların son birkaç yıl içinde artmış olması dikkat çekicidir. Araştırılan lisansüstü çalışmalara ait dokümanların analizinden elde edilen konu eğilimlerine ait bulgular Tablo 1.de sunulmuştur.



Tablo 1. Eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki ile ilgili yapılan lisansüstü araştırmaların konu eğilimleri

Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki

İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi

Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki

Örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: yunak ve çeltik ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlere yönelik araştırma

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Eğitim bilimleri alanında örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik yapılan lisansüstü çalışmalarda araştırmacıların kullandıkları yöntem ve çalışmalarındaki konu eğilimlerinin araştırıldığı bu çalışmada sınırlı sayıda kaynağa ulaşılabilmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde, örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişkiye yönelik yapılan lisansüstü çalışmaların nicelik olarak azlığı dikkat çekici bir bulgudur. Örgütler açısından hayati önem taşıyan örgütsel adalet ve örgütsel güven kavramına yönelik son yılda yapılan araştırma sayısı her ne kadar geçmiş yıllara nazaran artmış olsa da konuya gereken önemin verilmediği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre örgütsel güven ve örgütsel adalet arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmalarda çoğunlukla demografik değişkenlerin bağımsız değişken olarak çalışıldığı, veri toplama aracı olarak beşli likert tipi ölçeğin kullanıldığı, araştırmaların ilişkisel tarama modelinde yapıldığı ve t-testi, korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli gibi istatistiklerin kullanıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin ve yöneticilerin örgütlerine yönelik adalet ve güven algısının yüksek düzeylerde olması, örgütlere amaçlarına ulaşmada imkân ve fırsat sağladığı için özellikle eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven konusunun derinlemesine araştırılması, konunun bilinirliğini sağlayabileceği ve tarihsel süreç incelendiğinde konuya gerekli önemin verilmesiyle birlikte bu alandaki boşluğun giderilebileceği ve bu konu ile ilgili nicelik ve nitelik bakımından daha çok araştırmanın yapılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Yükseköğretim personeline yönelik örgütsel adalet ve örgütsel güven ile ilgili çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilebilir. İşgörenlere ve yöneticilere örgütsel adalet ve örgütsel güven davranışını gösterme düzeylerini geliştirecek imkânlar tanınmalı ve bu konu ile ilgili algılarını geliştirecek ortamların sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayık, A., Yücel, E., Savaş, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 233-252.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip çalışması ve liderlik*. Remzi Kitabevi.
- Black, J. S., & Porter, L. (2000). Management: meeting new challenges.
- Chen, T. Y., Hwang, S. N., & Liu, Y. (2012). Antecedents of the voluntary performance of employees: Clarifying the roles of employee satisfaction and trust. *Public Personnel Management*, 41(3), 407-420.
- Cohen-Charash, Y., & Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management review*, 12(1), 9-22.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of management Review*, 20(2), 379-403.
- Mayer, R. C., Davis, J. H., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of management review*, 20(3), 709-734.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of applied psychology*, 76(6), 845.
- Pfeffer, J., & Langton, N. (1993). The effect of wage dispersion on satisfaction, productivity, and working collaboratively: Evidence from college and university faculty. *Administrative Science Quarterly*, 382-407.
- Tan, Ö., & Çetin, C. (2011). Performans değerlendirme sistemine ilişkin örgütsel adalet algısının sistemden duyulan memnuniyet üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Öneri*, 9(35), 4-13.
- Taylor, R. G. (1989). The role of trust in labor-management relations. *Organization Development Journal*, 7(2), 85-89.
- TDK. (2022) <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.



Yalçıntaş, M., & San, İ. (2017). Örgütsel Adalet ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 503-514.

Alanyazın Taramasına Dahil Edilen Çalışmalar

Aktepe, M. (2021). Örgütsel adalet ve örgütsel güven algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi: yunak ve çeltik ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlere yönelik araştırma. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alagöz, E. (2020). İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Demir, N. (2021). Okul yöneticilerinin örgütsel adalet davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel güven duyguları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Polat, S. (2007). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SAÇLI, B. (2021). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ve örgütsel adalet algılarının iş doyumları aracılığıyla motivasyonlarına etkisi. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Saruhan, C. (2019). Eğitim örgütlerinde örgütsel adalet ve örgütsel güven arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

EĞİTİM ALANINDA ARTIRILMIŞ GERÇEKLIK UYGULAMALARINDAKİ EĞİLİMLER: 2013-2021 DÖNEMİ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İÇERİK ANALİZİ

ESRA PARLAK⁴³,

ÖZET

Son on yılda teknolojiadaki gelişmeler eğitim ortamlarını derinden etkilemiştir. Eğitim ortamlarını zenginleştirmek üzere artırılmış gerçeklik uygulamaları etkili bir teknoloji olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim ortamlarına artırılmış gerçeklik uygulamalarının kaynaştırıldığı çalışmalara sıklıkla rastlanmaya başlamıştır. Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin performanslarını, motivasyonlarını, akademik başarılarını artırdığı, soyut konuların somutlaştırılmasına yardımcı olduğu, öğrencilerin ilgilerini çektiği ve öğretim sürecinden keyif almalarını sağladığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı son dokuz yıla ait eğitim alanında yapılan artırılmış gerçeklik uygulamalarındaki eğilimleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda YÖK tez tarama motorunda 2013-2021 yıllarında eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları bağlamında 70 yüksek lisans ve 23 doktora tezi olmak üzere toplam 93 teze ulaşılmış ve tezler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen tezler, eğitim ve öğretim alanında artırılmış gerçeklik uygulamalarındaki eğilimleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçüt formu ile kayıt altına alınmıştır. Ölçütler tezin yılı, tez türü, araştırma yöntemi, katılımcı grubu, örneklem seçme yöntemi, veri toplama aracı, kullanılan istatistiksel teknik, üniversiteler, anabilim dalı olmak üzere dokuz grupta sınıflandırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, eğitim alanında artırılmış gerçeklik uygulamaları tez türüne göre %75 oranında yüksek lisans tezi ve %25 oranında doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin lisansüstü tezler en çok Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmıştır. Lisansüstü tezlerde ilk sırada karma yöntem, sonrasında nicel yöntem ve son olarak nitel yöntem tercih edilmiştir. Eğitim ve öğretim konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde katılımcı grubu olarak en fazla ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda, eğitim alanında artırılmış gerçeklik uygulamaları konusunda çalışmalar yapan araştırmacılara ve uygulama geliştiricilere önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Artırılmış gerçeklik, eğitim, lisansüstü tezler, içerik analizi.

TRENDS IN APPLICATIONS OF AUGMENTED REALITY IN EDUCATION : A CONTENT ANALYSIS OF 2013-2021 GRADUATE THESIS

ABSTRACT

In the last decade, developments in technology have also deeply affected educational environments. Studies in which augmented reality applications are integrated into

⁴³ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, esra.altunbilek@gmail.com



educational environments have begun to be encountered frequently. It is seen that augmented reality applications in education increase students' performance, motivation, academic success, help embody abstract subjects, attract students' attention and enjoy the teaching process. The aim of this study is to determine the trends in augmented reality applications in the field of education for the last nine years. For this purpose, a total of 93 theses, 70 master's and 23 doctoral theses, were reached in the context of augmented reality applications in education between 2013-2021 in the YÖK thesis scanning engine and theses were analyzed by content analysis method. The theses selected by the purposive sampling method were recorded with the criterion form developed by the researcher to determine the trends in augmented reality applications in the field of education and training. The criteria were classified in nine groups: year of the thesis, type of thesis, research method, participant group, sample selection method, data collection tool, statistical technique used, universities, and department. According to the findings of the study, augmented reality applications in the field of education were carried out as 75% master's thesis and 25% as doctoral thesis, depending on the type of thesis. Postgraduate theses on augmented reality applications in education were mostly made in the Department of Computer Education and Instructional Technologies. In the postgraduate theses, the mixed method was preferred first, followed by the quantitative method, and finally the qualitative method. In the postgraduate theses prepared on education and training, secondary school students were mostly studied as the participant group. At the end of the study, suggestions were made to researchers and application developers working on augmented reality applications in the field of education.

Keywords: Augmented reality, education, postgraduate theses, content analysis.

GİRİŞ

Son on yılda teknolojinin gelişimi eğitim ortamlarını da derinden etkilemiştir. Eğitim ortamlarını etkileyen teknolojilerden biri de artırılmış gerçeklik uygulamalarıdır. Artırılmış gerçekliği Milgram ve Kishino (1994) gerçek dünya nesnelere yerine dijital ortam ürünlerinin kullanıldığı gerçeklik ortamı olarak, Özarslan (2011) ise bir kamera ya da görüntüleme cihazı aracılığıyla çoğunlukla gömülü bir hedefi okuyup sanal olarak bilgisayarda üretilen görüntü ve gerçek dünyanın görüntüsünün yazılımsal olarak bir araya getirilmesi olarak tanımlamaktadır. Artırılmış gerçeklik uygulamaları askeri, sağlık, eğitim, robotik, oyun ve eğlence, imalat ve üretim, pazarlama ve reklamcılık alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Jha, Singh ve Sharma, 2019). Eğitim alanında artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin performanslarını (Allagui, 2021), motivasyonlarını (Anuar, Nizar, Ismail, 2021), akademik başarılarını artırdığı (Batdı ve Talan, 2019), soyut konuların somutlaştırılmasına yardımcı olduğu (Demir, 2020), öğrencilerin ilgilerini çektiği, öğretim sürecinden keyif almalarını sağladığı ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının dersleri daha ilginç ve daha pratik hale getirmeye yardımcı olduğu (Jha ve diğerleri, 2019) görülmektedir. Alan

yazında eğitim ortamlarına artırılmış gerçeklik uygulamalarının kaynaştırıldığı çalışmalara son yıllarda sıklıkla rastlanmaya başlamıştır. Yapılan çalışmaların önemli bir bölümünü de lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Bu bağlamda lisansüstü çalışmalardaki sistematik değişimi görmek hem eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarındaki eğilimleri belirlemek hem de ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması bağlamında önem arz etmektedir. Çalışmanın amacı son dokuz yıla ait eğitim alanında yapılan artırılmış gerçeklik uygulamalarındaki eğilimleri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

1. Tezlerin türlerine göre dağılım nasıldır?
2. Tezlerin yıllara göre dağılım nasıldır?
3. Tezlerin bilimsel araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Tezlerin katılımcı grubuna göre (ilkokul, ortaokul vs.) dağılımı nasıldır?
5. Tezlerin örneklem seçme yöntemine göre dağılımı nasıldır?
6. Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
7. Tezlerin kullanılan istatistiksel analiz tekniğine göre dağılımı nasıldır?
8. Tezlerin yapıldığı üniversite dağılımı nasıldır?
9. Tezlerin hazırlandığı anabilim dalı dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

YÖK tez tarama motorunda 2013-2021 yıllarında eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları bağlamında 70 yüksek lisans ve 23 doktora tezi olmak üzere toplam 93 teze ulaşılmış ve bu tezlerden “eğitim”, “artırılmış gerçeklik” konusunu içeren ve “kodlamaya uygun sayısal verileri sağlamış olması” ölçütlerine uyan toplam 76 tez incelenmiştir. Tezler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli bir alandaki çalışmaları belirli çerçevede bir araya getirmek amacıyla genel eğilimlerin sistematik bir şekilde ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen tezler, eğitim ve öğretim alanında artırılmış gerçeklik uygulamalarındaki eğilimleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen ölçüt formu ile kayıt altına alınmıştır. Ölçütler; tezin yılı, tez türü, araştırma yöntemi, katılımcı grubu, örneklem seçme yöntemi, veri toplama aracı, kullanılan istatistiksel teknik, üniversiteler ve anabilim dalı olmak üzere dokuz grupta sınıflandırılmıştır.

İçerik analizinde YÖK tez tarama motorunda eğitim ve artırılmış gerçeklik konularını içeren tez verileri dört aşamada analiz edilmiştir: (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların



bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Eysenbach & Köhler, 2002; Miles & Huberman, 1994).

BULGULAR

Çalışmanın bulguları tezin yılı, tez türü, araştırma yöntemi, katılımcı grubu, örneklem seçme yöntemi, veri toplama aracı, kullanılan istatistiksel teknik, üniversiteler ve anabilim dalı olmak üzere dokuz başlıkta açıklanmıştır.

Tezin yılına göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Lisansüstü tezler bağlamında eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarındaki dağılımlar incelendiğinde en fazla 2019 yılında lisansüstü çalışmalar yapılırken, 2021 ve 2020 yıllarında da yine bu konularda fazlaca çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Tablo 1’de yıllara göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarının lisansüstü tezlere göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Yıllara göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Yüksek Lisans	0	1	0	5	2	5	19	9	13
Doktora	1	2	1	1	1	4	8	2	2
Toplam	1	3	1	6	3	9	27	11	15

Tablo 1’e göre ayrıca yüksek lisans ve doktora düzeyinde en fazla 2019 yılında çalışmaların yapıldığı bulgusu dikkat çekmektedir.

Tezin türüne göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Tezin türüne göre eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde 54 (%71) tezin yüksek lisans düzeyinde, 22 (%29) tezin ise doktora düzeyinde yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 2’de tezin türüne göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar verilmiştir.

Tablo 2. Tezin türüne göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

TEZİN TÜRÜ	f	%
Yüksek Lisans	54	71
Doktora	22	29
Toplam	76	100

Tablo 2’ye göre yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre sayıca fazlalığı dikkat çekmektedir.

Araştırma yöntemine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Araştırma yöntemine göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma yöntemine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

	f	%
Karma	45	59
Nicel	21	28
Nitel	10	13
Toplam	76	100

Tablo 3'e göre eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde ilk sırada karma yöntem (%59), sonrasında nicel yöntem (%28) ve son olarak nitel yöntem (%13) tercih edilmiştir.

Katılımcı grubuna göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Katılımcı grubuna göre eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde en fazla ortaokul (%43,4), sonrasında lisans (%15,7) ve lise (%14,6) öğrencileri ile çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te katılımcı grubuna göre lisansüstü tezlerdeki dağılım verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcı grubuna göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

	f	%
Okul öncesi	1	1,3
İlkokul	6	7,9
Ortaokul	33	43,4
Lise	11	14,6
Ön lisans	3	3,9
Lisans	12	15,7
Lisansüstü	4	5,3
18 yaş ve üzeri ziyaretçiler	1	1,3
Makaleler	2	2,6
Tezler	1	1,3
Makaleler ve tezler	2	2,6
Toplam	76	100

Tablo 4.'e göre katılımcı grubunun yaklaşık yarısını ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Örneklem seçme yöntemine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Tablo 5'te örneklem seçme yöntemine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım verilmiştir.

Tablo 5. Örneklem seçme yöntemine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

	f	%
Uygun (elverişli) örnekleme	21	27,6
Amaçlı örnekleme	12	15,8
Küme örnekleme	3	4
Kota örnekleme	1	1,3
Basit seçkisiz örnekleme	3	4
Sistemik örnekleme	1	1,3
Belirtilmemiş	38	50
Toplam	76	100

Tablo 5'te örneklem seçme yöntemine göre eğitim alanında artırılmış gerçeklikle ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde tezlerin %50'sinde herhangi bir örneklem seçme yönteminin belirtilmediği, %27,6'sında uygun (elverişli) örneklemenin kullanıldığı, %15,8'inde ise amaçlı örnekleme yönteminin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Veri toplama aracına göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Veri toplama aracına göre lisansüstü tezlerdeki dağılım Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Veri toplama aracına göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Veri toplama aracı	f
Anket	18
Ölçek	41
Başarı testi	53
Görüşme	48
Gözlem	6
Video Kayıtları	4
Veri tabanı	5

Tablo 6'da veri toplama aracına göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde en çok başarı testinin (%53), sonrasında görüşme (%48) ve ölçeğin (%41) kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Kullanılan istatistiksel analiz tekniğine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Kullanılan istatistiksel analiz tekniğine göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde 54 lisansüstü tezde betimsel analiz, 37 tezde bağımsız t-testi, 24 tezde ise bağımlı t-testi kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Tablo 7’de kullanılan istatistiksel analiz tekniğine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım verilmiştir.

Tablo 7. Kullanılan istatistiksel analiz tekniğine göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

İstatistiksel analiz	f
Betimsel analiz (yüzde, frekans... vb)	54
Bağımsız t testi	37
Bağımlı t testi	24
ANOVA	16
MANOVA	2
ANCOVA	12
Mann Withney U testi	15
Wilcoxon işaret testi	12
Korelasyon	7
Kruskal Wallis testi	5

Tablo 7’ye göre ileri analiz tekniklerinin daha az kullanıldığı görülmektedir.

Üniversitelere göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Üniversitelere göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde Türkiye’de birçok üniversitede bu alanda çalışmalar yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tablo 8’de üniversitelere göre lisansüstü tezlerdeki dağılımlar verilmiştir.

Tablo 8. Üniversitelere göre lisansüstü tezlerdeki dağılımlar

Üniversiteler	f
Bolu Abant İzzet Baysal	3
Aksaray	2
Anadolu	2
Ankara	1
Atatürk	3
Balıkesir	2
Burdur	1
Bursa Uludağ	2
Çanakkale 18 Mart	1
Dokuz Eylül	1
Erciyes	2
Erzincan Binali Yıldırım	2
Eskişehir Osmangazi	2
Fırat	2
Gazi	13
Harran Ü.	1
Hatay Mustafa Kemal	2
İnönü	2



İstanbul Ü. Cerrahpaşa	1
İTÜ	1
Karadeniz Teknik Üniversitesi	3
Kastamonu	1
Kırşehir Ahi Evran	1
Kilis 7 Aralık	1
Konya Teknik	2
Mehmet Akif Ersoy	1
Mersin	1
Muğla Sıtkı Koçman	2
Necmettin Erbakan	2
Niğde Ömer Halis Demir	2
ODTÜ	1
Pamukkale	1
Süleyman Demirel	1
Tokat Gaziosmanpaşa	1
Trabzon	4
Trakya	2
Van Yüzüncü Yıl	2
Yıldız Teknik	1
Zonguldak Bülent Ecevit	1

Tablo 8'e göre en fazla Gazi Üniversitesi'nde (f=13) bu alanda çalışmalar yapıldığı dikkat çekmektedir.

Anabilim Dallarına Göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Anabilim dallarına Göre lisansüstü tezlerdeki dağılım

Anabilim Dallarını	f
BÖTE	19
BİLİŞİM	3
ENFORMATİK	1
MATEMATİK VE FEN	21
TEMEL EĞİTİM	5
MÜHENDİSLİK	3
SINIF EĞİTİMİ	2
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER	2
YABANCI DİLLER	2

Tablo 9'da anabilim dallarına göre eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerdeki dağılımlar incelendiğinde en fazla matematik ve fen anabilim dalında, sonrasında BÖTE anabilim dalında tezlerin yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmaları lisansüstü tezler bağlamında en fazla son üç yılda yapılmıştır ve bu sonuç eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarına ilginin son yıllarda oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Usta, Korucu, Yavuzarslan (2016) tarafından yapılan çalışmada da eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarının sayıca fazla olduğu ifade edilmiştir. Tez türüne göre %71 oranında yüksek lisans tezi ve %29 oranında doktora tezi olarak gerçekleştirilmiştir. Çoğunluğu yüksek lisans tezleridir. Bu durum araştırmacıların eğitimi iyileştirme çabalarına ve eğitimin etkililiğini artırmada teknolojiden yararlanma isteklerine bağlanabilir. Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarına ilişkin lisansüstü tezler en çok Matematik ve Fen Anabilim Dalı ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda yapılmıştır. Türel ve Bayer (2021) bu durumu, iki anabilim dalının ortak bir anabilim dalını oluşturmasına dayandırmaktadır. Ayrıca eğitim alanında artırılmış gerçeklik çalışmalarının bu anabilim dallarına uygun olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Eğitim ve öğretim konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerde katılımcı grubu olarak en fazla ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu sonuç ortaokul fen bilimleri ve bilişim teknolojileri ve yazılım gibi derslere artırılmış gerçeklik uygulamalarının kolay ve hızlı kaynaştırılabilmesine bağlanabilir. En fazla kullanılan örnekleme türü uygun örnekleme yöntemidir. Bu durumun araştırmacının örnekleme kolay ulaşabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Lisansüstü tezlerde ilk sırada karma yöntem, sonrasında nicel yöntem ve son olarak nitel yöntem tercih edilmiştir. En fazla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır, bu durum araştırmacıların derinlemesine analiz etme isteğinden kaynaklanabilir. Benzer şekilde Türel ve Bayer (2021) bu durumu karma yöntemin hem nicel hem de nitel yöntemin avantajlarını sağlamasına bağlamaktadır. Az kullanılan nitel araştırmalar üzerine daha fazla çalışmalar yapılabilir. En yaygın kullanılan veri toplama araçları, başarı testleri, ölçekler ve görüşmelerdir. Yaygın olarak başarı testi ve görüşme formları birlikte çalışmalarda kullanılmıştır. Veri toplama araçlarındaki farklılık çalışmanın amacı ve yöntemine bağlı olarak farklılaşmış olabilir. Tezlerde en yaygın kullanılan istatistiksel teknik betimsel analiz, sonrasında bağımsız ve bağımlı t testleri olmuştur. İleri analiz tekniklerinin daha az uygulandığı görülmüştür.

En fazla ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır farklı eğitim kademelerinde AG uygulamalarının etkililiğini araştırmak, farklı kademelerdeki boyutlarını görebilme adına önemli görülmektedir. Çalışmalarda en fazla karma araştırma yöntemi kullanılmıştır, bu durum araştırmacıların derinlemesine analiz etme isteğinden kaynaklanabilir. Az kullanılan nitel araştırmalar üzerine daha fazla çalışmalar yapılabilir. Tezlerin yaygın olarak Matematik ve Fen anabilim dalı ile BÖTE anabilim dalında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İleride yapılacak



çalışmalarda farklı disiplinleri birleştiren disiplinler arası çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin farklı disiplinler arasında bağlantı kurmaları ve bu bağlantıları görerek öğrenmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Allagui, B. (2021). Writing a descriptive paragraph using an Augmented Reality application: An evaluation of students' performance and attitudes. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(3), 687-710.
- Anuar, S., Nizar, N., & Ismail, M. A. (2021). The Impact of Using Augmented Reality as Teaching Material on Students' Motivation. *Asian Journal of Vocational Education And Humanities*, 2(1), 1-8.
- Batdı, V., & Talan, T. (2019). Augmented reality applications: A Meta-analysis and thematic analysis. *Turkish Journal of Education*, 8(4), 276-297.
- Demir, R. (2020). "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi Dersi" nde Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(1), 202-218.
- Jha, G., Singh, P., & Sharma, L. (2019). Recent advancements of augmented reality in real time applications. *International Journal of Recent Technology and Engineering*, 8(2S7), 538-542.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Özarıslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi, 5. International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011), Fırat Üniversitesi, Elazığ, 726-730.
- Türel, Y. K., ve Bayer, H. (2021). Türkiye'de Lisansüstü Tezlerde Artırılmış Gerçeklik Kullanımı Üzerine Araştırma Eğilimleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 195-214.
- Usta, E., Korucu, A. T., ve Yavuzarıslan, İ. F. (2016). Eğitimde artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanımı: 2007-2016 döneminde Türkiye'de yapılan araştırmaların içerik analizi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 84-95.

“AKILLI VE MUTLU ÇOCUK NASIL YETİŞTİRİLİR?” ÜZERİNE BİR DOKÜMAN İNCELEMESİ

ALİ ELER⁴⁴, BEYHAN NAZLI KOÇBEKER EİD⁴⁵,

ÖZET

Son yıllarda uluslararası eğitim sınavlarında sürekli ilklerde yer alan Finlandiya eğitim sistemi çocukların mutluluğu üzerine kurgulanmıştır. T.C. MEB 2023 mottosu “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” ‘dir. Beyin gelişimi en fazla kritik dönem olarak bilinen ilk 6 yaşta, sonra azalarak 20’li yaşlara kadar devam etmektedir. Çocukların bu yaş kategorilerinde sadece eğitimciler değil aynı zamanda ebeveynlerde eğitilmeli ve bilinçlendirilmelidir. Bu çalışmanın amacı; akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmenin gerekliliklerini belirlemeye çalışarak eğitim ve eğitim düzenleyicilerin ve ailelerin dikkatini çekmek, bu konuda ülkemiz açısından bir farkındalık oluşturmaktır. Çalışmada araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yöntemlerinden Doküman Analizi Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı veya sözlü materyallerin analizini kapsar. Çalışma verilerinin toplanmasında konu ile ilgili yayınlanmış kitap ve makaleler araştırılmış, ayrıca veri tabanları yoluyla da alanyazın taraması yapılmıştır. İncelenen ve analizi yapılan literatürde; beyin temelli öğrenme ve beynin kuralları ile ilgili araştırmalar ve çalışmalar üzerinde durulmuştur. İnsan beyninin gelişiminde rol oynayan genler ve psikiyatrik rahatsızlıkların genetiği ve çocukların bilişsel, hücresel ve moleküler düzeylerde bilgileri nasıl kodladığı ve işlemde geçirdiği üzerinde odaklanan araştırmalarda mutlu çocukların daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazında; akıllı ve mutlu çocuk yetiştirmek için: 1-Öğrenmede stresten uzak, çocukla iletişimi sağlıklı, birbirini anlayan aile fertlerinin bulunduğu, bilimin ortaya koyduğu güncel pratik bilgileri bilen ve uygulayan yetişmiş aileler; 2- Eğitimcilerin öğrenmenin fiziksel olarak geçirildiği sınıf, okul vb. öğrenme ortamlarının çocuğun nasıl rahat, huzurlu ve mutlu hissedebileceğini bilen, beynin öğrenme ilke ve yöntemlerini tanıyan, çocuk psikolojisi eğitimi alması; 3- Eğitim düzenleyicilerin sağlık ve eğitim kurumlarıyla iş birliği içinde annenin gebeliğinden başlayarak çocuğun sağlıklı vücut ve beyin gelişiminin takip edilmesi gibi üç temel konuda gerekliliklerin yerine getirilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra; çocuğun anne karnındaki yaşamı, annenin bebeği etkileyen sağlığı, yaşam tarzı, mutluluğu; ebeveynlerin kendi aralarında ve çocukları ile ilişkileri; mutlu çocuk yetiştirmek için ebeveynlerinden kaynaklı ya da kontrolündeki durumlar; akıllı ve mutlu çocuk yetiştirmede çocuğun ve yakın çevresinin, ayrıca eğitimcilerin dikkat etmesi gereken ilke ve kurallar gibi gerekli bazı eğitim çalışmalarının da yapılması önerilmektedir. Çalışmada Türk eğitim sistemi için öğretmenlerin ve ailelerin mutlu çocuk yetiştirmede neler yapılabileceğine yönelik paydaşlarla işbirlikçi çalışmalar için öneriler de yer almakta ve bu çalışmaların ülkemiz açısından doğurgularının neler olabileceği de yordanmaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitim, çocuk yetiştirme, beyin gelişimi, beyin temelli öğrenme

⁴⁴ Öğretmen, Kuvayı Milliye İlkokulu, alieler5@gmail.com

⁴⁵ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, bnkocbeker@hotmail.com



A DOCUMENT ANALYSIS ON “HOW TO RAISE BRIGHT AND HAPPY KIDS?”

ABSTRACT

The Finnish education system, which has been consistently among the first in international education exams in recent years, is built on the happiness of children. T.R. 's motto of Ministry of National Education 2023 is "Happy Children, Strong Turkey". Brain development is in its most critical period in the first 6 years, then it continues until the 20s. In these age categories of children, not only educators but also parents should be educated and conscious. The aim of this study; is to draw the attention of education and education organizers and parents by trying to determine the requirements of raising smart and happy children, and to raise awareness for our country in this regard. As a research method in the study, Document Analysis Method, one of the qualitative research methods, was used.

This method includes the analysis of written or oral materials containing information about the topics planned to be investigated. In the collection of study data, published books and articles on the subject were searched, and a literature review was made through databases. In the examined and analyzed literature; researches and studies on brain-based learning and the rules of the brain have been emphasized. Studies focusing on the genes that play a role in the development of the human brain and the genetics of psychiatric disorders and how children encode and process information at cognitive, cellular and molecular levels have concluded that happy children learn better. In the related literature; to raise smart and happy children it is emphasized that it is important to meet the requirements in three basic areas, such as following: 1-Families who have been trained in learning, away from stress, have healthy communication with the child, have family members who understand each other, who know and apply the current practical knowledge revealed by science; 2- Educators' classroom, school, etc. where learning is physically carried out. taking child psychology education, knowing how learning environments can make the child feel comfortable, peaceful and happy, knowing the learning principles and methods of the brain; 3- the healthy body and brain development of the child, starting from the pregnancy of the mother, in cooperation with the health and education institutions of the education organizers. Besides, these are also recommended in order to raise smart and happy children: the child's life in the womb, the mother's health, lifestyle, happiness affecting the baby; relationships between parents and with their children; situations originating from or under the control of parents and to carry out some necessary educational studies such as the principles and rules that the child and his immediate environment, as well as the educators should pay attention to. The study also includes suggestions for collaborative work with stakeholders on what teachers and families can do to raise happy children for the Turkish education system, and the implications of these studies for our country are also predicted.

Keywords: Education, child raising, brain development, brain-based learning

GİRİŞ

Daha mutlu ve akıllı çocuk yetiştirmek başta aileler olmak üzere okullara ve bütün bir topluma iş düşmektedir. Çocukların aile ve okulda rekabetten uzak, birlikte çalışma, paylaşma başarıya birlikte ulaşma yaşama bilincine ulaşmış mutlu çocuklar mutlu toplum oluşturmak hedefimizdir.

Mutluluk literatürde “yaşam doyumu”, “iyi olma” olarak da ele alınmaktadır (Harter, 1983; Park 2004; Thoilliez, 2011) Eğitimin ve yaşamın nihai amacı insanın mutluluğudur. Mutlu ve akıllı çocuklar yetiştirme eğitimcilerin, ailelerin ve toplumların hedefidir. “Belirli öğrenme biçimleri stres karşısında solmaktadır. Öğretmen öğrencinin ilgisini çekemezse bilgiler beyin veritabanına kodlanmasında hatalar oluşacaktır”(Medina, John, Beynin Kuralları) Yani stresten uzak mutlu çocuk öğrenmeye daha istekli ve meraklı. Buda bize gösteriyor ki mutlu çocuklar daha iyi öğreniyor, mutluluk, başarı ve motivasyon ile ilişkili. “Çocukların mutluluk düzeyinin artması hayata olumlu bakmalarını ve çevresindekilerle olumlu etkileşim kurmalarını, sağlamaktadır. Mutluluğun veya yaşam doyumunun azalması çocuklarda okul başarısının düşmesi, arkadaş ilişkilerinin zayıflaması, yalnızlık, depresyon, madde bağımlılığı, gibi birçok durumla ilişkilendirilebilmektedir” (Yucel ve Vogt Yuan, 2015). Bireyin hayata olumlu bakabilme, başarı ve motivasyonu ve mutluluğu önemlidir. Bu kavramlar birbirlerine bağlı ve birbirini etkileyen değişkenlerdir.

Uluslararası raporlarla daha mutlu toplumlarla ve akademik başarılarla öne çıkan ülkeler araştırılmış ve mutluluk ile akademik başarının olumlu ilişkileri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte moleküler biyoloji biliminin beyin gelişimi ile ilgili araştırmaları incelenmiş, eğitimin beyin gelişimi olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Ayrıca bu uluslararası raporlarda mutlu çocuklar yetiştiren ülkeler incelenmiştir. Daha akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmenin mümkün olduğu gözlemlenmiştir. Daha akıllı mutlu çocuk yetiştirme için ailelere-ebeveynlere, yakın akraba ve komşulara, toplumlara, öğretmen ve ailelere, sağlık kuruluşlarına, devlete düşen görevler vardır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı eğitimin nihai amacı olan mutlu insan idealine ulaşmada aile, toplum ve eğitimcilerin rolü mercek altına alınmıştır.

Araştırmanın amacı; mutlu çocukları etkileyen önemli bileşenleri irdelemek, incelemek ve sonuçlara ulaşmaktır. Akıllı ve mutlu çocuk yetiştirmede ailenin, ebeveynlerin, öğretmen başta olmak üzere okul çalışanlarının, toplumun ve devletin görevleri ve işbirliği konusunda farkındalık oluşturmaktır. Yapılan literatür taramasında mutluluğun öğrenme ve başarıya etkisi üzerine bir



araştırmaya rastlanmamıştır. Stresten uzak, mutlu çocuklar daha kalıcı, daha iyi öğrenir ve akademik, sosyal ve spor alanlarında daha başarılı olması üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada araştırma yöntemi olarak, nitel araştırma yöntemlerinden Doküman Yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının amacı dünya üzerinde uluslararası verilerin desteklediği mutlu toplumlar, mutlu çocukların yetiştirilme tarzlarını inceleyerek, akıllı çocuk yetiştirmek ve beyin gelişimi ile ilgili bilimsel yayınlar incelenerek akıllı çocukların yetiştirme tarzına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren yazılı veya sözlü materyallerin analizini kapsar. Çalışma verilerinin toplanmasında konu ile ilgili yayınlanmış kitap ve makaleler araştırılmış, ayrıca veri tabanları yoluyla da alanyazın taraması yapılmıştır. İncelenen ve analizi yapılan literatürde; beyin temelli öğrenme ve beynin kuralları ile ilgili araştırmalar ve çalışmalar üzerinde durulmuştur. İnsan beyninin gelişiminde rol oynayan genler ve psikiyatrik rahatsızlıkların genetiği ve çocukların bilişsel, hücresel ve moleküler düzeylerde bilgileri nasıl kodladığı ve işlemde geçirdiği üzerinde odaklanan araştırmalarda mutlu çocukların daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Mutluluk düzeyi; toplumun refah içinde yaşaması ve motivasyonu ile doğrudan ilişkili olduğu için kişinin verimliliği ve başarısı için de tetikleyici bir unsurdur. Başarılı ve mutlu toplumlar iyi bir yaşam kalitesine sahiptir. (İncilay Yıldız, Abut Fatih, 2022). Hollanda'da Rotterdam'da Erasmus Üniversitesinde çalışan mutluluk araştırmalarının öncüsü, internette erişime açık olan Dünya Mutluluk Veri Tabanı'nı oluşturup son haline getirmek için çalışmakta olan Ruut Veenhoven'a göre mutluluk "yaşam tatmini" olarak tanımlamakta. Birey olarak yaşamın ne kadar tadını çıkardığı, yaşamdan ne kadar tatmin aldığı şeklinde tanımlamakta. Ayrıca "Mutluluk için sosyal beceriler kişinin IQ'sundan daha önemli", "Ortalama eğitim ile ortalama mutluluk arasında pozitif bir ilişki var. Modern toplumlar daha mutlu, buda eğitilmiş toplum demektir, ama bireysel eğitim ve mutluluk arasında hiç ilişki yok. <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl>

Taranan kaynak ve dokümanlarda mutlu ve akıllı çocuk yetiştirmede konular incelenerek belli başlı ana başlıklarda incelenmeye, irdelenmeye çalışılmıştır. tesbit edilen konular birbiriyile bazen çok ilgili ve hatta iç içe geçmiş konular olması, birbirini destekler konular olduğu görülmüştür. Tüm sıkıntılara rağmen konuyu daha iyi anlamak ve irdelemek için böyle bir yola gidilmiştir. Daha akıllı ve mutlu çocuk yetiştirmek için öne çıkan durumlar şu 10 başlık altında incelenmiştir:

1. Hamilelik süreci
2. Aile ve Yakın Çevre
3. Erken Çocukluk Eğitimi Ve Okul Öncesi Eğitim
4. Çocuk Eğitiminde Oyunun Rolü
5. Duygu Düzenleme- Dürtü Kontrolü- Empati
6. Yeniden Çerçeveleme
7. Demokratik Ebeveynlik
8. Birliktelik, Rahatlık
9. Uyku
10. Egzersiz

Grant Araştırması sonuçlarını şu şekilde özetleyebiliriz

1. Arkadaşlıklar, akrabalık ilişkileri
2. Evlilik (evli yetişkinlerin yüzde 40'ı kendilerini "çok mutlu" atfederken asla evlenmemiş olanlar sadece yüzde 23'ü bunu söyleyebilmektedir.
3. Hayatını devam ettirecek kadar maddi güç, meslek sahibi olmak (Amerikada 50 bin-100 bin dolar arası)

Eğer akıllı ve mutlu çocuklar istiyorsak çocukların sağlıklı arkadaşlıklar edinip sürdürmesi sosyalleşmesi öğretilmelidir. Bunun içinde **duygusal düzenleme** ve **empati** çok önemlidir. Sürdürülebilir arkadaşlık için empati ve duygu düzenleme becerilerini kazanmak gereklidir. Bir duyguyu, buna pozitif ve negatif duygular da dahildir, azaltmak, korumak veya arttırmak için kullanılan tüm stratejilere duygu düzenleme adı verilir. (Gross, 1998)

İnsan-çocukların mutluluğunu etkileyen önemli gelişim dönemleri, yetiştirme tarzları-modelleri, öğrenme biçimleri gibi faktörler vardır. Biz belkide en önemli yada öne çıkan durumları ele almaya çalıştık.

1. Hamilelik süreci

Mutlu insanın ilk aşaması daha doğmadan anne karnındaki süreci yada hamilelik süreci ile ilgilidir. Annenin sağlığı, psikolojik durumu, stresten uzak, ritimli düzenli bir hayatı, egzersiz ve spor yapması çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini etkilemektedir. Hamilelik sırasında aşırı stresli annelerin çocukları daha asabi hâle gelirler. Bebeğin IQ'sunu düşürebilir. Bebeğin gelecekteki motor becerilerini, dikkat durumlarını ve konsantre olma yeteneğini engelleyebilir. Farklılıklar 6 yaşına kadar gözlemlenebilir durumdadır. Hamilelik sürecinin ilk yarısında beyin ve vücut hızla oluşmaktadır. En önemli ihtiyaç beden dinlenmesi ve annenin sağlıklı beslenmesidir (Medina, John). Bu sürecin doğru ve sağlıklı olması mutlu ve akıllı çocuk yetiştirmenin temelidir.



2. Aile ve Yakın Çevre

İnsan zekasının %50'si kalıtsal %50'si çevrenin etkisi altındadır (Medina John, 2020) Kalıtsal yönüne etki etme olanağımız yok ama zekayı etkileyen çevreyi düzenleme olanağına sahibiz. Çevre kavramına aile, okul, çocuğun eğitimi ve yaşamı girmektedir. O zaman daha akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmek aile ve toplumun elindedir. Bilimin ve tecrübenin potansiyelini eğitimle buluşturabildiğimiz oranda daha akıllı ve mutlu çocuklar ve dolayısıyla daha mutlu toplum idealine yaklaşabilmek mümkündür. Anne karnındaki süreçte bebeğin doğumu ile hayata merhaba diyen çocuk dış dünyanın yani çevrenin etkileriyle daha çok iletişime merhaba demiştir. Anne babanın birbiri ve aile içi tutumları, eğitimleri bebeğin yetişmesinin ilk önemli temellerinin atıldığı dönemdir. Sağlıklı aile içi ilişkiler, çocukla olan iletişim bu dönemde çok önemlidir. Washington Üniversitesi psikoloğu Andy Meltzoff 42 dakikalık bebeğin taklitte öğrendiğini deneylemiştir. (bebek dil çıkarmayı öğrenmiştir), ve yaptığı farklı bir deneyde 1 yaşındaki bebeklerin bir hafta önce öğrendiklerini hatırladığını deneylemiştir. Yani çocuk doğduğu andan itibaren çevre ile iletişime geçmektedir. Romanyada gerçek hayat üzerinde yapılan bir araştırmada; çocuk eğer 4 aylıktan önce evlat edinilmişlerse mutlu ve akıllı çocuklar olmuşlardır. Eğer dokuz aylıktan sonra evlat edinilmişlerse çete üyeleri gibi davranıyorlardı. (John, Medina 2020) bebekler belirli bir yaşa ulaştığında bağlanma yoluyla güvenlik bulmadan mahrum kalınca sistemlerinde sonu olmayan bir strese neden olmuştur. Dengeli stressiz ailelerde yetişen çocuklar stresli ortamlarda yetişen çocuklara göre 8 IQ puanı daha iyi durumdadırlar. (Medina, John 2020) . Ayrıca akıllı ve mutlu çocuk yetiştirmede demokratik ebeveynlik modeli en doğru modeldir. Bu ebeveynler talepkar fakat çocuğun ihtiyaçlarına duyarlıdır (sf:273, Gelişimsel psikolog Diana Baumrind)

Akıllı ve mutlu çocuğun ilk hikayesi doğumu ile başlayan süreçte ebeveynlerin ebeveynlik tutum ve eğitimleri, aile içi ilişkiler ve hatta toplumun çocuk yetiştirilmesindeki kültürü ilk ve temel etkiyi oluşturmaktadır.

3. Erken Çocukluk Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitim

Hamilelik süreci, ebeveynlik modeli ve aile içi iletişimden sonra diğer önemli dönem okul öncesi diye adlandırılan ilk 5 yıllık dönemdir. Çocuğunuzun ilk beş yıllık yaşamı büyüdüğünde nasıl bir davranış sergileyeceğinde çok etkili olacaktır. Bir araştırma: Okul öncesi programına katılan öğrencilerde akıl sağlığı (yüzde 8'e karşı yüzde 36) problemlerin azlığı, sınıf tekrarının azlığını (yüzde21'e karşı yüzde 41) gözlenmiştir.

Beyin üzerine yapılan araştırmalar ilk 6 yılın beyin gelişiminde kritik bir gelişim süreci olduğunu göstermiştir. (Medina John 2020). Bu dönem kritik bir dönemdir. Bu süreçte ebeveynlik eğitimi, toplumun yaklaşımı çok önemlidir. Okul öncesi eğitim erken çocukluk eğitim döneminin

bir parçası ve önemlidir ve bu dönem çocuğun ileriki yaşamını etkileyen en önemli temel, kritik dönemdir. ABD’de yoksul çocuklar için geliştirilen okul öncesi programında yapılan bir araştırmada; Okul öncesi programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara oranı akıl sağlığı problemlerinde yüzde 8’e karşı yüzde 36, sınıf tekrarının azlığını yüzde 21’e karşı yüzde 41 olarak gözlenmiştir (HighScope araştırması 1962-2002). Planlı erken çocukluk eğitimi çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olurken (Sammons vd, 2013) bu eğitimi alan çocukların erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla sosyal becerilere sahip ve bağımsız hareket edebildikleri, öğrenmeye karşı istekli oldukları ve iş birliği içinde çalışabildikleri gözlenmiştir. Ayrıca çocuğun dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve matematik becerileri içinde olumlu sonuçları olmuştur (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Eğer bu becerilerin erken çocukluk döneminde gelişimi engellenirse, uzun vadeli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan sorunları daha sonradan düzeltmek daha çok zaman gereksinimine ve ekonomik kayıplara sebep olmaktadır (Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelyev 2013). Tüm bu sonuçlar gösteriyor ki okul öncesi eğitim önemlidir, okul öncesinde başarılı ülke sistemleri yakından incelenmeli dersler çıkartılmalı.

4. Çocuk Eğitiminde Oyunun Rolü

Eğitimde doğal olan yollar en uygun yoldur. Çocuğu doğasında yetiştirmek en uygun olanıdır. Çocuk denilince akla ilk gelen kelime oyundur. Oyun çocuğun her şeyidir. Hayat tecrübelerini, duygularını ve daha fazlasını deneylediği olgudur. Oyun stresle baş etmeyi öğrenmede önemli bir rolü vardır. Genelde oyunda savaş ya da kaç davranışları, **beyinde stresle aynı nörokimyasal yolları aktive eder. Çocuklar ne kadar çok oyun baş etme becerileri gelişecek ve strese daha az duyarlı hale gelecektir. Psikolojik sağlamlık (dayanıklılık) stresi önleyerek değil, stresi nasıl yönetebileceğimizi ve stres konusunda nasıl ustalaşacağınızı öğrenerek geliştiriliyor.** Çünkü stres beynin ve dolayısıyla öğrenmenin de mutluluğunda baş düşmanıdır. Oyuncular birinin üzülüp oyunu bırakmasından kaçınmak için diğer oyuncuların **duygusal durumunun farkında** olmak zorundadır, çünkü çok fazla oyuncu oyunu bırakırsa oyun biter. Oyunla çocuk duygusal düzenlemeyi, empati kurmayı, başetme becerilerini geliştirir.

Çalışmaların gösterdiğine göre belli bir tür yoruma açık oyun zamanı için olanak sağlanan çocuklar

1. Daha yaratıcıdırlar
2. Lisan kullanımında daha başarılı
3. Problem çözmede daha iyi
4. Daha az stresli



5. Hafızaları daha iyi
6. Daha fazla sosyal becerilere sahip (düşük gelirli ailelerin çocukları oyun odaklı anaokuluna gönderilmişlerse, yüzde 7'den daha azı, 23 yaşına geldiklerinde ağır bir suç yüzünden tutuklanmıştı. Komut odaklı anaokullarına gönderilen çocuklarda bu rakam ise % 33'tü (Medina John, 2020)

Daha çok serbest oyun çocuğun mutluluklar dünyasının inşaa etmesine yardımcı olur. Daha fazla oyun okullarımızı ileriye, çocuklarımızı başarıya taşır. Buda daha akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmede oyunun önemini belirtmektedir.(Sandhal, Iben Dissing-Alexander Jessica Joelle, Let The Children Play- Danimarkalılara Özgü ebeveynlik: Dünyanın En Mutlu Çocukları Nasıl Yetiştiriyor)

5. Duygu Düzenleme- Dürtü Kontrolü- Empati

Duygu düzenleme ve ebeveyn tutumları arasında ilişki incelendiğinde duygu düzenleme ve sadece demokratik ebeveyn tutumu arasında pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bulunan bu ilişkiye göre çocukların duygu düzenleme becerileri arttıkça demokratik ebeveyn tutumları da artmaktadır. (Kahraman, Özlem Gözün ve Gökşen, Elif 2021)

Duygular insanları bir araya getirir ve insanın hayatta kalma mücadelesinde kritik bir öneme sahiptir (Santrock, 2015; Southam-Gerow, 2014) Duygular çocukların yaşama uyumunu sağlar. Duygular araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Genellikle olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılan duyguları hoş giden ve hoş gitmeyen duygular olarak da sınıflandırmak mümkündür. Olumlu duygular; coşku, sevinç ve sevgiyi içerirken, olumsuz duygular ise kaygı, öfke, suçluluk ve üzüntüyü içerir (Santrock, 2015). Mutluluk, ilgi, şaşırma (hayret), korku, öfke, sevgi, üzüntü ve tikslenme gibi duygular insanlarda evrenseldir.

Duygular yanlış türde, yoğunlukta ve sürede olduğunda, ya da düzenlenmediğinde günlük yaşamı olumsuz yönde etkiler. Duygu düzenleme; olumlu veya olumsuz duygularla başa çıkmak için, duygusal tepkilerin süresini ve yoğunluğunu bireyin hedeflerine ulaşmasını sağlayacak bir düzeye ayarlama kullandığı stratejiler olarak adlandırılır (Gross ve Thompson, 2007).

Ebeveynlerin çocuğunun duygusal ifadesine verdiği yanıtlar ve ilişkilerin güvenli olması erken çocukluk döneminde duygu düzenlemenin gelişimini önemli derecede etkiler (Brownell ve Kopp, 2007). Ebeveynler çocukların duygusal ihtiyaçlarına karşı destekleyici ve ılımlı yaklaşıtlarında çocukların olumsuz durumlarla daha rahat baş ettikleri belirlenmiştir. Fakat çocukların duygusal ihtiyaçlarına yönelik cezalandırıcı ve küçümseyici yaklaşması, çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu anlamda, ebeveyn tutumlarının çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde doğrudan etkisi olabilir. Bu yüzden uygulanan ebeveyn tutumunun dikkatli seçilmesi çok önemlidir (Gross, 2007).

Çok baskı altında olan ya da fazla övülen çocuklar, içsel memnuniyetten ziyade dışsal faktörler tarafından tanınmak için bir şeyler yapmayı öğrenebilir, bu da hayatları boyunca onları terk etmeyeceği varsayılan bir ayar haline gelebilir. Dışsal hedeflere teşvik eder: Mutlu olmak için kendilerinin dışında bir şeye ihtiyaç duymalarına yol açar. Bu hepimizin ulaşmak istediği derin içsel mutluluk ve refah duygusunu getirmez. Endişe ve depresyon oluşturabilir. (Sandhal, Iben Dissing-Alexander Jessica Joelle, Danimarkalılara Özgü ebeveynlik: Dünyanın En Mutlu Çocukları Nasıl Yetiştiriyor) Ebeveynlerin eğitimleri ebeveynlik yaklaşımları ve aile-yakın çevre çocukların duygularını düzenlemesini öğrenmede ilk ve temel doğal öğrenme ortamlarıdır. Ebeveynlerin, ailelerin ve yakın çevrenin konu ile ilgili eğitimleri ve çocuğa yaklaşımları bu açıdan önemlidir.

Empati

Araştırmalar aile içi geçimsizliğin yüzde 70'inin çözülebilir olmadığını, anlaşmazlığın olduğu gibi kaldığını göstermektedir. Evliler birbirinin farklılıklarıyla yaşamayı öğrendikleri sürece birliktelikleri güçlenir. (Medina, John-Bebekler İçin Beynin Kuralları 2020). Empati evliliğin ve ebeveynliğin temelidir.

Sıradan bir bebek 6 aya kadar şaşkınlık, iğrenme, mutluluk, üzüntü, öfke ve korkuyu deneyimleyebilmektedir.

Duyguları düzenleme yeteneği ile birlikte başka bir insanın ihtiyaçlarını algılama ve bunlara empati ile karşılık verme de çocuğunuzun sosyal yeterliliğinde önemli bir rol oynar. Beynin kuralı olmak için yeterlidir: Empati, iyi arkadaşlar edinir. Empatiye sahip olmak için çocuğunuz başka birinin iç dünyasına dikkatle bakabilme, o kişinin davranışsal ödüllendirme ve cezalandırma sistemlerini doğru olarak kavrama yeteneğini geliştirmeli ve sonra da ona nezaket ve anlayışla cevap vermelidir. Empatinin dışı vurumu, insanların karşılıklı etkileşimlerinin uzun süreli istikrarını sağlayarak birbirleriyle yakınlaşmalarına yardımcı olur.

Eğer mutlu çocuklar istiyorsanız çocuklarınıza nasıl arkadaş edineceklerini, nasıl sosyalleşeceklerini, arkadaşlıklarınızı nasıl sağlıklı bir şekilde devam ettireceklerini öğretmelisiniz. Bunun içinde duygusal düzenleme ve empati çok önemlidir. (Medina, John-Bebekler İçin Beynin Kuralları 2020).

Empati 21.yüzyılda insanlarda aranılan en önemli becerilerden birisi olarak gösterilmektedir. Empati aynı zamanda iş hayatında ve özel hayatta mutluluk ve başarıyı ortaya koyan önemli bir beceridir. Duygularını ifade etmekten çekinmeyen, karşısındaki kişilerin duygularını anlayan, onların sıkıntılarının farkına varanlar, hayatta daha başarılı ve mutlu olma ihtimalleri yüksek olan kişilerdir. Ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmalarda empati



becerisi düşük bireylerde akran zorbalığı davranışının yüksek olduğu görülmüştür. (Gökkaya, Fusun ve Sütçü, Serap Tekinsav-2018)

6. Yeniden Çerçeveleme

Bir Harvard Business Review makalesinde , Uyarlamalı Öğrenme Sistemleri'nin kurucusu Dean M. Becker, " Eğitimden, tecrübeden, çalışmadan daha fazla, bir kişinin psikolojik sağlamlık seviyesi kimin başarılı olacağını ve kimin başarısız olacağını belirler. Bu kanser koğuşunda, olimpiyatlarda, toplantı odasında da geçerlidir" diyor. Olumsuz durumları yeniden düzenleyebilmek, esnek olmanın önemli unsurlarından biridir.

Çok sayıda çalışma, kendimizi daha iyi hissetmek için bir olayı kasıtlı olarak yeniden yorumladığımızda, beynin olumsuz duyguları işleyen bölümlerindeki aktivitenin azaldığını ve beynin bilişsel kontrol ve uyarlamalı entegrasyonlarla ilgili bölümlerindeki aktivitenin arttığını göstermektedir.

Elektiriksel beyin aktivitesi yeniden çerçeve oluşturmanın beyindeki negatif sinyalleri sildiğini gösterdi. Yeniden çerçeve oluşturmak sadece beyin kimyasını değiştirmez, aynı zamanda acıyı, korkuyu, kaygıyı ve benzer duyguları nasıl yorumladığımızı da katkıda bulunur.

Yeniden çerçevelemeyi bilen çocuk hayata daha olumlu bakmayı öğrenecektir.

7. Demokratik Ebeveynlik

Fiziksel cezanın beynin IQ testlerinde performans ile ilgili kısımlarını değiştirebileceğine ve madde kullanma olasılığını artırabileceğine dair beyin görüntüleme kanıtı vardır. Ayrıca vurmanın beynin duygu ve stres düzenlemesine dahil olan bölgelerini etkileyebileceğini gösteren veriler mevcuttur. Danimarka'da vurmak 1997 yılında İsveç'te 1979 yılında yasaklandı. Şimdi Avrupa'nın büyük bir kısmı, Kosta Rika, İsrail, Tunus ve Kenya'nın da dahil olduğu 32'den fazla ülkede bener yasalar vardır. (Sandhal, Iben Dissing-Alexander Jessica Joelle, Danimarkalılara Özgü ebeveynlik: Dünyanın En Mutlu Çocukları Nasıl Yetiştiriyor).

Psikologlar ebeveynlik tarzlarını dört farklı modele ayırır: 1-Otoriter Ebeveynlik, 2-Demokratik ebeveynlik 3- İzin verici ebeveynlik 4- İhmalkar Ebeveynlik . Akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmede en uygun model Demokratik ebeveynlik modelidir. Sorumlu ayrıca talepkâr. Bu ebeveynler talepkardır, ancak çocuklarını da önemserler. Kurallarını açıklarlar ve çocuklarını o kurallara karşı tepkilerini göstermek konusunda teşvik ederler. Yüksek seviyede bağımsızlığı teşvik etmelerine rağmen yinede çocukların aile değerlerine uyduklarını görürler. Bu ebeveynler çocuklarıyla mükemmel iletişim becerilerine sahiptirler. (Gelişimsel psikolog Diana Baumrind). Bugün Dünya mutluluk raporlarında (BM'lerin raporları) sürekli üst sıralarda olan Hollanda,

Danimarka, Finlandiya, İsveç, İsviçre gibi ülkelerde demokratik ebeveynlik modeli kültürü yaygındır. Araştırmalar demokratik ve etkili ebeveynlerin çocuklarının kendine güvenen, sosyal olarak kabul edilen, akademik olarak başarılı ve iyi huylu olduklarını göstermektedir. Depresyon ve kaygı bildirme olasılıkları daha azdır; suçluluk ve uyuşturucu kullanımı gibi antisosyal davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşüktür.

8. Birliktelik Rahatlık

Araştırmalar, iyilik hali ve mutluluğun bir numaralı işaretlerinden birinin arkadaşlarınız ve ailenizle kaliteli zaman geçirmek olduğunu gösteriyor. Danimarka'da 'birlikte rahatça takılmak' anlamında 'hygge sig' veya 'hygge' Hollanda'da 'gezellig' bir yaşam biçimidir, aile ve arkadaşlarla rahat bir zaman geçirerek bunu gerçekleştirmeye çalışırlar.

İnsan güven duyduğu, rahat hissettiği ortamlarda, aile ortamlarında daha mutlu olurlar. Mutlu, huzurlu ortamlarda daha rahat, esnek hareket ederler. bebeklikten ergenliğe her dönemde ailesiyle daha çok vakit geçiren, sosyal-kültürel birliktelikler yaşayan çocuklar daha çok öğrenir ve mutlu olurlar.

9. Uyku

Uyku beyin gelişimi için hayati bir öneme sahiptir. Akıllı çocuklar istiyorsak çocukların sağlıklı ve yeteri kadar uyuması için ortamlar sağlamalıyız. Beyin bilimi olarak adlandırabileceğimiz moleküler biyoloji ve mutlu ülkelerin ebeveynlik tarzı birbirlerini doğrulamakta. Sağlıklı ve yeterli uyku akıllı ve mutlu çocuklar için çok önemlidir. 'Beyin uyumaz. Beyin uyuma (dinlenme) sırasında uyanık bir durumdakinden daha fazla ritmik faaliyet göstermektedir, daha fazla aktiftir. Sağlıklı ve yeterli bir uyku beynin daha sağlıklı çalışmasını, performansını artırır. Ayrıca uyurken beynimiz gün içinde öğrendiklerini sürekli tekrar ederek öğrenme faaliyetine devam eder. Uyku kaybı zihin kaybı demektir. Dikkati toplama, yönetim fonksiyonuna, anlık hafızaya, işler hafızaya, ruh haline, nicel becerilere, mantıklı düşünme becerisine ve genel matematik becerisine zarar verir. Öğle-ikindi arası uyku ihtiyacıdır. Bu uyku ihtiyacını karşılamamız öğrenme verimini artırır. NASA'nın yaptığı bir araştırma, 26 dakikalık bir gün ortası uykusu bir pilotun performansını yüzde 34'ten daha fazla artırdığını ortaya koymuştur. Bir gecelik uyku kaybı verimden yüzde 30 verim kaybıdır. 30 yaşındaki sağlık bir insan 6 gün boyunca uykusuz kalırsa (günlük 4 saat uyuma) vücut kimyalarının bazı kısımları 60 yaşındaki insanların kimyasallarına dönüşmektedir. Ve düzelmelerine izin verilirse 1hafta düzenli uyuma gerekecektir. İnsanlar uyku evresinde (yavaş-dalga evresinde) günlük öğrenme deneyimlerini zihinlerinde yeniden canlandırmaktadır. Uyku halinde çok sayıda duygu yüklü hatıra, uyku döngüsünün farklı bir evresinde tekrar ediliyor görünmekte. Gece uykusu



sürecinde beyinde bir tür çevrimdışı işlem gerçekleşmektedir. (Medina John, Beynin Kuralları) uyku beyin gelişimi için hayati bir öneme sahiptir.

Evlilikte aile içi geçimsizliğin önemli dört kaynağı: Uykusuzluk, sosyal tecrit, eşit olmayan iş yükü ve depresyon (Medina, John)

New York dergisinin “Hollandalı bebekler: amerikalı bebeklerden daha mı iyi?” başlıklı makalede Yapılan araştırmada Hollandalı bebeklerin henüz altı aylıkken amerikalı yaşlılarına göre çok daha fazla gülümsediği, kıkırdağı ve hem ebeveynlerini hem sevdiklerini daha çok kucakladıklarını yazıyordu. Araştırmacılar, ruh haliyle ilgili bu farklılıkların, farklı ebeveynlik pratikleriyle açıklanabileceğini söylüyordu. En önemli alan, bilişsel uyarılma. Spesifik beslenme ve uyuma zamanlarına bağlı kalarak bebeklerin aşırı derecede uyarmaktan uzaklaştırmak. (<https://www.thecut.com/2015/01/dutch-babies-better-than-american-babies.html> JAN. 29, 2015) Mutlu bebek büyümek, düzenli bir rutin, bol uyku, yeteri kadar besin ve aşırı uyarıdan kaçınma. Yapılan bir araştırmaya göre Hollandalılar dünyanın geri kalanına göre daha fazla uyuduğunu ortaya koydu: her gece ortalama sekiz saat on iki dakika uyuyorlar. Hollandalı bebekler altıncı aylarında, amerikalı bebek örnekleminde ortalama iki saat fazla uyuyor. Toplamda günde 15 saat. İki saat fazla uyurlar. Super: “Hollandalı bebeklerin bu ekstra 2 saat uykusu gün içindedir. Yani sessiz uyku safhası. Bu, bebeklerde, daha büyük çocuklar ve yetişkinlerin REM dışı uyku aşamalarına evrilen şeydir.

10.Egzersiz

“Egzersiz yapanlar, hareketsiz olanlara göre uzun süreli hafızayı, muhakemeyi, dikkati, problem çözmeyi ve sözde akışkan zekayı ölçen testlerde de daha başarılı olmaktadır. Okul çağındaki çocuklarda haftada iki veya üç defa 30 dakika tempolu şekilde koşturuldu. 12 hafta sonra, bilişsel performansları koşmaya başlamadan önceki seviyelerle karşılaştırıldığında önemli ölçüde gelişme göstermiş. Egzersiz programı sona erdiğinde sonuçlar deney öncesi seviyelerine geri dönüyordu.” (Medina John, Beynin Kuralları) Dünya üzerinde mutluluk raporlarında öne çıkan ülkelere baktığımızda egzersiz, spor hayatında içinde bir kültür haline gelmiştir. Hollanda, Danimarka, Finlandiya gibi ülkelerde muazzam derecede uzun ve kaliteli bisiklet yolları vardır. Çocuk ve yetişkinler günlük hayatlarının çoğunu bisiklet üzerinde geçirirler. Çocuklar okula bisikletle gider ve gelirler. yetişkinler alışverişlere bisikletle giderler. Bu ülkeleri örnek alan Almanya gibi ülkelerde fabrikalar işçilerine, personeline bisiklet almayı özendiren krediler vermekte. Erasmus projesi ile gittiğim Almanya'nın Dortmund şehrinin ilkokullarında Trafik polisleri ilkokul öğrencilerine bisiklet dersi vermekte olduğunu gördüm, bisiklet sürmede başarılı olanlara resmi ehliyet verilmekte. Ayrıca egzersiz yapanların vücut tarafından üretilen stres

hormonunu dengeleyen hormonlar üreterek stresi dengelediği ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar gösteriyor ki egzersiz ve spor yapanların hayatta stresten daha uzak ve mutlu yaşadığını göstermektedir.

SONUÇ-TARTIŞMA

Birleşmiş Milletlerin Uluslararası mutluluk raporları ile PISA, TIMMS raporları karşılaştırıldığında üst sıralardaki ülke sıralamaları benzerlikler göstermektedir. Mutluluk raporları ile akademik başarıda üst sıralardaki ülkelerden Danimarka, Hollanda, Finlandiya ülkelerinin eğitim sistemleri, çocuk yetiştirmede kültürleri, ebeveyn modelleri incelenmiş, genel anlamda birbirine benzerliklerin olduğu görülmüştür. Tüm bu incelemelerden çıkan sonuç mutluluk ile akademik başarı birbiri ile ilişkilidir. Bu raporlardan çıkan sonuç hem daha akıllı hem mutlu çocuklar yetiştirmek mümkündür.

Hamilelik sürecinde annenin stressiz, mutlu ritimli, hareketli bir hayat sürmesi sağlıklı beslenmesinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. İncelenen ülkelerde bu süreçte sağlık kurumlarının yakın desteği ve takibi görülmüştür.

Yetersiz sosyal ve çevreden eğitimsiz ailelerden gelen çocukların okula uyum ve başarıları için okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması başlangıç hedef olmalıdır.

Beyin üzerine yapılan araştırmalar ilk 6 yılın beyin gelişiminde kritik bir gelişim süreci olduğunu göstermiştir. (Medina John 2020). Bu dönem kritik bir dönemdir. Bu süreçte ebeveynlik eğitimi, toplumun yaklaşımı çok önemlidir. Okul öncesi eğitim erken çocukluk eğitim döneminin bir parçası ve önemlidir ve bu dönem çocuğun ileriki yaşamını etkileyen en önemli temel, kritik dönemdir. ABD’de yoksul çocuklar için geliştirilen okul öncesi programında yapılan bir araştırmada; Okul öncesi programına katılan öğrencilerin programa katılmayanlara oranı akıl sağlığı problemlerinde yüzde 8’e karşı yüzde 36, sınıf tekrarının azlığını yüzde 21’e karşı yüzde 41 olarak gözlenmiştir (HighScope araştırması 1962-2002). Planlı erken çocukluk eğitimi çocukların sosyal-duygusal gelişimi üzerinde etkili olurken (Sammons vd, 2013) bu eğitimi alan çocukların erken çocukluk eğitimi almayan çocuklara göre daha fazla sosyal becerilere sahip ve bağımsız hareket edebildikleri, öğrenmeye karşı istekli oldukları ve iş birliği içinde çalışabildikleri gözlenmiştir. Ayrıca çocuğun dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve matematik becerileri içinde olumlu sonuçları olmuştur (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004). Eğer bu becerilerin erken çocukluk döneminde gelişimi engellenirse, uzun vadeli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan sorunları daha sonradan düzeltmek daha çok zaman gereksinimine ve ekonomik kayıplara sebep olmaktadır (Heckman 2011; Heckman, Pinto & Savelyev 2013). Tüm bu



sonuçlar gösteriyor ki okul öncesi eēitim önemlidir, okul öncesinde başarılı ülke sistemleri yakından incelenmeli dersler çıkartılmalı.

Çalışmaların gsterdiēine göre belli bir tür yoruma açık oyun zamanı için olanak saēlanan ocuklar

1. Daha yaratıcıdırlar
2. Lisan kullanımında daha başarılı
3. Problem çözmede daha iyi
4. Daha az stresli
5. Hafızaları daha iyi
6. Daha fazla sosyal becerilere sahip (düşük gelirli ailelerin çocukları oyun odaklı anaokuluna gnderilmişlerse, yüzde 7’den daha azı, 23 yaşına geldiklerinde aēır bir suç yüzünden tutuklanmıştı. Komut odaklı anaokullarına gönderilen çocuklarda bu rakam ise % 33’t (Medina John, 2020)

Duygu düzenlemesini öğrenen çocuklar ve insanlar hayata uyumu daha saēlıklıdır. İlişkilerini, arkadaşlık edinme sürdürme süreçleri daha saēlıklıdır. Grant araştırmasının en önemli 3 sonucu yakın arkadaşlıklar, akrabalıklar, saēlıklı evlilik, maddi hayatını devam ettirecek kadar gelirdir. Görülüyor ki duygu düzenlemeyi, empatiyi öğrenen ocuklar Grant araştırmasının  sonucundan ikisine ulaşmış olacaktırlar ve hatta nede ulaşmış olurlar çünkü meslek, iş hayatında da saēlam ilişkiler için gereklidir. John Medina’nın ‘ocuklarımızın matematikte daha başarılı olmasını mı istiyorsunuz o zaman onlara dürtü kontrolünü ēretin’ sözü duygu düzenlemesi, empati, dürtü kontrolünün sadece ilişkilerde deēil akademik başarıyı da desteklediēi sonucuna ulaşılmıştır. Daha akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirilmesi için çocuklara duygu düzenlemesi, dürtü kontrolü, empati ēretilmeli.

Yeniden ereveleme hayattaki olgu ve olaylara olumlu bakıştır, büyük resmi görmektir. Daha mutlu çocuklar yetiştirmek için çocuklara yeniden çerçeveleme ēretilmelidir.

Psikologlar ebeveynlik tarzlarını dört farklı modele ayırır: 1-Otoriter Ebeveynlik, 2-Demokratik ebeveynlik 3- İzin verici ebeveynlik 4- İhmalkar Ebeveynlik . Akıllı ve mutlu çocuklar yetiştirmede en uygun model Demokratik ebeveynlik modelidir. Bugün Dünya mutluluk raporlarında (BM’lerin raporları) sürekli üst sıralarda olan Hollanda, Danimarka, Finlandiya, İsvie, İsviçre gibi ülkelerde demokratik ebeveynlik modeli kültürü yaygındır. Araştırmalar demokratik ve etkili ebeveynlerin çocuklarının kendine güvenen, sosyal olarak kabul edilen, akademik olarak başarılı ve iyi huylu olduklarını göstermektedir. Depresyon ve kaygı bildirme olasılıkları daha azdır; suçluluk ve uyuşturucu kullanımı gibi antisosyal davranışlarda bulunma olasılıkları daha düşüktür.

Daha mutlu ve akıllı çocuklar yetiştirmek istiyorsak demokratik ebeveynlik modelini seçmeliyiz. Buna yönelik eğitim ve sağlık politikaları geliştirebiliriz.

Araştırmalar, iyilik hali ve mutluluğun bir numaralı işaretlerinden birinin arkadaşlarınız ve ailenizle kaliteli zaman geçirmek olduğunu gösteriyor. Danimarka'da 'birlikte rahatça takılmak' anlamında 'hygge sig' veya 'hygge' Hollanda'da 'gezellig' bir yaşam biçimidir, aile ve arkadaşlarla rahat bir zaman geçirerek bunu gerçekleştirmeye çalışırlar. Ebeveynler ve büyükler çocuklarla daha çok vakit geçirmelidirler.

Beyin bilimi olarak adlandırabileceğimiz moleküler biyoloji ve mutlu ülkelerin ebeveynlik tarzı birbirlerini doğrulamakta. sağlıklı ve yeterli uyku akıllı ve mutlu çocuklar için çok önemlidir. 'Beyin uyumaz. Beyin uyuma (dinlenme) sırasında uyanık bir durumdakinden daha fazla ritmik faaliyet göstermektedir, daha fazla aktiftir. Sağlıklı ve yeterli bir uyku beynin daha sağlıklı çalışmasını, performansını artırır. Ayrıca uyurken beynimiz gün içinde öğrendiklerini sürekli tekrar ederek öğrenme faaliyetine devam eder. Uyku kaybı zihin kaybı demektir. Dikkati toplama, yönetim fonksiyonuna, anlık hafızaya, işler hafızaya, ruh haline, nicel becerilere, mantıklı düşünme becerisine ve genel matematik becerisine zarar verir. Öğle-ikindi arası uyku ihtiyaçtır. Bu uyku ihtiyacını karşılamamız öğrenme verimini artırır. Uyku beyin gelişimi için hayati bir öneme sahiptir. Akıllı çocuklar istiyorsak çocukların sağlıklı ve yeteri kadar uyuması için ortamlar sağlamalıyız.

Dünya üzerinde mutluluk raporlarında öne çıkan ülkelere baktığımızda egzersiz, spor hayatında içinde bir kültür haline gelmiştir. Hollanda, Danimarka, Finlandiya gibi ülkelerde muazzam derecede uzun ve kaliteli bisiklet yolları vardır. Çocuk ve yetişkinler günlük hayatlarının çoğunu bisiklet üzerinde geçirirler. Çocuklar okula bisikletle gider ve gelirler. yetişkinler alışverişlere bisikletle giderler. Bu ülkeleri örnek alan Almanya gibi ülkelerde fabrikalar işçilerine, personeline bisiklet almayı özendirilen krediler vermekte. Erasmus projesi ile gittiğim Almanya'nın Dortmund şehrinin ilkokullarında Trafik polisleri ilkokul öğrencilerine bisiklet dersi vermekte olduğunu gördüm, bisiklet sürmede başarılı olanlara resmi ehliyet verilmekte. Daha akıllı ve mutlu çocuklar istiyorsak sporu, egzersizi yaşamımıza adapte etmeli kültür haline getirmeliyiz.

KAYNAKÇA

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), Socialization, personality, and social development (Vol. 4, Mussen's handbook of child psychology) (pp. 275-385). New York: Wiley
- Park, N. (2004). The role of subjective well-being in positive youth development. The Annals of American Academy of Political and Social Science, 591(1), 25-39.



- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: an exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Ind Res*, 4:323–351 DOI 10.1007/s12187-011-9107-5
- Yucel, D. & Vogt Yuan, A.S. (2015). Parents, siblings, or friends? exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research Quality Life* DOI 10.1007/s11482-015-9444-5.
- İncilay Yıldız&Abut Fatih. (2022) Türkiye'de mutluluk düzeyini etkileyen faktörlerin makine öğrenme ve nitelik seçme algoritmaları ile belirlenmesi,
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: *an integrative review. Review of general psychology*, 2(3), 271
- Alexander, Jessica Joelle ve Sandhal, Iben Dissing (2020) Danimarkalılara Özgü Ebeveynlik: Dünyanın En Mutlu Çocukları Nasıl Yetiştiriyor, Koridor Yayıncılık
- Acoste, Rina Mae ve Hutchison, Michele (2022) Dünyanın En Mutlu Çocukları, The Kitap Yayınları
- Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı tarafından yayınlanan Dünya Mutluluk Raporu, 2018
- Birleşmiş Milletler (BM) Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı tarafından yayınlanan Dünya Mutluluk Raporu, 2019
- PISA 2018 raporu
- TIMMS 2019 raporu
- PIRLS 2016 Raporu
- Sahlberg Pasi&Doyle William Bırakın Çocuklar Oynasın, The kitap, 2020 (çev. Biray Anıl Birer)
- Sahlberg Pasi Eğitimde Finlandiya Modeli,metropolis yay. 2018 (çev.Canen Mavituna)
- Sahlberg Pasi (2020) Finlandiya Eğitim Devrimi, Sola yay. (çev. Dilek Boyraz)
- Medina, John (2013) Beyin Kuralları, kuzey yay. (çev.F. Gökhan Tuna)
- Medina, John (2010) Bebekler İçin Beynin Kuralları, Pozitif Yayıncılık, (Çev. İrem Karay Yücel)
- Alexander, Jessica Joelle&Sandhal, Iben Dissing (2020) Danimarkalılara Özgü Ebeveynlik: Dünyanın en Mutlu Çocukları Nasıl Yetiştiriyor, Koridor Yay. İstanbul 2020
- DEMİRİZ, Serap&Ulutaş, İlkey (2016). Çocuklar Ne Kadar Mutlu? Bazı Değişkenlere Göre Çocuklarda Mutluluğun Belirlenmesi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2016
- Kotaman, Hüseyin, (2009) Okul öncesi eğitimde High Scope Modeli. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 31-41
- Santrock J W. (2015). *Life Span Development*. Yaşam Boyu Gelişim. 13thed, Çeviren: Galip Yüksel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Southam-Gerow, M A. (2014). *Emotion regulation in children and adolescents*. Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme. 1thed, Çeviren : Şahin M ve Artıran M. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: Conceptual foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.

Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2007). Transitions in toddler socioemotional development: behavior, understanding, relationships. In C. A. Brownell, C. B. Kopp (Eds.), *Socioemotional development in the toddler years* (pp. 19-65). New York: The Guilford Press



OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA RESİM ANALİZİ

ELİF YENGİNAR⁴⁶,

ÖZET

Resim bireyin kendince düzenlemeye çalıştığı karmaşık dünyasını açıklayış biçimi, duygu ve düşüncelerin farklı bir yolla ifade edilme şeklidir. Özellikle sözel yönden sıkıntı çeken çocuklar için kendini ifade etme imkânı sağlar. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 21 tane okul öncesi yaş grubundaki öğrencilerin yaptıkları resimler gözlemlenmiştir. Koyu renkleri sık kullanan çocuklarda aile içi sıkıntılar fark edilmiştir. Ayrıca çizimlerde siyah gibi renklerin daha az sevilen ya da hiç sevilmeyen kişilerde kullandıkları gözlenmiştir. Bu çalışmalara dayanarak sıcak renkleri seçen çocuklar genelde sevecen ve uyumludur, soğuk renkleri seçen çocuklar ise olumsuz ve uyumsuz davranışlar gösterir diyebiliriz. Çocukların çizdikleri figürlere verdikleri renkler de bir anlam ifade etmiştir. Çizimlerde ise belirgin ve belirsiz çizgiler göze çarpmıştır. Yapılan çalışmalar tek seferde değil birkaç kez tekrarlanarak doğru sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır. Belirsiz çizgiler genelde heyecanlı kişilerin resimlerinde görülmüş, belirli çizgiler ise güçlü ve kontrollü kişilerin çizimlerinde görülmüştür. Bastırılmış çizgiler ise saldırgan kişilerin çiziminde görülmüştür. Çocukların resimlerinde bir konu daha dikkat çekmiştir. Özellikle aile temalı resimlerde en sola ve en büyük şekilde, önem verdikleri kişiyi çizmişlerdir. Hoşlanmadıkları kişileri sayfanın en sağ tarafına çizmişlerdir. Ya da tamamen unuttuklarını belirtip hiç çizmemişlerdir. Sonuç olarak hem okul öncesi dönemde hem de diğer yaş gruplarında resimler analiz edilerek bireylerin gizli dünyası keşfedilebilir. Özellikle biz öğretmenlere bu tarz çalışmalar, öğrencilerimizi tanımamız açısından büyük kolaylık sağlayacaktır.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul öncesinde çizim, resim, resimdeki renkler, resimleri yorumlama

PICTURE ANALYSIS IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

Painting is the way in which the individual explains his complex world, which he tries to organize in his own way, and the way of expressing feelings and thoughts in a different way. It provides the opportunity to express themselves, especially for children who have verbal difficulties. In the 2020-2021 academic year, the pictures made by 21 preschool age group students were observed. Family problems have been noticed in children who use dark colors frequently. In addition, it has been observed that colors such as black are used by people who are less liked or disliked at all. Based on these studies, we can say that children who choose warm colors are generally affectionate and harmonious, while children who choose cold colors show negative and maladaptive behaviors. The colors that the children gave to the figures they drew also made a sense. In the drawings, on the

⁴⁶ Öğretmen, Sıhhiye Abdullah Akbaş İlkokulu, elifyenginar@gmail.com

other hand, clear and indistinct lines stood out. The studies were repeated several times, not once, to reach the correct results. Indistinct lines were generally seen in pictures of excited people, while certain lines were seen in drawings of strong and controlled people. Suppressed lines were seen in the drawing of aggressive people. Another issue attracted attention in the children's paintings. Especially in family-themed pictures, they drew the person they care about most to the left. They drew people they disliked on the far right of the page. Or they stated that they forgot completely and did not draw at all. As a result, the hidden world of individuals can be discovered by analyzing pictures both in the pre-school period and in other age groups. Especially for us teachers, such studies will provide great convenience in terms of getting to know our students.

Keywords: colors in the picture, drawing in preschool, interpreting pictures, painting

GİRİŞ

Çocuklar gördükleri ve bildikleri şeyler hakkındaki düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmakta zorlanabilirler. 3-4 yaş civarında çocuklar 1000 kelimelik bir kelime haznesine sahiptirler ve 4-5 kelimelik cümleler kurabilirler. 4-5 yaşta ise kelime haznesi 1500 kelimeye ulaşırken, konuşma daha akıcı bir hal alır. 5-6 yaşta ise 2000 kelime ve 5-6 kelimelik uzun cümleler kurabilme kapasitesi ile kendilerini ifade ederler (Küçükkaragöz, 2012; Oktay, 2004). Büyüdükçe sözcük dağarcıkları gelişir. Böylece duygularını daha kolay dile getirirler. Aynı zamanda zihinsel gelişimdeki ilerlemeler de duyguların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. 4-5 yaşlarındakiler pek çok duygusal tepkinin nedenini bilirler. Yanındaki arkadaşının neden mutlu, üzgün veya kızgın olduğu sorulduğunda, “Kızgın, çünkü oyuncuğu kırılmış” gibi yanıtlar verebilirler. Bu dönem çocukları ayrıca duygularını gösteren arkadaşının bundan sonra ne yapacağını tahmin edebilirler. Mesela; arkadaşının kızdığı zaman vurabileceğini de düşünürler Bu süreç çocuğun sosyal durumlar karşısında muhakeme geliştirmeye başladığının göstergesidir. Ahlaki gelişimin temelleri de bu dönemde atılmaya başlar.

Çocuklar sözcüklerle anlatamayacakları birçok şeyi resim yoluyla anlatabilirler. Bu şekilde duygusal anlamda boşalım imkânı da bulabilirler. Başlangıçta bilinçsizce “karalamalar” olarak ortaya koydukları kendiliğinden oluşan bu çıkışlar zamanla anlamlı ifadeler kazanır. Anlam yüklü bu şekiller çocuğun dünyayı keşfine yönelik ilk bulgulardır (Metin ve Aral, 2012; İskenderoğlu, 2006). Dünyanın her yerinde çocuk çizimleri yaşlara bağlı olarak aynı gelişimsel evreleri takip etmektedir. Lowenfeld’e göre resim gelişimi; karalama dönemi (2–4 yaş), şema öncesi dönem (4–7 yaş), şema dönemi (7–9 yaş), gruplaşma (gerçekçilik) dönemi (9–11 yaş), görünürde doğalcılık dönemi (12–14 yaş) olmak üzere beş döneme ayrılmaktadır. Resim gelişim aşamalarından şema öncesi dönemde farklı resim özelliklerinin görülmesi nedeniyle bu aşamada çocuk resimlerinin



incelenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Yavuzer, 2003). Şema öncesi dönem (4-7 yaş), çocuğun sembolik sistemleri kullanmaya başladığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuk gerçek dünyanın belli özelliklerini yansıtan sembolleri kullanır ve gördüğü ve tanıdığı nesnelere benzerlerini resim düzlemine malzemeler aracılığıyla yansıtır. Bu dönemde çocuk resimlerindeki mekân özellikleri incelendiğinde, çocukların dikkatini her çizdiği şema üzerinde ayrı ayrı yoğunlaştırdığı görülmektedir. Bir resimde, at, ev, ağaç, sinek, çiçek birbiriyle ilişkisine bakılmaksızın çizilmektedir. Ayrıca çocuk görülmesi mümkün olmayan nesnelere çiziminde “saydam” ya da “röntgen” çizim deneneği şeffaf resmi ortaya çıkarmaktadır (Yavuzer, 2003).

Çocuk çizimlerinde, özellikle okul öncesi dönemlerde, bilinçaltının etkisi görülür. Çocukların çizdikleri resimlerde ifade etmeye çalıştıkları mutlaka anlattırılarak görünenin ötesinde çocuk için neyi ifade ettiği ortaya konulmaya çalışılır. Çocuk önceden hiçbir hazırlık yapmadan, anlık serbest çağrışımla çizdiği bir insan, bir ağaç veya bir ev resminde farkında olmadan kendisine, hayata, insana ve çevreye ait algısını yansıtmaktadır. Bu algı çocuğun yaşadığı tecrübelerle bağlı olarak bilinçaltına depolanmış olan mutluluk, sevinç ve güven duygularını yansıttığı gibi, mutsuzluk, acı ve güvensizlik duygularını da yansıtmaktadır (Çankırılı, 2012). Çocuk resimlerini değerlendirirken, yargılarımızı onun zihinsel düzeyine göre belirlememiz gerekmektedir. 4-6 yaş grubu çocuklarda insan resmi önemli hale gelir. Bu dönemde çocuklar kendilerinin, anne-babalarının, kardeşlerinin ve kendilerine anlamlı gelen diğer kişilerin resimlerini yaparlar. Çocuğun resimlerinde görülen kişilerarası ilişkiler, kendine bakışını da yansıtır (Yalçıntaş-Tarancı ve Darıca, 1999).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırma, 48-66 ay grubundaki okul öncesi dönemdeki çocukların yaptıkları resimleri inceleyen bir çalışmadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmanın analizi için, duygular, değerler, renkler ve resimlerde kullanılan şekiller olmak üzere kategoriler belirlenmiştir. Renkler için ana (kırmızı, sarı, mavi) ve ara renkler (turuncu, yeşil, mor) belirlenmiş, bunlara ek olarak çocuklar tarafından resimlerinde kullanılan siyah, krem rengi, kahverengi, gri ve pembe listeye dâhil edilmiştir.

Çocukların resimleri incelenirken mutlaka birebir anlatımları göz önünde bulundurulmuştur. Çizimlerde sevdikleri ya da önemli gördükleri kişileri daha büyük olarak çizdikleri fark edilmiştir. Korktukları ve sevmedikleri kişileri resimlerine dahil dahi etmemişlerdir.

Mutlu oldukları bir günü çizdiklerinde sıcak renkler kullanırken, üzgün oldukları bir günü çizdikleri resimlerde ise soğuk renkler özellikle siyah rengi tercih ettikleri görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda elde edilen bilgiler neticesinde aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Bu çalışmada görüldüğü üzere, 48-66 ay arası çocukların çizdikleri resimlerin değerlendirilmesiyle hem zihinlerindeki kavramların nasıl oluştuğuna dair bilgi elde etmek, hem de kavramla ilgili duygu ve değerlerini tespit etmek mümkün olabilir. Bu durumda çocukların algılarına sembolik yolla ulaşmanın getirdiği rahatlık, zihinlerindeki başka kavramları ortaya çıkartmak amacıyla da kullanılabilir.

2. Bu çalışmada çocukların duygu ve değerlerini sembolik olarak kâğıda yansıttıkları görülmüştür. Özellikle çocukların kaygı ve korkularını sembolize eden çizimler üzerinden elde edilecek ipuçları, psikolojik danışmanların danışma ortamında hem bilgi toplamaları hem de topladıkları bilgi üzerinden değerlendirme yapmalarını kolaylaştırabilir.

3. Çocukların ruh sağlıklarıyla ilgili en kolay veri alınabilecek araçlardan biri resimdir. Rahat bir ortamda arzu ettiği şekilde çizdiği resimlerle çocuğun duygusal anlamda boşalımı da sağlanabilir. Bu nedenle okulda ruh sağlığı ile ilgili yapılan önleyici ve geliştirici çalışmalarda ve sağlık kuruluşlarında, kullanılan test ve ölçüm araçlarının yanında çizilen resimlerin değerlendirilerek çocukların ele alınması ve ailelerinin yönlendirilmesi son derece etkili olabilir.

KAYNAKÇA

- Yavuzer H. (2003). Resimleriyle Çocuk; Resimleriyle Çocuğu Tanıma. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Küçükkaragöz H. (2012). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Eğitim Psikolojisi içinde. s. 84-122. (ed. Binnur Yeşilyaprak). 9. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Oktay A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Yalçıntaş-Tarancı G. ve Darıca N. (1999). 10-11 Yaş Grubu Özel ve Resmi İlköğretim Kurumlarına Devam Eden Kız ve Erkek Çocuklarının Aile Çizimlerinin Sosyo-Kültürel Değişkenler Yönünden Karşılaştırılması. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-9



İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ FİZİKSEL- DUYGUSAL İSTİSMAR VE İHMAL DURUMLARI

AYSER AYDIN⁴⁷, SONGÜL ALTINIŞIK⁴⁸, SERDAR YÜKSEL⁴⁹,

ÖZET

Her toplum, fiziksel ve ruhsal olarak sağlıklı yetişen ve iyi eğitim gören bireylerle geleceğini güvenceye almak ister, okul öncesinden başlayarak bireylerin eğitimini önemser, etkin planlamalar yapmaya çalışır. Bunun önemli bir yansıması, ilk ve orta öğretimin zorunlu olması ve gelişim dönemi özellikleri nedeniyle ilkokul çağındaki bireylerin eğitiminin sınıf öğretmenlerince yürütülmesidir.

Gelişim Psikolojisinde bugün bilinenler, sevgi içeren bir ilginin çocuğun yaşamda kalma olasılığını artırmaktan çok daha kapsamlı etkileri olduğunu göstermektedir. Örneğin, etkin bir iletişim süreci sayesinde öğrencinin verdiği mesajların öğretmeni tarafından algılanarak cevaplanmasına dayanan güvenli bağlanma, çocuğun yaşamında çok önemli kazanımlara yol açmaktadır. Sürecin sağlıklı olması, öğretmene güvenle bağlanan öğrencinin bir yandan toplumsallaşmasını kolaylaştırırken, öte yandan bağlanmanın verdiği güvenle çevresinde bağımsız etkinliklere girişebilme cesaretini kazanmasında da etkili olur. İlkokul çağındaki öğrencilerin, her gün altı, haftalık toplamda ise otuz saatlik zaman diliminde zorunlu olarak okulda buldukları ve neredeyse bu sürenin tamamını sınıf öğretmenleri ile geçirdikleri göz önüne alındığında, sınıf öğretmenlerinin öğrencilere karşı tutumlarının ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Olumlu davranış özellikleri ile ilham veren öğretmenler olabildiği gibi, “İlköğretim okullarında öğretmenlerce öğrencilere gösterilen olumsuz davranışlar”ın incelendiği bir çalışmada görüldüğü üzere öğretmenlerin, istenmeyen bir davranışta bulunan öğrenciye tokat atma, öğrenciyi dışarı atma, öğrenciyi azarlayıp bağırıp çağırarak öğrenciye tepki verme, sızlanan öğrenciye: “bebek gibi davranma” şeklinde sözler söyleme, ödevlerini yapmayan öğrenciye: “ödevlerine özen göstermiyorsun, tembelsin” şeklinde sözler söyledikleri ve belirtilen davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmıştır.

İstismar ve ihmalin ortaya çıkmasında, öğretmenlerin ve öğrencilerin kişilik özelliklerinin etkisi olmakla birlikte; öğretmenler tarafından öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması, onlara yeterince rehberlik edilememesi, iletişim sürecinde yaşanan aksaklıklar, çağımızda yaşanan hızlı değişimi doğru okuyamama, eğitimde öğretmenin değişen rollerinin algılanamaması, öğretmenin mesleki alan bilgisi eksikleri, otoriter bir sınıf yönetimi sergilenmesi gibi unsurlar da etkili olmaktadır. Okullarda bireylerin istismara maruz kalması kabul edilebilir değildir, çünkü istismara maruz kalan bireyler, bu davranışların izlerini yaşamları boyunca taşıyor; çoğu zaman kendileri de birer istismarcı olarak hayatlarına devam ederler.

⁴⁷ Öğretmen, Menemen Erdoğdu Ahmet Cengiz MTAL, ayseraydin@yahoo.com

⁴⁸ Prof. Dr., TODAİE Emekli Öğretim Üyesi, songulaltinisik@yahoo.com

⁴⁹ Öğretmen, Kiraz Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, serdarykl@gmail.com

Çalışmada, İzmir'deki ilköğretim okullarında sınıf öğretmenlerince öğrencilere uygulanan istismar ve ihmal davranışları ile ilgili durumlar ortaya konmaya çalışılmış, sorunun çözümüne katkı sunulmak istenmiştir. Bu doğrultuda veri toplamak amacıyla anket oluşturulmuş, öğrencilerin konu ile ilgili algılarını yoklamak amacıyla belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır. Anket, demografik özellikler ile istismar ve ihmal algısını belirlemeye yönelik iki bölüm halinde tasarlanmıştır. Demografik özellikler, öğrenciye, ailesine ve okuduğu okula ait olmak üzere üç grupta ele alınmış; duygusal-fiziksel istismar ve ihmale ilişkin ikinci kısım ise otuz altı sorudan meydana gelmiştir.

İzmir genelinde, dört ilçede toplam yedi dersane şubesi ve iki etüt merkezinde anket uygulaması yapılmış, üç yüz elli dört kişilik bir örneklem grubuna ulaşılmıştır. Örneklem grubundaki öğrencilerden yüz elli yedisi kız, yüz doksan yedisi erkektir. Anketi cevaplayan öğrencilerin, iki yüz seksen yedisi devlet, altmış altısı, özel okullarda öğrenim görmektedir. Toplanan veriler SPSS 15 programında analiz edilmiş olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak ele alınmıştır. Verilere bağımsız t ve anova testleri uygulanmış, veriler, elde edilen sonuçlar bağlamında değerlendirilerek yorumlanmıştır. Değerlendirme sonucunda, istismar ve ihmalin, ilköğretim okullarında var olan bir olgu olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin istismar ve ihmali algılama durumları analiz edildiğinde, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

Öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ile fiziksel ve duygusal ihmal istismar durumları arasında istatistiksel bir fark görülmemekle birlikte; Fiziksel istismarı: Kızlar %1.3, erkekler % 2.9; Fiziksel İhmali: Kızlar % 16.6, erkekler % 20; Duygusal İstismarı: Kızlar %39.4, erkekler % 40.4; Duygusal İhmali: Kızlar % 6.1, erkekler % 5.8 oranında algılamaktadırlar. Sonuçlardan da görüldüğü üzere, özellikle fiziksel ihmal ile duygusal istismar konusundaki oranlar dikkat çekecek şekilde yüksek bulunmuştur. Özellikle Sınıf mevcudu, öğretmenin yaşı arttıkça okullarda istismar ve ihmale ait yüzde ve ortalamaların yüksek çıktığı görülmüştür. Bu alanlarda yapılacak düzenlemelerin, istismar ve ihmalin azaltılmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

(*Bu çalışma, TODAİE'de 2012 yılında Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK danışmanlığında Ayser AYDIN tarafından yapılan "İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ FİZİKSEL-DUYGUSAL İSTİSMAR VE İHMAL DURUMLARI" adlı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

ANAHTAR KELİMELEER: ilköğretim okulu, sınıf öğretmeni, fiziksel istismar-ihmal, duygusal istismar-ihmal

PHYSICAL-EMOTIONAL ABUSE AND NEGLECT CONDITIONS IN ELEMENTARY SCHOOLS

ABSTRACT

All modern societies want to secure their future with people who grow up physically and mentally healthy and receive a good education, these societies care about the education of individuals starting from pre-school and try to make effective plans. The most important indicator of this situation is: primary and secondary education is compulsory and the education of primary school children is carried out by classroom teachers.



Because the classroom teachers are well aware of the developmental characteristics of these children.

According to the science of Developmental Psychology, affectionate attention increases the child's probability of survival and also has far more far-reaching effects. For example, secure attachment based on the perception and response of the student's messages by the teacher through the effective communication process leads to very important gains in the child's life. Good execution of the process not only facilitates the socialization of the student who is securely attached to his teacher but also helps him gain the courage to engage in independent activities around him with the confidence of attachment. Considering that primary school students are required to attend school for six hours every day and a total of thirty hours a week, it becomes clear how important the attitudes of classroom teachers towards students are. There can be inspiring teachers with their own positive behavior traits, Negative teacher behaviors can also be encountered. E.g In a study examining "negative behaviors shown to students by teachers in primary schools", the following were mentioned; expressions where teachers say slapping students who behave undesirably, taking the student out of the classroom, scolding and shouting at the student, reacting to the whining student: "Don't act like a baby", to the student who doesn't do their homework: "You don't pay attention to your homework, you're lazy" saying such words is an example of these.

In this study, it is tried to put forward conditions related with abuse and neglect applied to the students by the teachers in Izmir elementary schools. In this scope, a survey was conducted in order to get data and the survey was applied to chosen sample group to approach the perceptions of the students related to the subject. The survey was planned in two sections leading to determine the perception of abuse and neglect conditions with demographic properties. Demographic properties were considered in three groups such as to the student, to the family, and to the school for training. The second section of the survey consists of thirty-six questions about emotional-physical abuse and neglect.

At four towns of Izmir Province, the survey was conducted in seven classroom branches and two study centers reaching three hundred fifty-four students sample group. The sample group had one hundred fifty-seven girls and one hundred ninety-seven boys. Two hundred eighty-seven of the students responding to the survey were educated at state schools and sixty-six of them were educated at private schools. Collected data were analyzed with the SPSS 15 program and the level of significance was taken as 0.05. t and ANOVA tests were applied to data and under the scope of obtained results, data were loaded and interpreted.

As a result of the evaluation of data, it is shown that abuse and neglect subject is present at elementary schools. Although there is no statistical difference between students' genders, grade levels, and physical and emotional neglect and abuse; Abuse and neglect conditions of the students with sexuality variability are analyzed as shown below: Physical Abuse: 1.3 % for girls, 2.9 % for boys Physical Neglect: 16.6 % for girls, 20 % for boys, Emotional Abuse: 39.4 % for girls, % 40.4% for boys Emotional Neglect: 6.1% for girls, % 5.8 % for boys were perceived. The results showed us that percent ratios are quite high especially on physical neglect and emotional abuse subjects. Especially when the total

number of students in the classroom and the age of the teacher increase averages and the percentages related to abuse and neglect were high. It is suggested that the arrangements on this subject would be efficient to decrease abuse and neglect.

(*This study was prepared by making use of the master's the sistitled "PHYSICAL-EMOTIONAL ABUSE AND NEGLECT CONDITIONS IN ELEMENTARY SCHOOLS" by Ayser AYDIN under the supervision of Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK at TODAIE in 2012.)

Keywords: Elemetaryschool, gradeteacher, physicalabuse-neglect,emotionalabuse-neglect.

GİRİŞ

Günümüzde birey kavramı, her alandaki düzenleme ve yaklaşımların temelini oluşturacak şekilde dikkate alınır hale gelmiştir. Artık evrensel bir kabul görmeye başlamıştır ki, sağlıklı bir toplumun temelini bireyler oluşturur. Varoluşçuların deyimiyle (Jaspers, 1995) "Birey, hem kendisi; hem herkeştir." Bu nedenle birey ve hakları konusunda yapılacak her türlü iyileştirme, geleceğin sağlıklı toplumunun temelini hazırlar. Bu anlamda bireyin ruh ve beden sağlığı açısından bir bütün olarak iyilik hali, gelecek için bir iyimserlik kaynağıdır. Bir toplumun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı, amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlarıdır. Eğitim, insan ile yaşam arasında bir köprü olduğundan toplumdaki değişme ve gelişme hızına paralel olarak insanın eğitilmesi ve yetiştirilmesi de önem kazanmaktadır (Taymaz, 2007).

İlk defa savaşların yıkıcı etkileri sonrasında dünya genelinde dikkat çekmeye başlayan istismar ve ihmal kavramı, özellikle özel koruma gerektiren gruplar üzerinde odaklanmıştır. Çocuklar, özel koruma gerektiren grupların başında ve öncelikli olanlardır. Çünkü çocuklar, eğitime, bakıma ve korunmaya gereksinim duyarlar. Türkiye’de de çocuklar, eğitim gereği, kreşlerde, anaokullarında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında bulunmak durumundadırlar. Ne yazık ki bu alanlarda özenle korunması ve bakımı üstlenilmesi gereken çocuklar, kimi zaman istismar ve ihmalle karşılaşabilmektedirler.

Yapılan bir araştırmada, Türkiye’de genel hatları ile çocuk istismarı ve ihmali ortaya konmaya çalışılmıştır. Konuya ışık tutması amacı ile anket hazırlanmış, ankete katılımcı olarak 120 uzman katılmış, görüşleri ile destek olmuşlardır. Katılımcı uzmanların 23’ü çocuk doktoru, 30’u hakim ya da savcı, 20’si psikolog, 20’si sosyal çalışmacı ve 27’si öğretmendir. Ankette katılımcılara yöneltilen sorulardan biri, "Türkiye’de karşılaştıkları ne gibi durumları ve davranışları çocuk istismarı olarak gördükleri"dir.



Katılımcıların, çocukların karşılaştıkları ne gibi durumların çocuk istismarı olarak nitelenebileceği sorusuna verdikleri cevapların %78'i duygusal istismarı, %56'sı fiziksel istismarı, %35'i eğitimsel ihmal'i, %24'ü fiziksel ihmal'i, %9'u cinsel istismar olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Zeytinoglu, 1991).

Mizaç özellikleri nedeniyle bakımı ve teskin edilmesi zor olan çocuklar, kendileri ile ilgilenenlerin, engellenmişlik duyguları yaşamaları ve sinirlenmeleri için daha çok fırsat yaratırlar (La Rose ve Walfe, 1987). İstismar ve ihmalin ortaya çıkmasında, ilgililerin ve çocukların kişilik özelliklerinin etkisi olmakla birlikte; ilgililer tarafından bireysel özelliklerin yeterince dikkate alınmaması, çocuğa yeterince rehberlik edilememesi, iletişim sürecinde yaşanan aksaklıklar, çağımızda yaşanan hızlı değişimi doğru okuyamama, çocuğa karşı mesleki açıdan sorumlu olan kişilerin alan bilgisi eksikleri, eğitimde öğretmenin değişen rollerinin algılanamaması, yönetim biçiminin birey odaklı olmaması; gibi unsurlar da etkili olmaktadır. Gelişim Psikolojisinde bugün bilinenler, bebeğe ve çocuğa sağlanan ilgi ve sevgi içeren bir bakımın çocuğun yaşamda kalma olasılığını artırmaktan çok daha kapsamlı doğurguları olduğuna ilişkin pek çok kanıt içermektedir. Örneğin, ancak ilgili bir bakımla gerçekleşmesi mümkün olan, bebeğin verdiği mesajların bakıcılar tarafından algılanarak cevaplanmasına dayanan bağlanma süreci, çocuğun yaşamında çok önemli kazanımlara yol açmaktadır. Bakıcıya güvenle bağlanma; bir yandan toplumsallaşmayı kolaylaştıran öte yandan da bağlanmanın verdiği güvenle çevresi üzerinde bağımsız etkinliklere girişebilme cesaretini bulan çocuğun bireyselleşmesine, yeterlilik kazanmasına zemin oluşturan yönler daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır (Zeytinoglu, 2001).

Çağımızdaki hızlı değişim, eğitim alanındaki yapılanmalara da yansımaktadır. Bu anlamda eğitim ortamlarındaki yönetim biçimleri, bireye dayalı demokratik unsurları içerir bir dönüşümü gerekli kılmaya başlamıştır. Öğrenme yaklaşımlarında da bu durum görülmektedir. Geleneksel öğrenme anlayışında genellikle ortam, öğretmen merkezli anlayışa uygun olarak düzenlenir; bilginin öğretmen tarafından doğrudan aktarılması esas alınır. Ancak daha sonra, öğrenmede öğrencinin aktif rol almasıyla daha iyi öğreneceği ve kendi algılamasının öğrenmede önemli bir etkiye sahip olduğu düşüncesinin kabulü ile yapılandırmacı yaklaşım ortaya çıkmıştır. “Yapılandırmacı yaklaşımda” öğretmen, bilgisini dağıtmak ve aktarmaktan ziyade, bilgiye ulaşılmasını sağlayan, öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik edici konumda bir rehberdir ve öğrencilerle birlikte keşfedici-araştırmacı pozisyonundadır (Aktün ve Aşkar, 2010).

Bireyin kendine özgü bir bütünlüğü olduğu kabulü ile eğitim uygulamalarında dikkate sunulan bir başka yaklaşım da çoklu zeka kuramıdır. Bu yaklaşıma göre bireyler, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel- mekansal, bedensel-kinestetik, müziksel-ritmik, kişisel-içsel,

kişilerarası-sosyal, doğa- varoluşçu zeka olmak üzere farklı zeka kategorileri oluşturmaktadırlar (Yavuz, 2005: 10). Bu nedendir ki geleneksel yaklaşımda tek tip insan anlayışı söz konusu iken, günümüzdeki modern eğitim anlayışında her tür teknik, öğrenme kuramı, demokratik yönetim tarzını içeren yaklaşımlar kullanılarak, her bireyin bir değere dönüştürülmesi hedeflenmektedir.

Bilginin hızla yenilenecek üretildiği çağımızda birey ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülebilmesi, ezberlemeyi değil; bilgiyi oluşturmaya dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye, son yıllarda etkili bir eğitim modelini gerçekleştirmek için yoğun girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler, eğitim sisteminin düşünsel alt yapısını oluşturan tekdüze mantık yerine, çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayışın oluşması yönünde yoğunlaşmaktadır. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarının dayandığı teorik alt yapının katı davranışçı bir anlayışı değil, yapılandırmacı bir anlayışı esas alması gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2005). Eğitimde birey kavramının ön planda olmadığı dönemlerde başarısızlık, yaramazlık gibi her türlü olumsuz özellikler öğrenciye mal edilir; bu olumsuzluklar aileye şikayet unsuru olarak iletilir; çocuğun okumayacağı ön yargısı kabul görür; öğrenci, eğitim hayatı boyunca bu yaklaşımla değerlendirilirdi. Günümüzde ise öğrenci açısından gözlenen her olumsuz durumun takip edilmesi ve mümkün olabildiği ölçüde buna kaynak olan etkenlerin bulunarak sorunun çözülmesi esas alınmaktadır. Bu anlamda eğitim ortamlarında öğrenciler yakından takip edilmeli, öğrencinin kişiliği rencide edilmeden tespit edilen her olumsuzluğa en kısa zamanda çözüm bulunmalıdır. Unutulmamalıdır ki her problemin mutlaka bir kaynağı vardır. Nitekim çoğu kez öğrenciye ait sorunların kaynağında istismar ve ihmal olgusunun olma ihtimali bulunmaktadır. Bu durumun tespit edilebilmesi açısından öğretmenler özel bir öneme sahiptirler. Çünkü onlar, öğrencileri sürekli gözlemleyebilme olanağına sahiptirler ve öğrencileri yaşlıları ile sürekli bir arada gördüklerinden onların fiziksel durumları ve davranışlarındaki en ufak değişikliğin farkına varabilirler (Beyazova ve Şahin: 2001). Nitekim istismar ve ihmal ile karşılaşan bireylerin yaşantı ve davranışlarında çoğunlukla izler görülür nitelikte olur; istismara uğramış bireylerde şiddet eğilimi olabilmekte, onlar da birer istismarcı olarak yaşamlarına devam edebilmektedirler. İstismarın kalıcı etkileri dikkate alındığında, okullarda öğrenciler arasında yaygınlaşmaya başlayan şiddet olaylarının nedeninin anlaşılmasının ne kadar önemli olduğu ortaya konmuş olur. İlköğretim okullarında öğretmenlerce öğrencilere gösterilen olumsuz davranışların incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin, istenmeyen bir davranışta bulunan öğrenciye tokat atma, öğrenciyi dışarı atma, öğrenciyi azarlayıp bağırıp çağırarak öğrenciye tepki verme, sızlanan öğrenciye: “bebek gibi davranma” şeklinde sözler söyleme, ödevlerini yapmayan öğrenciye: “ödevlerine özen göstermiyorsun, tembelsin” şeklinde sözler söyledikleri ve belirtilen davranışlarda buldukları



sonucu elde edilmiştir (Şahin ve Altunay, 2010). Çocuklara karşı istismar ve ihmal, her ortamda görülebilmekte ve ne yazık ki okul ortamı da bunlardan biri olabilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda da yukarıda belirtildiği gibi istismar ve ihmal olgusunun okullardaki varlığını desteklemektedir. Ancak okul ortamında öğretmenlerce uygulanan istismar ve ihmal durumunun azaltılması, hatta hiç görülmemesi için, yönetim tarzının demokratikleştirilmesi, demokratik uygulamaların öğrenciler için bir yaşantı ortamı sağlanarak hayata geçirilmesi, insan ve çocuk hakları konusunun eğitimi; veliler, okul yönetimi, diğer öğretmenlerin konuya duyarlılıkları ve öğrencinin bilinçlendirilmesi önemli katkılar sunacak unsurlardır.

Bu çalışma, ilköğretim okullarında istismar ve ihmal durumunun var olan bir olgu olduğunu düşünerek temellendirilmiştir. Öğrenciler arasında kullanılan iletişim dili, artan şiddet olayları, istismar ve ihmalin izlerini ifade eden birer gösterge olarak kabul edilebileceğinden, “konunun”, üzerinde çalışılması gereken önemde olduğuna inanılmıştır.

Bu çalışmanın amacı İzmir ili kapsamında, ilköğretim okullarında çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin verileri toplayarak öğrencilerin, sınıf öğretmenlerince ne sıklıkta fiziksel-duygusal istismar ve ihmale maruz kaldıklarını ortaya koymak; bu çerçevede istismar -ihmal davranış ve tutumlarının önlenmesi için alınabilecek önlemler konusunda öneriler getirmektir. Araştırmanın problem cümlesini, problem durumunu, “ilköğretim okullarında öğrencilere yönelik fiziksel-duygusal istismar ve ihmal var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma, nicel yöntemle yapılmıştır.

Örneklem: Bu çalışmanın evrenini, Türkiye genelinde 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, İzmir ili kapsamında, Karşıyaka, Bayraklı, Torbalı, Konak ilçelerinde dersane ve etüt merkezlerine devam eden, 354 öğrenciden oluşmaktadır. Anket ile veri toplama çalışmalarında grup büyüklüğünün, anketteki soru sayısının yaklaşık on katı gibi bir sayıda olması hedeflenir. Bu nedenle 36 soruluk bir veri toplama aracı için 354 kişinin, ideal bir çalışma grubu olduğu değerlendirilmektedir. Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinden elde edilecek veriler anketlerden sağlanmıştır.

Araştırma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim dönemini kapsamaktadır, ilköğretim okullarında öğrenim gören 4,5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencileri ve İzmir ilindeki bazı özel ve devlet ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerden toplanan veriler ile sınırlıdır, ankete katılan 157 kız, 197 erkek olmak üzere toplam 354 kişilik örneklem grubundan oluşmuştur. Araştırma, istismar ve ihmalin, “fiziksel-duygusal istismar ve ihmal” alt boyutları ile sınırlı tutulmuştur ve bu araştırmaya “cinsel istismar ve ihmal” konusu dahil edilmemiştir. Araştırmada kullanılan anket iki bölüm halinde

düzenlenmiştir. Birinci bölümde, öğrencinin demografik özelliklerini yansıtan maddeler; ikinci bölümde ise öğrencinin istismar ve ihmal ile ilgili algısını belirlemeye yönelik beşli derecelendirme yapılarak düzenlenen maddeler yer almaktadır. Ön çalışma sonrasında anket tekardandizayn edilmiştir. Madde toplam korelasyon katsayısı en düşük olan dört madde anketten çıkarıldığında kalan 36 madde için hesaplanan Alfa güvenilirliği 0.78 bulunmuştur. Ayrıca bulunan bu güvenilirlik katsayıları da 0.70'in üzerinde olması gerekçesi ile anketin güvenilirliğinin uygun olduğu söylenebilir.

Araç: Araştırmada bilgi toplama aracı olarak bir anket formu kullanılmıştır. Ankette fiziksel-duygusal istismarı ve ihmali belirlemeye yönelik madde içerikleri ve sayıları aşağıdaki gibi yer almaktadır:

Fiziksel istismar: Fiziksel istismarın şiddet içeriğini barındıran, ifade eden üç maddeden oluşmaktadır, Bunlar; 1-Öğretmenim beni, arkadaşlarımı döver, 2. Öğretmenim ceza için canımı acıtacak şekilde davranır. (Kulağımı çeker, döver), 3. Öğretmenim kızdığında elimize cetvel ya da benzeri bir aletle ellerimize vurur.

Fiziksel İhmal: Ortam temizliğinin sağlanmaması, derste fiziksel ihtiyaçların karşılanmaması, öğrencilerin derste kendi hallerine bırakılmaları, cinsellik konusunda rehberlik yapılmaması ile ilgili içeriği olan yedi maddeden oluşmaktadır. Bunlar; 1.Sınıf ortamı genellikle pistir., 2. Tuvaletler genellikle pistir., 3. Sorunlarımı anlattığımda benimle ilgilenmez, 4. İhtiyaçlarımı giderme konusunda öğretmenimle sorun yaşarım. (Tuvalete gitmek, su içmek...), 5. Derste bizi kendi halimize bırakır. 6. Cinsellikle ilgili merak ettiğim konuları öğretmenimle konuşamam, 7.Kantinde satılan yiyecekler sağlıksız ortamda bulunur.

Duygusal İstismar: Diğer istismar ve ihmal olayları ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantısı bulunan ve bu nedenle anketin en geniş aralığını oluşturan maddelerin olduğu alandır. Duygusal istismarı ifade eden maddeler: Reddetme, aşağılama, izole etme-yalıtma, korkutma-yıldırma-tehdit, öğrenciyi kapasitesinin üstünde kendi çıkarlarına kullanma, suça yönlendirme olmak üzere altı başlık altında gruplandırılmıştır. Ankette reddetme davranışı ile ilgili olan yedi madde şunlardır;

1. Öğretmenimiz sınıf içi sorunlarımızı çözmemiz için zaman ayırmaz,
2. Öğretmenimiz ihtiyacımız olduğunda rehberlik servisinden yardım almamızı teşvik eder,
3. Okula gitmediğim zaman öğretmenim neden gitmediğimi merak edip sorar,
4. Hastalandığımda, öğretmenim benimle ilgilenir, aileme haber verir,
5. Öğretmenim adımları bilir ve bana hitap etme biçiminden hoşlanırım,



6. Öğretmenimim başarılı olacağıma inandığını düşünüyorum,
7. Öğretmenim işe yaramaz olduğumu, benden bir halt olmayacağını söyler.

Ankette aşğılama davranışı ile ilgili olan dört madde aşğıdaki gibidir;

1. Öğretmenim kızdığıında “aptal, geri zekalı” gibi kelimeler kullanır,
2. Öğretmenimiz bana, arkadaşlarıma hoşlanmadığımız isimleri takar,
3. Tahtaya kalktığıında verilen soruyu yapamazsam öğretmenim bana kızar, hakaret eder,
4. Öğretmenimin davranışlarından kendimi küçümsenmiş hissediyorum.

Ankette izole etme-yalıtma ile ilgili olan dört madde şunlardır:

1. Hata yaptığıında öğretmenim beni yok sayar, dışlar,
2. Derslerimden zayıf aldığıında öğretmenim benimle ilgilenmez.
3. Öğretmenimiz uygunsuz davrandığıımızda bizi sınıftan dışarı atar,
5. Hoşlanmadığı öğrencileri grup etkinliklerine dahil etmez,

Ankette korkutma-yıldıırma-tehdit ile ilgili üç maddeler şunlardır:

1. Öğretmenim “seni döverim, canını yakarım, kemiklerini kırarım” gibi cümleler kullanır,
2. Öğretmenimiz bizi müdüre, müdür yardımcısına, ailemize şikâyet etmekle tehdit eder,
3. Öğretmenimiz bizi notla tehdit eder,

Ankette öğrenciyi kapasitesinin üstünde kendi çıkarlarına kullanma ile ilgili üç madde şu şekildedir:

1. Öğretmenimiz özel işlerini çoğunlukla bize yaptırır (fatura yatırma, rapor yazma...),
2. Sınıftaki pencereleri sildirir,
3. Okuldaki tuvaletleri temizletir.

Ankette suçla yönlendirme ile ilgili olan üç madde:

1. Öğretmenim sınıfta öğrencilerin birbirlerine şiddet uygulamasına müsaade eder,
2. Arkadaşımın bana yaptığını benim de ona yapmamı ister,
3. Arkadaşlarımla sorunum olduğunda “nasıl çözerseniz çözüün, beni ilgilendirmez” der.

Duygusal istismar, yukarıda belirtilen başlıklar altında toplamda yirmi dört madde ile ankette yer almaktadır.

Duygusal İhmal: Öğrencilerin fikirlerini önemsememe, onlara yeterince söz hakkı vermeme, onları başkalarıyla kıyaslama ve verilen ödevlerin çokluğu ile ilgili verileri toplamak amacıyla sorulan dört soru ile ankette yer almaktadır. Bunlar;

1. Bana yeterince söz hakkı vermez,

2. Öğretmenim beni arkadaşlarımla kıyaslar,
3. Öğretmenim, öğrenciler arasında ayırım yapar,
4. Verilen ödevler çoktur ve yapamayacağım kadar zordur.

İşlem: Araştırmaya ilişkin verilerin analizinde t-testi, farklı grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi, gruplar arası bir fark olup olmadığını belirlemek için gruplar arası kareler toplamı ve ortalaması, grup içi kareler toplamını hesaplamak için ise toplam kareler toplamı ile gruplar arası kareler toplamının arasındaki fark ANOVA tablosununa eklenmiştir. Toplam kareler toplamının büyüklüğü ile birlikte p değeri grupların birbirinden ne kadar ayrı oldukları konusunda yorumda bulunmak için kullanılmıştır. Ayrıca Faktör Analizi, Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan bu analizlerde "SPSS 15for WINDOWS" paket programından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Duygusal ve fiziksel ihmal istismar durumlarının öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi ve Anovaistatistiklerinin sonuçları aşağıda verilmiştir. Tablo 1’de, cinsiyetlerine göre öğrencilerin fiziksel istismar ve ihmali algılama düzeylerine ilişkin t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Fiziksel İstismar –İhmal Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Davranışlar	Cinsiyet	Toplam	x	Std. Sapma	t	sd	p
Fiziksel İstismar	Kız	157	3.82	1.88	.833	352	.41
	Erkek	197	3.68	1.45			
Fiziksel İhmal	Kız	157	13.09	3.86	352	.415	.68
	Erkek	197	12.91	4.31			

Tablo 1, fiziksel istismar ve ihmali algısı bakımından incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin her iki davranışı algılama durumları arasında manidar bir farklılık yoktur (fiziksel istismar için, $t(352) = .833, p > .05$ ve fiziksel ihmali için $t(352) = .415, p > .05$). Bu bulgu, fiziksel istismar ve ihmali algılama durumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ifade etmektedir.

Veri sonuçları, cinsiyet bakımından “fiziksel istismar” algısı konusunda anlamlı bir ilişkiyi işaret etmese de kızların konu ile ilgili algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, kızların erkeklere göre daha duyarlı olduklarını ve kolay incinebildiklerini düşündürmektedir. Tablo 1’deki sonuçlarda, cinsiyete göre “fiziksel ihmali” algılama durumu kızlar açısından daha yüksektir. Bu durum, fiziksel istismarı algılama veri sonuçlarında olduğu gibi, kızların kişilik yapıları ve



hassasiyetleri konusundaki yaklaşımı destekler nitelikte sonuçlar vermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin gelişim dönemi farklılıklarının katılımcıların, “fiziksel ihmal” algısı üzerinde etkili olduğu değerlendirilmektedir. Kızlar, ergenlik dönemlerini erkeklere göre daha erken bir yaşta yaşadıklarından cinsellik vb. konulardaki gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgilendirmeye daha fazla ihtiyaç duydukları değerlendirilmektedir.

Tablo 2’de, öğrencilerin sınıf düzeylerine ilişkin “fiziksel istismar-ihmal” davranışlarını algılama düzeylerini gösterir ortalamalar ve anova sonuçları verilmektedir. Analiz sonuçları, katılımcı öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf değişkenine göre, fiziksel istismarı algılama durumu düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(4, 349) = .833, p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencinin fiziksel istismarı algılama durumu, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Fiziksel İstismar-İhmal Davranışlarını Algılama Düzeylerine İlişkin Ortalamalar ve ANOVA Sonuçları

Davranışlar	Sınıf düzeyi	Toplam	X	Ss
Fiziksel İstismar	4.Sınıf	45	3.51	1.27
	5.Sınıf	57	3.49	1.32
	6.Sınıf	18	3.88	2.11
	7.Sınıf	94	3.85	1.65
	8.Sınıf	140	3.87	1.93
Fiziksel İhmal	4.Sınıf	45	12.48	3.14
	5.Sınıf	57	12.31	3.64
	6.Sınıf	18	13.44	4.54
	7.Sınıf	94	13.46	3.95
	8.Sınıf	140	13.10	4.46

Sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin fiziksel istismarı algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur, ancak algılama düzeyleri incelendiğinde, ilköğretim 1.kademe olarak nitelenen 4 ve 5.sınıf düzeyleri ile ilköğretim 2.kademe olarak nitelenen 6,7 ve 8.sınıf düzeyleri arasında belirgin bir fark olduğu görülmektedir. Bu durumun, ilköğretim 1.kademede çoğunlukla aynı öğretmenin, 2. kademesinde ise çok sayıda branş öğretmenin derse girmesi ile ilişkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Analiz sonuçları, öğrencinin fiziksel ihmal algılama düzeyinin, öğrenim gördüğü sınıf bakımından anlamlı fark oluşturan bir değişken olmadığını göstermektedir, $F(4, 349) = .969, p > .05$. Başka bir deyişle, öğrencinin fiziksel ihmal algılama düzeyi, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından öğrencilerin “fiziksel ihmal” algılama

durumları bakımından anlamlı bir fark elde edilememiş ancak, veri sonuçlarındaki “fiziksel istismar” algısında olduğu gibi ilköğretim 1 ve 2. kademe öğrencilerinin “fiziksel ihmal” algılama düzeyleri arasında belirgin bir fark vardır. Bu durum, öğrenci algısında etkili olduğu düşünülen sınıf öğretmeni kavramının 1.kademe öğrencileri için önemli bir olgu olduğunu destekler bir sonuç vermektedir.Tablo 3’de Öğrencilerin cinsiyetine göre “duygusal ihmal” davranışları algılama düzeylerini gösterir ilişkisiz t testi sonuçları verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Duygusal İhmal Davranışını Algılama Düzeylerine İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Toplam	X	Standart Sapma	Sd	t	P
Kız	197	8.49	3.16	352	.041	.96
Erkek	157	8.48	3.52			

Öğrencilerin duygusal ihmal algılama düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(352) = .041$, $p > .05$. Bu bulgu, duygusal ihmal algılama düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunmamış olması, kız-erkek ayrımı olmaksızın tüm öğrencilerin, desteklenme, kabul görme, benimsenme, farkedilme gibi ihtiyaçlarının olduğu değerlendirilmektedir. Bu ihtiyaçlar, insanın toplumsal bir birey olma özelliğinden kaynaklanmaktadır. Tablo 4’de katılımcı öğrencilerin sınıf değişkenine göre “duygusal istismar-ihmal” davranışlarını algılama düzeylerine ilişkin ortalamaları ve anova sonuçları verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine İlişkin Duygusal İstismar ve İhmal Algılamalarına Ait Ortalamalar ve ANOVA Sonuçları

Davranışlar	Sınıf düzeyi	Toplam	X	Ss
Fiziksel İstismar	4.Sınıf	45	40.55	6.41
	5.Sınıf	57	39.60	5.20
	6.Sınıf	18	40.55	9.19
	7.Sınıf	94	41.01	7.96
	8.Sınıf	140	42.49	9.20
Fiziksel İhmal	4.Sınıf	45	8.31	3.05
	5.Sınıf	57	8.40	2.77
	6.Sınıf	18	7.61	2.50
	7.Sınıf	94	8.19	3.40
	8.Sınıf	140	8.88	3.32



Analiz sonuçları, öğrencinin “duygusal istismarı” algılama düzeyi arasında öğrenim gördüğü sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(4, 349)= 1.584$, $p>.05$. Başka bir deyişle, öğrencinin duygusal istismarı algılama düzeyi, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Analiz sonuçları, öğrencinin “duygusal ihmali” algılama düzeyi arasında öğrenim gördüğü sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(4, 349)= 1.043$, $p>.05$. Başka bir deyişle, öğrencinin duygusal ihmali algılama düzeyi, sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Yukarıdaki tablo için genel bir değerlendirme yapıldığında, sınıf düzeyi değişkenine göre öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine uyguladığı istismar ve ihmal algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak her iki davranışın katılımcı öğrencilerce algılanma düzeylerine bakıldığında, duygusal istismar ile duygusal ihmal algısı arasındaki fark dikkat çekicidir. Bu durum okullarda öğretmenlerce “aşağılama, reddetme, izole etme, korkutma vb. davranışların çokça sergilendiğini düşündürmektedir.

Tablodaki verilerin bir diğer sonucu da, 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin duygusal istismar ve ihmal algılarının en yüksek düzeyde bulunmuş olmasıdır. Bu durum, 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin ilköğretim sonrası gelecekleri ortaöğretim kurumu konusundaki üstün çaba ve yoğun kaygılarının algı düzeylerini etkilemiş olabileceği şeklinde değerlendirilmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin fiziksel-duygusal istismar ve ihmali algılama durumları incelendiğinde, anlamlı bir fark göze çarpmamaktadır. Ancak genel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre istismar ve ihmal algılarının, yüzde olarak dikkati çeker bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenin Yaş Değişkeni Açısından Öğrencilerin Öğretmenlerce Kendilerine Uygulanan ‘Fiziksel İstismar-İhmal’ Davranışlarını Algılamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Davranışlar	Öğretmenin Yaşı	Toplam	X	Ss
	20-30 yaş	79	3.39	1.36
	30-40 yaş	152	3.96	1.90
	40-50 yaş	62	3.90	1.86
	50 ve üzeri	59	3.59	1.32
	20-30 yaş	12.58	4.22	12.58
	30-40 yaş	13.00	3.70	13.00
	40-50 yaş	13.72	4.61	13.72
	50 ve üzeri	12.90	4.18	12.90

Tablo 5'te öğretmenlerin yaşı değişkenine göre, öğrencilerin öğretmenlerce uygulanan "fiziksel istismar ve ihmal" davranışlarını algılama düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Elde edilen sonuç, aşağıdaki bulgularla detaylandırılmıştır.

Öğretmenin yaş değişkeni açısından öğretmeni 20-30 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 3.39$), öğretmeni 30-40 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 3.96$), öğretmeni 40-50 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 3.90$), öğretmeni 50 ve üzeri yaşlarda olan öğrenciler ($X = 3.59$) oranında fiziksel istismar davranışı ile karşılaşmaktadır. Öğretmenin yaş değişkeni açısından, öğrencilerin fiziksel istismar içeren öğretmen davranışlarına ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, $p > .05$. Öğretmenin yaş değişkeni açısından öğretmeni 20-30 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 12.58$), öğretmeni 30-40 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 13.00$), öğretmeni 40-50 yaş aralığında olan öğrenciler ($X = 13.72$), öğretmeni 50 ve üzeri yaşlarda olan öğrenciler ($X = 12.90$) oranında fiziksel ihmal davranışı ile karşılaşmaktadır. ($X = 19.80$) Öğretmenin yaş değişkeni açısından, öğrencilerin fiziksel ihmal içeren öğretmen davranışlarına ilişkin algılamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, $p > .05$.

Öğrencilerin, cinsiyet değişkenine göre istismar ve ihmali: Fiziksel istismarı: Kızlarda %1.3, erkeklerde % 2.9 oranında, Fiziksel İhmali: Kızlarda % 16.6, erkeklerde % 20 oranında, Duygusal İstismarı: Kızlarda %39.4, erkeklerde % 40.4 oranında, Duygusal İhmali: Kızlarda % 6.1, erkeklerde % 5.8 oranında algılamaktadırlar. Yukarıdaki verilerden görüldüğü üzere kız ve erkek öğrencilerin beşte birinin fiziksel ihmale uğradığı, neredeyse kız ve erkek öğrencilerin yarıya yakınının da duygusal istismara maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin fiziksel-duygusal istismar ve ihmali algılama durumları incelendiğinde, anlamlı bir fark göze çarpmamaktadır. Ancak genel bir değerlendirme yapıldığında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre istismar ve ihmal algılarının, yüzde olarak dikkati çeker bir orana sahip olduğu görülmektedir.

Çalışmanın bir diğer kısmında öğrencinin sınıf düzeyine göre, istismar ve ihmali algılama durumu sorgulanmıştır. Bu alt problemin incelenmesindeki amaç, ilköğretimin 1.kademesi ile 2. kademesi arasında öğrencilerin maruz kaldıkları istismar ve ihmal bakımından anlamlı bir farkın olup olmadığıdır. Bu analiz sonuçlarından ilköğretimin 1. ve 2. kademesi açısından öğrencilerin istismar ve ihmali algılama durumlarında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Ayrıca öğretmenin yaşının öğrencilerin kendilerine uygulanan istismar ve ihmali algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı anlaşılmak istenmiştir. Öğretmenin yaşı değişkeni açısından yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin, fiziksel istismar- ihmal ile duygusal ihmali algılamalarında öğretmenin yaşının anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ilgili değişken açısından analizler değerlendirildiğinde öğrencilerin algısında, duygusal istismar davranışı olan reddetme açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin yaşı arttıkça reddetme davranışının arttığı; en yüksek reddetme davranışının, 50 ve üzeri yaşta olan öğretmenlerce uygulandığı sonucu görülmüştür.

Öneriler

1. Okul ve sınıf yönetiminde yetkililer, demokratik tutum ve davranışları benimsemelidirler.
2. Demokrasi eğitimi, yaşantıya dönüştürülerek öğrencilere verilmelidir.
3. Okullarda serbest (ders dışı) etkinliklere zaman ayrılarak öğrencilerin okulu, sadece zorunlu eğitimin yapıldığı bir yer değil, aynı zamanda bir yaşam alanı olduğunu benimsemeleri sağlanmalıdır.
4. Birey odaklı eğitim yaklaşımları benimsenmelidir.
5. Öğrencilerin bireysel farklılığı ve kişilik özellikleri konusunda yeterli ön çalışma yapılmalı, eğitim süreci, bu araştırmalardan elde edilen veriler dikkate alınarak planlanmalıdır.
6. İletişim dili önemsenmeli, eğitim sürecinde etkili iletişim unsurları mümkün olduğunca kullanılmalıdır.
7. Ödül, teşvik ve ceza uygulamalarında, uygulama öncesi bir hedef olmalı ve uygulamanın bu hedefe nasıl bir katkıda bulunacağı çok iyi düşünülmelidir. Mümkün olabildiğince öğrenciye, arkadaşları içinde ceza verilmemelidir.
8. Okulda ve sınıf içinde meydana gelen öğrenci kaynaklı olumsuzluklar, öncelikle öğrenci ile birebir görüşme yoluyla çözülmeye çalışılmalıdır.
9. Okul rehberlik servisleri, öğretmen, öğrenci ve velileri bilinçlendirme konusunda düzenli çalışmalar yapmalı, rehberlik dersi olarak ayrılan zaman dilimleri öğrenciyi dinlemek ve onu anlamak adına iyi değerlendirilmelidir.
10. Öğrencilere, sorun ve şikayetlerini ifade edebilecekleri belli zaman dilimleri ayrılmalı; öğrencilerin bunu gerçekleştirebileceği uygun ortamlar hazırlanmalıdır.
11. Sınıf mevcutları, eğitimin temel yaklaşımı haline gelen "birey" kavramını en iyi şekilde destekleyecek nitelikte olabilmesi için uygun sayılara indirilmelidir.

12. Okullarda resim, müzik, beden eğitimi gibi dersler daha çok önemsenmeli; okulun ilk yılından itibaren öğrenciler arasında taramalar yapılmalı, öğrencilerin yetenek alanları küçük yaşta belirlenmeli, desteklenmeli ve geliştirilmelidir.
13. Yönelme çalışmaları önemsenmeli, öğrencinin yönleneceği mesleki alan, sürece yayılarak belirlenmeli, bu süreçte rehberlik servisinin katkıda bulunacağı bilimsel veriler kullanılmalı; aile, süreç içinde düzenli olarak bilgilendirilmelidir.
14. İstismar ve ihmal olgusunun önlenmesinde, farkına varılmasında, ve gereğinin yapılmasında disiplinler arası bir koordinasyon gerektiğinden; hukuk, eğitim, tıp, güvenlik, sosyal hizmet uzmanlığı gibi alanlarda verilen eğitimlerin içeriğine çocuk istismarı ve ihmali de dahil edilmelidir.
15. Öğretmenlik mesleğinin insan odaklı olduğu dikkate alınmalı; bu alanı seçecek bireylerin kişilik özelliklerinin öğretmenliği yapmaya elverişli olup olmadığı detaylı bir tarama ile kontrol edilmelidir. Hatta kişinin psikolojik sağlığının öğretmenliği sürdürmesine yeterli olup olmadığı rutin kontrollerle saptanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aktün, S. ve Aşkar, P. (2010) "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi", Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:39,32-43.
- Beyazova U. ve Şahin, F (2001) "Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı" Ankara: Milli Eğitim Dergisi Sayı:151.
- Jasper, M. (1995). The portfolioworkbook as a strategy for student-centred learning. Nurse Education Today, 15(6), 446-451.
- La Rose, L. ve Walfe, D.A. (1987) "Psychological Characterias of Clinical Child Psychology", Vol:10. Eds:Lahey,B.B ve Kaddin A.E Planum Press, New York (ss.55-97).
- MEB (2005) "1-5. Sınıf Programları Tanıtımı El Kitabı", Ankara: Devlet Kitapları.
- Şahin, İ. Altunay, U. (2010) "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları" V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Antalya, 1-2 Mayıs, 2010.
- Taymaz, H. (2007) "Okul Yönetimi", Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2005). Öğrenen ve gelişen eğitimciler için çoklu zekâ teorisi uygulamaları. Ankara: Ceceli Okulları Yayınları.
- Zeytinoglu, S. (1991) "Sağlık, Sosyal Hizmet, Hukuk ve Eğitim Alanlarında Çalışanların Türkiye'de Çocuk İstismarı ve İhmali Sorunu İle İlgili Görüşleri Çocuk İstismarı ve İhmali", Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Zeytinoglu, S. (2001) "Dünya Üzerinde Çalışan Çocuklar Sorunu", İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SALGIN SÜRECİNDEKİ MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

RUMEYSA BOZKURT⁵⁰,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Uşak ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu çalışmada; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre toplamda ve ölçeğin alt boyutlarında farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Uşak'ta 2020-2021 eğitim öğretim yılında resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 145 okul öncesi öğretmenine mesleki ve kişisel bilgi formu ile birlikte "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" uygulanarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin incelenmesinde sayı, yüzde, ortalama, standart sapma, t-testi, anova ve çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğretmenlerin; ölçeğin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum ve görev yapılan okuldaki çalışma süreleri değişkenlerine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Mesleki kıdem, sınıflardaki öğrenci sayıları, görev yapılan okulların bulunduğu yerleşim yerleri ve görev yapılan okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyleri değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma genelinde alt problemlere verilen tüm yanıtlara bakıldığında Uşak'ta görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Covid-19 salgını, okul öncesi eğitimi, öğretmen, tükenmişlik, öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği.

INVESTIGATION OF KINDERGARTEN TEACHERS' OCCUPATIONAL BURNOUT LEVELS DURING PANDEMIC

ABSTRACT

Purpose of this research is to investigate occupational burnout levels of kindergarten teachers working in Uşak province in scope of different variables during pandemic. In this study, it was studied that if kindergarten teachers' burnout levels differ according to

⁵⁰ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, rumeysabozkurt70@gmail.com

independent variables in total and sub-dimensions of burnout measure. Data collected with application of occupational and personal information form, and “Teacher Occupational Burnout Measure” to 145 kindergarten teachers working in public and private kindergarten schools in Uşak in 2020-2021 academic year. Number, percentage, mean, standard deviation, t-test, anova, and multiple comparison tests were used to investigate sub-problems in this research.

According to the results of research, there is a meaningful difference in groups when emotional burnout and failure, depersonalization to students, physical and emotional exhaustion level measures are compared with variables of marital status and working hours in school. No meaningful differentiation has been found when kindergarten teachers’ occupational burnout levels were studied with the variables of occupational seniority, number of students per class, educational institution and socioeconomic status of settlements where kindergarten teachers work. Occupational burnout levels of kindergarten teachers working in Uşak are low when all the answers given to sub-problems are considered in research in general.

Keywords: Covid-19 pandemic, kindergarten education, teacher, burnout, teacher occupational burnout measure

1. GİRİŞ

Bu bölümde; okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerini inceleyen bu araştırmaya yönelik, problem durumu, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Çocuğun gelişiminde ilk yılların önemini belgeleyen, yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Araştırmalar beynin en çok erken yaştaki deneyimlere yanıt verdiğini ve çevrenin beynin gelişimi üstünde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Kaytaz, 2005). Erken yaşlar olarak nitelendirilen okul öncesi dönemi (0-6 yaş); bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimin en hızlı olduğu yıllardır (Kağıtçıbaşı, Sunar ve Bekman, 2001). Bu dönemde verilen okul öncesi eğitimi, diğer eğitim basamaklarına temel oluşturması nedeniyle çocukların eğitim hayatında çok önemli bir yere sahiptir.

Eğitimde insan hayatına yapılan yatırımlarla buna bağlı olarak elde edilen sonuçlar düşünüldüğünde, okul öncesi eğitimin diğer eğitim basamaklarındaki okullara kıyasla en yüksek verim alınan eğitim kademesi olduğu söylenebilir. Bu durumun anlaşılması da okul öncesi eğitimin öneminin anlaşılmasını kolaylaştırmış ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması hız



kazanmıştır. Bu bağlamda da bu kurumlarda; alanında uzman, iyi yetişmiş, çağın getirdiği gereksinimleri karşılayabilecek becerilere sahip yetkin öğretmenlerin görev almasının önemi artmıştır. Bireyin eğitim hayatında “altın dönem” olarak da kabul edilen okul öncesi dönemde, çocuğun ailesi ve yakın çevresi dışında karşılaştığı ilk yetişkin olan okul öncesi öğretmeni, çocuğun okula karşı bakış açısının temelini oluşturmada büyük bir etkiye sahiptir (Oktay, 2000).

Akkurt’a (2008) göre; okul öncesi eğitimde çocuğun yetenek ve becerilerini geliştirmek ve ona rehberlik etmek için alanında kendini uzman olarak yetiştirmiş okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç vardır. Öğretmenin; kişisel özellikleri, mesleğini severek yapması, öğrencilere karşı tutum ve davranışları, sağlıklı, dinamik ve aktif olması öğrencilerine verdiği eğitimin niteliğini etkilemektedir. Aynı zamanda çocuğun ilk öğretmeni olması sebebiyle okul öncesi öğretmeni, anne ve babadan sonra çocuk için en önemli kişidir. Çocuğun hayata bakışını temellendiren ve her anlamda ona örnek olan okul öncesi öğretmeni bu yüzden çocuğun bütün yaşamını etkileyebilecek çok önemli bir yere sahiptir. Tüm bu sebeplerden dolayı okul öncesi eğitimi vermekle görevli olan okul öncesi öğretmenlerinin; çocuklara nitelikli bir eğitim verebilmesi için sağlıklı bir ruh ve beden yapısına sahip olması, okulunu sevmesi, mesleki heyecanını ve zindeliğini kaybetmemesi, tükenmişlik hissinden uzak olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri eğitim verdikleri yaş grubu oldukça küçük olduğu için çocukların tüm gelişim alanlarıyla ve eğitimleriyle ilgilenmek durumundadırlar. Buna paralel olarak öğretmenlerin öğrencilerinin aileleri ile sürekli iletişim halinde olmaları ve çocukların tüm sorunlarıyla da yakından ilgilenmeleri gerekmektedir. Çocuklarla yoğun iletişim ve dikkat gerektiren okul öncesi eğitimde öğretmenler, sınıflarında aralıksız ve bazı okullarda tam gün eğitime devam etmektedirler. Bu durumun getirdiği yıpranmışlığın yanında fiziki olanakların yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, aynı anda birden fazla işi yapıyor olma durumu, okul yönetiminden gerekli desteği ve takdiri görememe durumları gibi etkenler öğretmenlerin fiziksel, sosyal, duygusal birçok sorun yaşamasına, tükenmişlik hissine kapılmasına sebep olmaktadır.

Tükenmişlik; özellikle insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarındaki çalışanlarda görülen, mesleğin getirdiği stresle başa çıkamama sonucunda bedensel ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle kendini ortaya koyan bir durumdur (Antoniou 2000). İş hayatında tükenmişlik yaşamının farklı sebepleri olabilir. Genellikle öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının sebepleri; yoğun ve stresli eğitim-öğretim ortamı, öğrenci duyarsızlığı, kalabalık sınıflar, uygulamalarda yaşanan sıkıntılar gibi etkenlerdir (Tümekaya, 1996).

2019 yılının Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan ve bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının birçok alanda olumsuz etkileri olmuştur. Sağlık alanından sonra bu durumdan en çok etkilenen alanların başında eğitim alanı gelmiştir (Yamamoto, 2020). Birleşmiş Milletlerden ulaşılan verilere göre (Zhong, 2020); dünyada 770 milyon kişilik öğrenci grubu ve öğretmenler

okulların ve üniversitelerin kapanmasından etkilenmiştir. Özellikle salgının başladığı ve vaka sayılarının yükselişte olduğu zamanlarda kişilerin gittikçe artan düzeyde korku, endişe ve stres hissettiği belirtilmiştir (Rajkumar vd., 2020). Salgın sürecinde ortaya çıkan bu olumsuz duygular kişisel ve mesleki tükenmişlik hissini de beslemektedir.

Salgın sürecinde artan düzeyde yaşanan mesleki tükenmişlik; öğretmenlerde fiziksel ve psikolojik rahatsızlıkların ortaya çıkmasına zemin hazırlamakta, bireylerin yerine getirmeleri gereken görev ve sorumlulukları aksatmalarına sebep olmaktadır. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissi öğrencilerine, velilere, birlikte çalıştıkları öğretmenlere ve yöneticilere olan tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Fiziksel ve ruhsal açıdan çökmüş durumda olan bir öğretmenin öğrencilerine doğru model olması da beklenemez. Okulların görevini yerine getirmesinde önemli rolü olan öğretmenlerin tükenmişliğine etki eden mesleki ve kişisel nedenlerin belirlenmesi bu yüzden büyük önem arz etmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Uşak ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir? Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1.2. Alt Problemler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeyleri;
 - a) Medeni durumlarına,
 - b) Kıdemlerine,
 - c) Görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine,
 - d) Sınıflarındaki öğrenci sayılarına,
 - e) Görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerlerine,
 - f) Görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Uşak ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemektir.



1.3. Araştırmanın Önemi

Okul öncesi eğitime gün geçtikçe daha çok önem verilmekte ve ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaşması hız kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimin gelişmesi ve yaygınlaşması için bakanlık düzeyinde hedefler belirlendiği gibi, üniversitelerde de bu konuda bilimsel çalışmalar yapılmakta; eğitim kurumlarının fiziki yapıları, eğitim programları, eğitimde kullanılan teknik ve yöntemler her geçen gün geliştirilmektedir. Bu gelişmeler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de iyi yetişmiş, alanında uzman, kendini sürekli geliştiren, çağın getirdiği yeniliklere ayak uydurabilen, aktif, heyecanını ve zindeliğini koruyan, işini severek yapan öğretmenler olması belirlenen hedeflere ulaşılması için çok önemlidir.

Küçük yaş grubu çocukların bütün gelişim alanlarıyla ve öz bakım becerileriyle sürekli yakından ilgilenmek durumunda olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama olasılıkları çok yüksek olduğundan, öğretmenlerin mesleklerindeki tükenmişlik düzeyleri okul öncesi eğitimin geliştirilmesi için de takip edilmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Salgın dönemlerinde kişilerin tükenmişlik yaşama olasılıklarının artması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde tükenmişlik yaşama durumlarının kişisel ve mesleki bazı değişkenlere göre nasıl etkilendiğinin ortaya çıkarılması, okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemin olumsuz etkilerini minimum düzeye indirerek daha nitelikli eğitim ortamları ve süreçleri oluşturmaları açısından önemlidir.

Bununla birlikte ayrıntılı literatür taraması sonucunda ulaşılan kaynaklarda okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgular; salgın durumlarında öğretmenlerin mesleki açıdan nasıl etkilendiklerinin ortaya çıkarılması ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin saptanması açısından önemli olacaktır. Mevcut araştırmanın literatür bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Uşak ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe verdikleri cevaplar ve ölçekte yer alan nitelikler ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

- Araştırmanın örnekleme, evreni temsil etme açısından yeterlidir.
- Okul öncesi öğretmenleri veri toplama aracına içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Kullanılan ölçme aracı uygun, yeterli, geçerli ve güveniliridir.

1.6. Tanımlar

Covid-19 Salgını:2019 yılının Aralık ayında ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde bir grup hastada solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) ile ortaya çıkan, bulaşıcılığı sebebiyle sonrasında bütün dünyayı etkisi altına alan bir salgındır.

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim; 0-72 ay grubundaki çocukların bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı ortamlar ve çevre olanakları sağlayan, onların fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve zihinsel gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir.

Tükenmişlik: Tükenmişlik; işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının bireyin bütün hayatını olumsuz etkilemesi durumudur.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılmış olan literatür taraması yer almaktadır. Bölüm "Kuramsal Çerçeve" ve "İlgili Araştırmalar" başlığı altında iki alt bölümden oluşmaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Covid-19 Salgını

Covid-19, ilk olarak 2019 yılının Aralık ayı başlarında, Çin'in Hubei eyaletinin Vuhan şehrinde, bir grup insanda ateş, halsizlik, öksürük vb. belirtiler ile kendini gösteren, 13 Ocak 2020 tarihinde tanımlanan, yeni bir virüs türünün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (SB, 2020). Salgın başlangıçta bu bölgedeki deniz ürünleri ile hayvan pazarındaki kişilerde ortaya çıkmış, sonrasında yarasa ile ilgisinin olduğu görülmüştür. Araştırmalarda bulaşıcılığın damlacık ve kirli zeminler yoluyla gerçekleştiği bulunmuştur. Salgının Çin'de ortaya çıkmasından kısa bir süre sonra, üç ayda tüm dünyayı etkisi altına aldığı görülmüştür (Budak ve Korkmaz, 2020).

Bu salgın birçok alanda ülkeleri ve insanları olumsuz etkilemiştir. Sağlık sektörü ve küresel ekonomi ile birlikte eğitim alanı da bu süreçten olumsuz etkilenen sektörlerin başında gelmiştir. Öğrencileri, öğretmenleri ve eğitim yapılarını olumsuz etkileyen bu durum, eğitim sistemlerinin şimdiye kadar karşılaştığı en büyük sorunlardan birisi haline gelmiştir (Özer ve Suna, 2020). Bulaşıcılığın azaltılması adına uygulanan karantina ve izolasyon uygulamaları sonucunda pek çok kurum ve kuruluş kapatılmış ya da uzaktan, yarı zamanlı, evden çalışma yöntemlerine geçmiştir. Bu süreç kapsamında eğitimde de sosyal izolasyon gereği yüz yüze eğitime ara verilmiş; okullar uzaktan, online eğitim süreci uygulamalarını başlatmışlardır. Bu uygulamalar pek çok sorunun da ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.



Uzaktan eğitim sürecinde herkesin bilgisayar, tablet vb. araç gereçlere sahip olmaması, bulunulan bölgelerde internet erişiminin olmaması ya da sınırlı olması gibi teknik sorunların yanı sıra uzaktan online eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin arasında yüz yüze etkileşimin olmaması, öğrencilerin dikkatinin kolay dağılması, geri bildirim yetersizliği, deneyim eksikliği, online eğitimin uygulamalı eğitimlerde yetersiz kalması gibi durumlar öğretmenlerin görevlerini yaparken zorlanmalarına, stres, kaygı vb. olumsuz duyguları yoğun olarak yaşamalarına, bunun sonucunda da tükenmişlik hissine kapılmalarına neden olmaktadır (Bilgiç ve Tüzün, 2015).

2.1.2. Okul Öncesi Eğitim

“Okul öncesi eğitimi, 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ortamlar ve çevre imkânları sağlayan, onların; bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitimin bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir” (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1993).

Çocuğun tüm gelişim alanlarıyla desteklendiği, yönlendirildiği, yaşamında gerekli olacak bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilk kurum ailedir. Aile çocuktan sorumlu ilk kurumdur. Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğu yaşama hazırlamada aileyi destekleyen ve yönlendiren kurumlar olarak sistemde yer alır. Okul öncesi eğitiminin amaçları da bu noktadan hareketle çocuğun bütün eğitim hayatına temel olacak şekilde belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitiminin temel amacı; çocuğun ilköğretime başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerden bir bütün olarak gelişmesi için zengin ortamlar sağlamak, her çocuğun bu eğitime ulaşması için de şartları uygun hale getirmektir. Eğitim düzeyleri yüksek bile olsa aileler çocuklarının tüm yönleriyle gelişmesi için uygun fırsatlar sunma noktasında yetersiz kalabilirler. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklara bu fırsatları sunmasının yanında; çocukların sosyalleşme ihtiyaçlarını giderdiği ve çocukların eğitim sürecinde akranlarından da çeşitli bilgi ve becerileri öğrenmeleri için uygun ortamları oluşturduğu söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri milli eğitimin temel amaçlarına ve genel ilkelerine uygun olarak şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2004):

- a. Çocukların; vatan, millet, bayrak, aile, insan ve hayvan sevgisini benimseyen, millî ve manevi değerlere bağlı, özgüven sahibi, kendini iyi ifade edebilen, dürüst, yardımsever, hoşgörülü, adil, paylaşımcı, yeniliklere ayak uydurabilen, hak ve sorumluluklarını bilen, iç denetimi gelişmiş, saygılı bireyler olarak yetişmeleri için temel oluşturmak,

- b. Çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve özbakım becerileri açısından gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- c. Çocukların Türkçeyi doğru, güzel ve akıcı konuşmalarını sağlamak.

Milli Eğitim Bakanlığının programındaki amaç ve ilkelerden de anlaşılacağı gibi, okul öncesi eğitim kurumları; çocuklara sadece akademik bilgi yükleyen kurumlar değil; daha çok çocukların davranışlarını olumlu yönde düzenleme, onlara toplumsal yaşamı öğretme, olumlu ve olumsuz davranışların neler olduğunu gösterme gibi amaçlar benimseyen eğitim kurumlarıdır. Çocuklar okulun ne demek olduğunu; sınıf, öğretmen, sınıf arkadaşları, yönetici gibi kavramları ilk olarak bu kurumlarda öğrenirler. Çocuklar; sosyal bir ortamda nasıl davranılması gerektiğini, topluluk kurallarını, kendisinin ve başkasının sınırlarını, haklarını bilmeyi ve korumayı, sorumlulukları yerine getirmenin önemini, özdenetim sağlamayı yine bu kurumlar aracılığıyla öğrenirler. Buna benzer birçok olumlu yaşam becerisinin kazandırıldığı okul öncesi eğitimi; çocuğun hayatındaki diğer eğitim basamaklarına da temel oluşturması bakımından çok önemli bir yer teşkil etmektedir.

Bir bireyin bütün yaşamı göz önüne alındığında, yaşamın bazı dönemlerinin bireyin her yönden gelişimi açısından daha da kritik olduğu görülmektedir. 0-6 yaş aralığını ifade eden okul öncesi dönem; çocuğun kişilik gelişimi ve oluşumu, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması sebebiyle ve yaşamın sonraki yıllarına olan etkisinden dolayı oldukça kritik bir dönemdir (Akduman, 2012). Bu bağlamda yapılan bilimsel araştırmalar ve uygulama ortamlarından edinilen gözlemler de bu teoriyi desteklemektedir. Çocuklarda öğrenmenin en yoğun olduğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, bilişsel yeteneklerin hızlı geliştiği ve biçimlendiği, sağlıklı sosyal-duygusal ilişkilerin kurulduğu en önemli dönemin yaşamın ilk yılları olduğu bilinmektedir. Bu tür sonuçlar, gelişimin ilk dönemlerinde, çocuğun çevreden yapılan etki ve yönlendirmelere açık olması sebebiyle önemlidir (Buluş, 2000).

Çocuğun doğum öncesinden başlayarak iletişim halinde olduğu çevreden kazandıkları, onun kişiliğini, düşüncelerini, tutum ve davranışlarını dolayısıyla tüm hayatını biçimlendirmektedir. Bloom (1964)' un yaptığı araştırmalara göre; 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin; %50' si 4 yaşına, %30'u 4 yaşından 8 yaşına; %20'si ise 8 yaşından 17 yaşına kadar oluşmaktadır. Bu bilgilerle bakıldığında, çocuğun yaşantısında erken çocukluk eğitiminin ne kadar önemli bir yere sahip olduğu anlaşılabilir. Bu dönemde çocuğun çevresinde, çocuğa doğru model olacak ve doğru yaklaşımlar gösterecek kişilerin olması çocuğun kişilik yapısının gelişmesinde çok önemlidir. Çocuğun hayatına model olacak, yakın çevresi dışında karşılaştığı ilk yetişkin olan okul öncesi öğretmenin her açıdan nitelikli olması da bu yüzden çok önemlidir. Öğretmen; çocuğun okula karşı edindiği ilk izlenimde ve eğitime olan bakış açısını şekillendirmede önemli bir yere sahiptir.



Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecinde sağlıklı, dinç, aktif ve istekli olmaları büyük önem arz etmektedir.

2.1.3. Tükenmişlik

“Tükenmişlik” kavramının kelime anlamına bakıldığında Türk Dil Kurumunun güncel sözlüğünde “gücünü yitirmiş olma, çaba gösterememe durumu” olarak ifade edildiği görülür. Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger’in yazdığı bir makale ile literatüre girmiş ve “mesleki bir tehlike” olarak açıklanmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği; “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik mesleki doyumunu yaşayamama ve gereğinden fazla strese maruz kalma sonucunda bireyin mesleğinden uzaklaşması şeklinde de tanımlanmıştır (Cherniss, 1980). Ancak günümüzde tükenmişliğin en yaygın ve kabul gören tanımı bununla ilgili bir ölçek de geliştirmiş olan Christina Maslach tarafından yapılmıştır. Maslach tükenmişliği şu şekilde tanımlamıştır: “Tükenmişlik; işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının; yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendromdur” (Maslach ve Jackson, 1981). Maslach tükenmişliği; “duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi” alt boyutlarından oluşan üç boyutlu bir süreç olarak açıklamıştır (Maslach ve Zimbardo, 1982). Maslach’ın bu tükenmişlik modelinde; insanların psikolojik beklentilerini yeterince karşılayamayan bireyler ilk olarak duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Yoğun iş temposuna yetişemeyen bireyler hizmet sundukları kişilere karşı duyarsızlaşmakta ve son olarak da toplumun ve çalıştıkları kurumun beklentilerini tam olarak karşılayamadıklarını fark ederek kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach (1981) başka bir tanımında da tükenmişliği; “profesyonel bir kişinin, mesleğin özgün anlam ve amacından kopması, hizmet verdiği insanlar ile artık eskisi gibi istekli olarak ilgilenmiyor olması” şeklinde ifade etmiştir. Yine araştırmacılar Pines ve Aronson (1988) tükenmişliği; bireylerin devamlı strese maruz kalmaları sonucu fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik yaşama durumları olarak tanımlamıştır (Pines ve Aronson, 1988, akt. Türe, 2008). Tükenmişlik, Baysal (1995) tarafından; bireylerin yaşadığı olumsuz durumlarla ortaya çıkan, kimi zaman fiziksel rahatsızlıklarla da kendini gösteren, bu kişilerin yaşadığı stresin sürmesi sonucu dayanma güçlerinin azalması şeklinde ifade edilmiştir. Başka bir tanımda da tükenmişlik; duygusal yönden yoğun çalışma temposunda olan bireylerin potansiyellerini zorlamaları ve diğer kişilerin

duygusal isteklerini karşılamaya çalışmaları sonucu ortaya çıkan bir tepki, şeklinde açıklanmıştır (Işıkhan, 2004).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporunda tükenmişliği; “yoğun çalışma sonucu kendini gösteren aşırı ruhsal çökkünlük ve bunun sonucunda görev ve sorumluluklarını yerine getirememe durumu” olarak tanımlamıştır (Yalçın, 2011). Itıl (2007) tükenmişliği; “işlerinin doğası gereği insanlarla çok sık yüz yüze ilişkiler kuran bireylerin devamlı yoğun stres yaşamaları sonucunda hissettikleri duygusal boşluk hali ya da bu bireylerin yaşam enerjilerinin tükendiğini hissetmeleri” olarak açıklar. Bu bağlamda; insanlarla iletişimin yoğun olduğu mesleklerde çalışan bireylerin yaşadığı aşırı stresin bu bireylerin sadece işlerini değil tüm hayatlarını etkileyerek yaşam enerjilerinin azalmasına sebep olduğu söylenebilir. Edelwich (1980)'in tanımı da bu doğrultudadır. Tükenmişlik; diğer insanlarla iletişim içinde olmayı gerektiren mesleklerde çalışan kişilerde çalışma şartlarının sonucu olarak görülen bir durumdur (Akt: Yıldırım, 2007).

Tükenmişlik bazen de kişilerin mesleklerine dair hayal ettikleriyle gerçekte yaşananlar arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Tümkaya (1996) bu doğrultuda tükenmişliği; kişilerin ideal beklentileriyle yaşadıkları gerçeklerin farklı olmasından kaynaklanan olumsuz durum olarak tanımlamıştır. Farber (1991) ise tükenmişliği; yapılan işte hissizleşme, olumsuz tavırlar sergileme, yüksek strese karşı tepki göstermek olarak ifade etmiştir. Genelde yoğun işlerde çalışanlarda gözlenen, bu kişilerin işleri gereği maruz kaldıkları stresin sonucu olarak görülen tükenmişlik hissi bireylerin hayatlarında birçok olumsuzluğa sebep olmaktadır. Yoğun stres sonucunda bireylerde işlerine ve yaşamlarına karşı birtakım olumsuz tutum ve düşüncelerin geliştiği, bu bireylerin; çalışma azimlerinin kalmadığı, işlerinden soğuduğu görülmektedir. Bu kişiler günlük yaşamlarında bile sürekli ümitsizliğe düşüp olumsuz duygular hissederek neşelerini ve yaşam enerjilerini zaman içinde kaybederler. Tükenmişliği bu boyutta Uğurluoğlu (2002) şöyle ifade etmiştir; “Tükenmişlik; kişilerin aile, iş ve sosyal etkileşimlerinde olumsuzluklara neden olan, kişilerin fiziksel ve ruhsal sağlıklarının bozulmasıyla kendini gösteren bir kavramdır.”

Kişinin kurumunda kendi sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirememiş olması, mesleğine dair hedeflerini ve hayallerini gerçekleştirememiş olması tükenmişliği başlatan unsurdur. Aşırı hırslı, mükemmeliyetçi, ayrıntılı düşünce yapısına sahip bireylerin tükenmişlik hissine daha çok kapıldığı bilinmektedir. Yoğun çalışma temposu, bedensel ve duygusal yorgunluk, beklenen desteğin yeterince sağlanmaması, insanlarla sürekli iletişim gerektiren mesleklerde çalışılması sonucu oluşan problemler tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Karakuş, 2008).



2.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik, verilen hizmetin niteliğini olumsuz etkilediği gibi, hizmeti sağlayan kişinin sağlığında da bozulmalara sebep olabilmektedir. Bireyler kendileri için koydukları hedeflere ve ideallere ulaşmakta zorluk çektiklerinde, içinde buldukları durumla ideallerini karşılaştırdıklarında oluşan farkların sonucunda tükenmişlik belirtileri göstermeye başlarlar. Bu iki faktör arasında oluşan farkın büyüklüğüne göre tükenmişlik belirtilerinin yoğunluğu değişebilir.

Tükenmişlik konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin belirtilerinin üç başlıkta açıklandığı görülür (Maslach ve Leiter, 1997; Izgar, 2001; Çam, 1991; Arı ve Bal, 2008):

2.1.4.1. Fiziksel Belirtiler: Tükenmişliğin fiziksel belirtilerini; yorgunluk ve bitkinlik, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, şişmanlık, diyabet, genel ağrılar, yüksek kolesterol ve koroner kalp rahatsızlıkları, mide-bağırsak hastalıkları, kas gerilmeleri, çok sık görülen soğuk algınlıkları ve gripler, alerjiler, sık sık baş ağrıları, olarak sıralamak mümkündür.

2.1.4.2. Davranışsal Belirtiler: Tükenmişliğin davranışsal belirtileri; çabuk öfkelenme, işe gitmek istememe, şüpheli ve endişeli olma, ani tepkisellik ve eleştiriye aşırı duyarlılık, iş doyumsuzluğu, ilaç, alkol ve tütün bağımlılığı, özgüven problemi, çevre ile ilişkilerde bozulma, izolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı hali, teslimiyet, suçluluk, hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, pasiflik, görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı şeyleri erteleme, başarısızlık hissi, çalışmaya yönelmede direniş, arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma, olarak sıralanabilir.

2.1.4.3. Psikolojik Belirtiler: Tükenmişliğin psikolojik belirtilerini; aile sorunları, uyku düzensizliği, depresyon, psikolojik hastalıklar, olarak sıralamak mümkündür. Tükenmişlik yaşayan kişi, ilk önce bu durumu kabullenmekte zorluk çekse de genelde ortaya çıkan belirtiler ile birlikte mesleki bir tatminsizlik ve ruh halinde bir çökkünlük yaşadığını fark eder. Ancak bunu kendine bile itiraf etmekte zorlanır. Bu zor duygularla başa çıkmanın güçlüğü, içinde bulunulan durumu daha da çıkmaza sokar ve göz ardı edilmesini kolaylaştırır. Tedavi edilmeyen bu rahatsızlıkların sonucunda kişide işten ve hayattan soğuma, kopma görülebilir.

2.1.5. Tükenmişliğin Risk Faktörleri

Tükenmişlik hissi herkesin yaşayabileceği bir duygu olsa da bazı kişilerin bu hissi yaşama olasılıkları daha yüksektir. Bu kişiler bireysel özellikleri itibarıyla tükenmişlik yaşamaya daha yatkın durumdadırlar. Mermann (1990) tükenmişlik için kişisel risk faktörlerini şöyle belirlemiştir (Akt. Izgar, 2001): Mükemmel olmaya çalışma, duyguları bastırma ve yok sayma, aşırı isteklere "hayır"

diyememe, sorumlu ve güçsüz hissetme, tatil yapamama, sosyal endişe, insanlara güvenememe, takıntılı, baskıcı, kuralcı kişilik özellikleri, sorunlar üzerinde konuşma isteksizliği gösterme.

Bazı kişilerin yüksek idealler doğrultusunda mesleklerine aşırı ilgi göstermeleri ve hayatlarının merkezine işleriyle ilgili belirledikleri amaçları ve hedefleri yerleştirmeleri tükenmişlik yaşama olasılıklarını artırmaktadır. Araştırmalarda, iş yükü yoğunluğunun ve mesleğe aşırı ilgi gösterilmesinin kişilerde tükenmişlik seviyelerinin artmasına neden olduğu bulunmuştur (Arslan, 2008).Yine araştırmalarda mesleğinde başarılı, sorumluluklarını zamanında ve en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan ve yüksek performans sergileyen öğretmenlerin tükenmişlik duygusunu daha yüksek yaşadığı tespit edilmiştir (Aslan, 2009).

Kadınlar; yapısal olarak daha duygusal olmaları, insanlarla ilişkilere ve iletişime daha fazla anlam yüklemeleri ve daha çok insanlara hizmet sunan mesleklerde görev yapmaları nedeniyle erkeklere göre tükenme hissini daha yüksek düzeyde yaşamaktadırlar (Çam, 2010). Yapılan araştırmalarda yaş ve tükenmişlik düzeyi arasında da bir ilişki olduğu, yaşça küçük olanların bu duyguyu yaşça büyük olanlara göre daha yüksek düzeyde yaşadığı görülmektedir (Vurdu, 2017).

Bireylerin medeni durumları ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise bekarların evlilere göre, çocuksuz ailelerin de çocuklu ailelere göre tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Şahin, 2010).Buna göre; bireylerin hayatlarındaki insanlarla etkileşimlerinin, paylaşımlarının, sorumlulukları neticesinde iş ve aile hayatlarını dengelemelerinin, yaşadıkları olumsuzlukları paylaşarak rahatlamalarının, ailelerinin verdiği destek ve güven hissini kişilerin tükenme yaşama olasılığını azalttığı söylenebilir.

Bireyin eğitim düzeyinin yüksekliği de tükenmişlik yaşama riskini artırmaktadır. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin mesleklerinde yüksek beklenti içinde olmaları, ulaşılması zor idealler ve hedefler belirlemeleri, daha profesyonel bir değerlendirme yapmaları sonucu olumsuzlukları daha kolay fark edebilmeleri tükenmişlik yaşama olasılıklarını artırmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişlik için örgütsel risk faktörleri ise şu şekilde sıralanabilir: İş yükünün fazla olması, ilişkide bulunulan kişilerle yaşanan sorunlar ve çatışmalar, çalışma sürelerinin fazlalığı, çalışma ortamının sorunlu olması, aşırı sorumluluk hissedilmesi, yönetimle kurulan sağlıklı ilişkiler, kurumsal aidiyetin olmaması (Şahin E., 2007).

2.1.6. Tükenmişliğin Nedenleri

Tükenmişliğe neden olan faktörler çeşitlidir. Bazı araştırmacıların, tükenmişliğin nedenlerini kişinin kendisinden kaynaklanan faktörler ve çevresinden kaynaklanan faktörler olmak üzere iki grupta ele aldığı görülür.



2.1.6.1. Bireysel Nedenler: Bireylerde tükenmişlik yaşanma durumu her zaman ihtimal dahilinde olsa da bazı bireysel değişkenler kişilerde tükenmişlik yaşanma ihtimalini artırmaktadır. Bu bireysel değişkenler kişinin, demografik özelliklerine bağlı olabileceği gibi işine karşı bakış açısıyla da ilgili olabilir. Bu kişisel değişkenler; yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim durumu, kişinin; mesleğine bağlılığı, işindeki motivasyon ve performans durumu, üstlerinden takdir ve onay beklentisi, yaşamındaki stres faktörleri, mesleki tatmin durumu, bireysel sorunları, yüksek beklentilere sahip olması, ayrıntıcı bakış açısı, yetersizlik hissi, duygularını bastırması ya da kontrol edememesi, ortama uyum sağlayamaması şeklinde sıralanabilir (Çam, 1995).

2.1.6.2. Çevresel Nedenler: Kişinin tükenmişlik yaşama ihtimalini bireysel nedenler kadar çevresel nedenler de etkileyebilmektedir. Bu çevresel nedenler çalışılan kurumdan kaynaklı nedenler olabileceği gibi işin niteliğinden ve çevre imkanlarının olumsuzluğundan kaynaklı nedenler de olabilmektedir. Bu nedenler; işin niteliği, işteki çalışma temposu, çalışılan kurumun özellikleri, hizmet verilen kişilerle kurulan iletişimin yoğunluğu ve çeşitliliği, hizmet verilen kişilerden kaynaklanan sorunlar, iş stresi, birlikte çalışılan kişilerle yaşanan sorunlar, görevde yükselme olanaklarının olmaması, rol ve görev belirsizliği, örgütsel desteğin olmayışı, ödüllendirici ve destekleyici olmayan idari yapı, yetersiz molalar, idari baskı, yetersiz ücret, yetersiz eğitim, çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmaması, ulaşım olanaklarının yetersizliği, örgütteki yönetim anlayışı, yetersiz araç-gereçler, ailesel, ekonomik ve toplumsal nedenler olarak sıralanabilir (Barutçu ve Serinkan, 2008).

2.1.7. Tükenmişliğin Sonuçları

İnsanlarla yoğun iletişim gerektiren mesleklerde yaşanma ihtimali daha yüksek olan tükenmişlik duygusunun olumsuz etkilerini sadece tükenmişlik yaşayan bireylerde değil, aynı zamanda bireylerin içinde bulunduğu toplumun bütün öğelerinde görmek mümkündür. Özellikle görevi insan yetiştirmek olan öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin sonuçlarının eğitilen bireyler aracılığıyla tüm toplumu etkileyebilecek duruma gelmesi olasıdır. Bireylerin yaşadığı tükenmişlik sonrasında; mesleğini gereği gibi yapmama, işten uzaklaşma, yapılan işin niteliğinin azalması, izinsiz olarak işe gelmeme ya da alınan izni uzatma, kişisel ilişkilerde yaşanan çeşitli sorunlar, ailesel problemler gibi olumsuzluklar görülebilmektedir (Çam, 1995). İzgar (2001) ise; bireylerin tükenmişlik yaşamaları sonucunda madde (sigara, içki vb.) kullanma eğilimlerinin arttığını belirtmektedir. Yine araştırmalar sonucunda bireylerin özel yaşamlarının ve aile hayatlarının da tükenmişlikten fazlasıyla olumsuz etkilendiği görülmektedir (Öztürk, 2006).

Tükenmişliğin başlarında görülen stres durumunun bireylerdeki başlangıç etkisi performanslarındaki düşüş olmaktadır. Daha ileri aşamada ise bireylerde isteksizlik, hevesin ve

heyecanın yitmesi, boş verme ve motivasyonun azalması durumu görülmektedir. Son aşamada ise duygusal tükenmişlik ile karşı karşıya kalan bireyler, her şeye karşı ilgilerini kaybetmekte, mesleklerinden soğumakta ve işe gitme istekleri kalmamaktadır. Bu durumu oluşturan tükenmişlik faktörlerinin her biri dikkat edilecek hususlardandır (Özden, 2001).

Tükenmişlik ile ilgili son yapılan araştırmalara bakıldığında bu sorunun ne kadar önemli olduğu ve ciddiye alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireyler bu durumdan çok yönlü olarak etkilenmektedirler. Fiziksel, ruhsal, ailevi ve toplumsal sorunlar bu bireylerin tükenmişlik sonucu maruz kaldıkları ve baş edemedikleri sorunları oluşturmaktadır. Bu sorunlarla uğraşan bireylerin sağlıklarının bozulduğu, bu bireylerde madde bağımlılıklarının arttığı görülmektedir. Tükenmiş bu kişilerde yorgunluk ve uykusuzluk yaşanma sıklığı artmakta, fiziksel rahatsızlıkların yanı sıra bir takım psikosomatik hastalıkların ortaya çıktığı da görülmektedir. Mesleki isteksizlik, işi bırakma durumu, hayat enerjisinin tükenmesi, genel bir ruhsal çökkünlük hali, aile hayatında yaşanan problemler, alkol ve sigara gibi sağlığı olumsuz etkileyen bağımlılıklar yine bu kişilerin yaşadıkları başlıca sorunlardır (Özer, 1998). Tükenmişlik duygusunun bireylerde meydana getirdiği ve kabullenilmesi zor olan sonucu ise, bireylerin gösterdikleri yüksek iş başarısının yitilmesi halidir (Maslach ve Leiter, 1997; Pines ve Aronson, 1988).

2.1.8. Tükenmişlikle Mücadele Etme

Tükenmişlikle mücadelede başarılı olmanın öncelikli şartı sorunun varlığını kabul etmektir. Bu durumu ortaya çıkaran etmenleri bilmek ve bu nedenleri ortadan kaldıracak adımları atmak ise ikinci adımdır. Kişiler her zaman tek başına tükenmişlik duygusuyla mücadelede başarılı olamayabilir. Bu durumda tükenmişlik yaşayan bireyler bu duyguyla baş edebilmek için ailelerinden ve çevrelerinden yardım istemelidir (Bailey, 1985). Paylaşıldığı zaman kişilerde yaşanan olumsuz duyguların azaldığı ya da tamamen ortadan kalktığı bilinen bir gerçektir. Tükenmişlikle mücadelede bireylerin; işleriyle ilgili yardım talebinde bulunmaları, görev paylaşımı yapmaları, yetkilerini gerektiği yerlerde liyakat sahibi insanlarla paylaşmaları gibi yöntemler de bu duyguyla baş etmelerini kolaylaştırabilir (Bailey, 1985). Tükenmişlik yaşama derecelerine, ya da kişilerin psikolojik sağlık durumlarına göre bu duyguyla mücadele etmede; kişilerin kendi çabalarının ya da çevrelerinin yardımlarının yeterli gelmeyeceği durumlarda bir uzmandan yardım alınması ve atılacak adımların buna göre belirlenmesi önemlidir.

Tükenmişliğe karşı mücadelede başarılı olmak için bireylerin ve örgütlerin birlikte hareket etmeleri gerekmektedir. Tükenmişlik durumuyla mücadelede bireylerin öncelikle bireysel mücadele yöntemlerini uygulaması daha kolaydır ve hızlı sonuç alınmaktadır. Bununla birlikte



karşılaşılan sorunun büyüklüğüne bakılmaksızın üstesinden gelebilme başarısı; kişinin isteğine, çabasına ve emeğine bağlıdır (Maslach ve Leiter, 1997).

Tükenmişlikle bireysel mücadele yöntemleri çeşitlidir. Kişilerin kendi ihtiyaçlarına ve önceliklerine göre bu yöntemleri seçerek kullanmaları daha hızlı sonuç almalarını sağlar. Bu yöntemler şöyle sıralanabilir: Kişilerin tükenmişlikle ilgili farkındalıklarının olması, kendilerini bütün yönleriyle tanımaları, ulaşılabilir hedefler belirlemeleri, yeniliğe ve gelişime açık olmaları, nefes alma ve rahatlama tekniklerini öğrenmeleri, hobi edinmeleri, zaman yönetimine sahip olmaları, iş hayatında ve özel yaşamda rutinin dışına çıkmaları, stresle başa çıkma yollarını öğrenmeleri (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Hayatın monotonluğundan uzaklaşılmasında, stresin azaltılmasında ve tükenmişliğin önlenmesinde tatilin de büyük önemi olduğu söylenebilir. Kişilerin iş ve yaşam stresinden arınmaları, yorgunluklarını gidermeleri, fiziksel ve zihinsel açıdan yenilenmeleri için tatil yapmaları bir gerekliliktir. Tatillerin duygusal yönden kişileri yenileyerek tükenmişliklerini azalttığı bilinmektedir (Tuğrul Çelik, 2002).

Tükenmişlikle bireysel mücadelenin etkili ve kalıcı olabilmesi için örgütsel mücadele ile desteklenmesi gerekir. Örgütsel mücadele yöntemlerine bakıldığında kişilerin; iş yüklerinin azaltılması, görevde kontrol edilmesi, başarılarının ödüllendirilmesi, kuruma olan bağlılıklarının artırılması, yöneticilerin adaletli davranması gibi uygulamalar tükenmişliklerinin azaltılmasında ve önlenmesinde önemli adımlardır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Sorumlulukların çalışanlar arasında adil bir şekilde paylaşılması, ücretlendirmede ve ödüllendirmede liyakat usulüne göre hakkaniyetli davranılması, kurumsal adaletin hakim kılınması, kurumdaki stres kaynaklarının tespit edilip buna göre atılacak adımların belirlenmesi tükenmişlikle mücadelede yürürlüğe konabilecek örgütsel düzenlemelerdir (Arı ve Bal, 2008). Oruç (2007), çalışmasında tükenmişliği engellemek için alınabilecek önlemleri şöyle özetlemiştir: Çalışanlar için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, bireylerin isteklerine ve beklentilerine önem verilmesi, kişilerin mesleki yönden yükselmeleri için fırsatların oluşturulması, bireylerin başarılarının ödüllendirilmesi, çalışanların görev tanımlarının ve sorumluluklarının net bir şekilde açıklanması, görev dağılımının adaletli yapılması, yöneticilerin anlayışlı, hoşgörülü ve adil olması, çalışanların iş koşullarının ve ücretlerinin iyileştirilmesi.

2.1.9. Salgın Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik

Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özelliklerinin; bütün eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler üzerindeki önemli etkisinin yanında, ilk kez aile ortamından uzaklaşan ve okul kavramıyla tanışan okul öncesi yaş grubu çocukları için daha da önemli olduğu kabul edilmektedir (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitiminin amaçlarına ve hedeflerine

ulaşılmasında önemli bir role sahip olmasının yanında, okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirleyen en önemli unsur olarak da kabul görmektedir (Koçyiğit, 2012). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için iyi yetişmiş, alanında uzman, sorumluluk sahibi, mesleğine ilişkin olumlu duygulara sahip ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olması gerekmektedir.

Bazı meslek gruplarında çalışanların tükenmişlik yaşama olasılıkları diğer meslek gruplarında çalışanlara oranla daha yüksektir. İşinin doğası gereği insanlarla sürekli iletişim halinde olması gereken bireylerde tükenmişlik hissi daha çok görülmektedir. İnsanlarla etkileşimin yüksek olduğu, girdisi ve çıktısı insan olan öğretmenlik, tükenmişlik hissine sıklıkla rastlanılan meslek gruplarından (Sürgevil, 2006). Öğretmenler görevleri süresince öğrencilerle, diğer öğretmenlerle, yöneticilerle, velilerle ve diğer çalışanlarla sürekli etkileşim halinde oldukları için bir müddet sonra bu yoğun iletişim halinden bunalıp işlerine karşı isteksizlik, duyarsızlık, tahammülsüzlük gösterebilmekte ve işlerinden soğuyabilmektedirler. Friedman (2000); öğretmenlerin kişisel mesleki becerilerine ilişkin düşünceleri ile ulaşmayı hedefledikleri ideal beceriler arasında farklılık oluşması durumunda öğretmenlerin meslekleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bunun sonucunda da mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Otacioğlu (2008) da; öğretmenlerin birlikte görev yaptıkları iş arkadaşları ve yöneticileri ile yaşadıkları sorunların, kalabalık sınıflarda eğitim vermenin ve alınan maaştaki tatminsizlik duygusunun öğretmenlerde tükenmişliğe neden olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler için tükenmişlik dört alt boyutta incelenmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutu; kişilerin kendilerini nasıl algıladıklarıyla ve mesleklerinin kişilerin beklentilerini karşılama durumuyla ilgilidir. Öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutu; öğretmenlerin öğrencilere yönelik duyarsızlıklarını, bıkkınlıklarını, onlara yönelik olumsuz bakış açılarını açıklamaktadır. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutu; öğretmenlerin fiziksel ve duygusal olarak kendilerini tükenmiş hissetmelerini, stres kızgınlık, yorgunluk, bunalmışlık gibi duygularla mücadele halinde olmalarını ifade etmektedir. Meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutu ise öğretmenlerin meslektaşlarından uzak durmaları, onlarla iletişim kurmak istememeleri ve yöneticiler tarafından desteklenmemeleri durumlarını açıklamaktadır (Yellice Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu, 2008).

Okul öncesi öğretmenlerinin; eğitim verdikleri çocukların yaşlarının küçük olması, onların tüm gelişim alanlarıyla ve öz bakımlarıyla ilgilenmek durumunda kalmaları, çocukların aileleriyle sürekli iletişim halinde bulunmaları, sınıflarında aralıksız eğitime devam etmeleri, teneffüslerinin olmayışı ve aynı anda birçok işi yapma durumunda olmaları, çok fazla strese maruz kalarak tükenmişlik yaşamalarına sebep olmaktadır.



Covid-19 salgını süresince okul öncesi kurumlarının diğer eğitim basamaklarındaki okullardan daha uzun süre açık olması, yaşları küçük olan çocukların temizliklerine ve öz bakımlarına yeterince özen gösterememeleri, çocukların; bulaşıcılığın engellenmesi için takılması gereken maskeleri doğru ve özenli kullanamamaları, çocukluğun doğası gereği çok hareketli olmaları ve mesafeye dikkat edememeleri, salgın sürecine uygun hale getirilen planları uygulamanın güçlüğü, oyuncakların sınıftan kaldırılması sonucu çocukların dikkatini canlı tutmanın zorluğu okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğunu ve stresini artırmış, tükenmişlik duygusu yaşama olasılıklarını artırmıştır.

Mesleki tükenmişlik öğretmenlerin; fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yaşamalarına, mesleklerinden uzaklaşmalarına, eğitim sürecinde etkileşim içerisinde oldukları bireylere karşı olumsuz duygular geliştirmelerine sebep olmakta ve verdikleri eğitimin niteliğini azaltmaktadır (Çimen, 2007; Gündüz, 2005; Baysal, 1995). Mesleğiyle ilgili olumsuz duygular yaşayan, işini sevmeyen, sağlığıyla ilgili sorunlarla uğraşan ve okulda her gün, günü bitirip eve gitme telaşına düşen bir öğretmenin etkili bir eğitim sunması ve kendini gerçekleştirme güç görünmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Girgin (1995), çalışmasında Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni kullanarak ilköğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğini etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunda puanlarının kadın öğretmenlere göre yüksek olduğu; yaş arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı, medeni durumun ve çocuk sayısının tükenmişliği etkilemediği bulunmuştur.

Baysal (1995), 551 lise öğretmeni ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanarak görüşmeler yapmış ve çalışmanın sonucunda kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada medeni durumun tükenmişlik seviyesini etkilemediği, çocuk sayısının fazla olmasının duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik seviyesinin düşük yaşanmasına sebep olduğu bulunmuştur.

Tümkiye (1996) 720 kişilik öğretmen grubu ile yaptığı araştırmasında "Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği, Ruhsal Belirti Tarama Testi, Kişisel Davranış Ölçeği"ni kullanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri, buna neden olan faktörler ve başa çıkma yolları araştırılmış, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etki eden çeşitli değişkenler incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin idari destek göremediklerinde yüksek çıktığı bulunmuştur. Liselerde görev yapan öğretmenlerin de öğrencilerle ilgili sorunlara bağlı olarak tükenmişlik yaşama seviyelerinin değiştiği sonucuna

ulaşmıştır. Çalışmada; öğretmenlerin çalıştığı sınıfların mevcutlarının yüksek olmasının, görevde yükselme imkanının bulunmamasının ve alınan ücretin yetersiz olmasının öğretmenlerin tükenmişliğini arttırdığı, medeni durum ve branş değişkenlerinin ise anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni 112 ilkokul ve 199 özel eğitim öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri arasındaki farklılığın incelendiği bu çalışmada öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olan etkenler de araştırılmıştır. Araştırmada tükenmişlik düzeyine etki etme ihtimali olan cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri tercih edilmiştir. Çalışmanın iki grubunu oluşturan öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının ilkokul öğretmenlerinin puanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tuğrul ve Çelik (2002), farklı illerden resmi ve özel anaokullarındaki normal çocuklarla çalışan 216 anaokulu öğretmenin tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenleri incelemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni kullanarak bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada yaş, kıdem, medeni hal, gelir durumu gibi bağımsız değişkenler ile öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda duygusal tükenmişlik, kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa bağlı olarak değişmediği bulunmuştur. Çalışmada; görev süresinin kişisel başarı alt ölçek puanlarıyla, alınan eğitimin duyarsızlaşma alt ölçek puanlarıyla, kurumun niteliğinin de üç alt ölçek puanlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Peker (2002)'in 90 öğretmene uyguladığı "Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" ile yaptığı çalışma kapsamına anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenleri dahil edilmiştir. Bu çalışmada okul düzeyi, cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik seviyesine olan etkileri incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerin öğrenim durumları ile tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, öğrenim düzeyleri artan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Lise öğretmenlerinin anaokulu ve ilköğretim öğretmenlerine oranla, erkek öğretmenlerinde kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninin ise öğretmenlerin tükenmişlik puanları arasında anlamlı bir farka neden olmadığı bulunmuştur.

Cemaloğlu ve Şahin (2007), Ankara'da Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerindeki öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyelerini etkilediği, öğretmenlerin eğitim düzeylerinin düştükçe duyarsızlaşma ve tükenme düzeylerinde



artış olduğu bulunmuştur. Çalışmada; deneyimli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme seviyelerinin yüksek olduğu, ilköğretim öğretmenlerinde, okul öncesi ve ortaöğretim öğretmenlerine oranla duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci sayısının da ölçeğin tüm alt boyutlarında tükenme düzeyini etkilediği belirlenmiştir.

Özdemir (2008), 503 öğretmen ile tükenmişlik üzerine yaptığı çalışma neticesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin özyeterlik algılarının tükenmişlik düzeyine olan etkileri de incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde tüm alt boyutlarda azalma meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Deniz Kan (2008) Ankara ilinde görev yapan 72 okul öncesi öğretmenin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre, kıdemi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başol ve Altay (2009) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Adana ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 234 okul yöneticisi ve 209 öğretmen üzerinde Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni uygulayarak bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre bekarların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, evlilerin de kişisel başarı puanları daha yüksek bulunmuştur. Çalışmada; okul yöneticisi olan erkeklerin toplamda ve tüm alt boyutlarda tükenmişlik düzeyleri kadın yöneticilerden daha yüksek bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları ise erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin duygusal tükenmişlik puanları incelendiğinde erkeklerin puanlarının her iki grupta da kadınların puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik seviyeleri yaşa ve kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Ekici (2017); okul öncesi öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerini araştırmak amacıyla İstanbul ilinde görev yapan 139 öğretmene ulaşarak bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda stres düzeyi orta ve yüksek olan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, stres düzeyi düşük olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Yönetimden onay ve takdir görmeyen öğretmenlerin kişisel başarı, duyarsızlık ve duygusal tükenme alt boyutlarında tükenmişlik düzeyleri, üstlerinden takdir gören öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenim durumu yüksek olan öğretmenlerin, öğrenim durumu düşük olanlara göre ve gelir düzeyi düşük olan öğretmenlerin gelir düzeyi yüksek olanlara göre tükenmişlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri; iş arkadaşlarından destek görme, medeni durum ve çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Serter (2021); 2020-2021 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 305 ilkokul ve ortaokul öğretmenine “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” uygulayarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre; 41-50 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere; aldığı maaşı yeterli bulmayan öğretmenlerin, aldığı maaşı yeterli bulan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin, yüksek sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Maslach ve Jackson (1981) devlet kurumlarında çalışan memurların tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla “Maslach Tükenmişlik Envanteri”ni geliştirmişler ve çalışmalarında kullanmışlardır. Araştırmada öğretmen, avukat, polis, hemşire gibi farklı meslek gruplarında çalışanlara bu envanteri uygulamışlardır. Bu çalışmanın sonucuna göre; kadınların, erkeklere ve gençlerin, yaşlılara kıyasla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur. Yine bulgulara göre bekar çalışanların evli çalışanlara kıyasla daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Schwab ve Iwanicki' nin (1982), 469 eğitimcinin katıldığı çalışmasında eğitimcilerdeki tükenme düzeylerinin kişisel değişkenlerle olan ilişkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre; okuldaki görev süresinin, çalışılan okul çevresinin, medeni durumun ve sahip olunan çocuk sayısının kişinin tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olmadığı; cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul değişkenlerinin ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schwab ve Iwanicki, 1982).

Borthwick vd. tarafından yapılan (1982) “Öğretmen Tükenmişliği: Mesleki ve Kişisel Değişkenler” başlıklı çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenlerle ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılığın kişisel değişkenler bazında mezuniyet durumu ve kıdemden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada, lise öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre ve daha az kıdemli



öğretmenlerin kıdemli olanlara göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik hissi yaşadıkları bulunmuştur (Borthwick vd., 1982).

Betoret (2006), 247 ortaokul öğretmeniyle yaptığı araştırmasında; öğretmenlerin stres yaşama unsurlarını, yeterliliklerini, stresle baş etme durumlarını ve tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin eğitim verme süreçlerine müdahale edildiğinde ya da uygulamaları engellendiğinde stres yaşadıkları ve bunun sonucunda da tükenmişlik durumunun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yüksek yeterliliğe sahip olan öğretmenlerin stres sürecini daha başarılı yönetebildikleri ve buna bağlı olarak da tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Antoniou, Polychroni ve Vlachakis (2006); 493 ilköğretim ve lise öğretmeniyle görüşerek Yunanistan'daki öğretmenlerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre stres ve tükenmişlik düzeylerini araştırmak amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerle yaşanan iletişim sorunlarının, ilgi yetersizliklerinin ve sorunlu öğrencilerle başa çıkmaya çalışma davranışlarının öğretmenlerin stres kaynaklarını oluşturduğu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin diğer öğretmenlerle yaşadıkları sorunlar, aşırı ders yükleri ve öğrenci sorunlarıyla paralel olarak yüksek düzeyde stres ve tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Kıdemi az olan genç öğretmenlerin, meslekte yeni olmaları dolayısıyla daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları, daha kıdemli öğretmenlerinse yetkili kişilerden yeterince destek görememe sonucunda stres ve tükenmişlik yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi ve süreci ile verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma; Uşak ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerini kişisel ve mesleki değişkenlere göre ortaya koymak ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Uşak ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evrenindeki tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmış ancak yaşanan

COVID-19 salgını nedeniyle Uşak il merkezinde ve Ulubey, Banaz, Karahallı, Eşme ve Sivaslı ilçelerinde görev yapan 145 öğretmenden veri toplanabilmıştır.

Araştırmaya katılan 145 öğretmenin kişisel ve mesleki bilgi formunda verdikleri cevaplar analiz edilerek öğretmenlerin; medeni durumları, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri, sınıflarındaki öğrenci sayıları, okullarının bulunduğu yerleşim yerleri, görev yaptıkları okulların içinde bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyleri bilgilerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Bağımsız Değişkenler		F	%
Medeni Durum	Bekar	33	22,8
	Evli	112	77,2
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	29	20
	6-10 Yıl	55	37,9
	11-15 Yıl	44	30,3
	16 Yıl ve Üzeri	17	11,7
Görev Yapılan Okuldaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	97	66,9
	6-10 Yıl	35	24,1
	11 Yıl ve Üzeri	13	9
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	1-10	66	45,5
	11-15	50	34,5
	16 ve Üzeri	29	20
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Kasaba/Köy	28	19,3
	İlçe Merkezi	47	32,4
	İl Merkezi	70	48,3
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyi	Düşük	30	20,7
	Orta	100	69
	Yüksek	15	10,3

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlerin kişisel ve mesleki özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Yellice Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen toplam 26 maddeden oluşan “Öğretmenlik Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. ÖMTÖ dört alt ölçeği içermektedir: “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık, Öğrencilere Duyarsızlaşma, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ile Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma.”



ÖMTÖ'nün cronbach alfa güvenirlik katsayıları.80 ile .92 arasında değişmiştir. ÖMTÖ'deki maddeler, 5'li likert tipi ölçek kullanılarak puanlama yapılmıştır(Beni çok iyi tanımlıyor-5 puan, beni hiç tanımlamıyor-1 puan). ÖMTÖ'den alınan yüksek puan yüksek mesleki tükenmişliği, düşük puan da düşük mesleki tükenmişliği belirtir.

Tablo 3.2. Öğretmenlik Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyut Puanlandırma Değerleri

Ağırlık Puanı	Seçenek	Puan Aralığı	Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Yorum
1	Beni hiç tanımlamıyor	1,0-1,80	Çok az tükenmiş
2	Beni pek tanımlamıyor	1,81-2,60	Az tükenmiş
3	Beni biraz tanımlıyor	2,61-3,40	Orta düzeyde tükenmiş
4	Beni iyi tanımlıyor	3,41-4,20	Fazla tükenmiş
5	Beni çok iyi tanımlıyor	4,21-5,0	Çok fazla tükenmiş

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma kapsamında, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde, Uşak ilinde, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmak istenmişse de salgın sebebiyle bu mümkün olamamıştır. Online eğitime geçilmesi sebebiyle yüz yüze uygulanamayan araştırma ölçeği web tabanlı olarak hazırlanmış, Uşak il merkezinde ve Ulubey, Banaz, Karahallı, Eşme ve Sivaslı ilçelerinde görev yapan 145öğretmene dijital ortamda ulaştırılarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Web tabanlı uygulanan anketlerden elde edilen verilere google formlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” beşli likert tipi ölçek kullanılarak puanlanmıştır (beni çok iyi tanımlıyor-5 puan; beni hiç tanımlamıyor-1 puan). Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Çalışmanın veri analizi yapılırken bağımsız değişkenin madde sayısına göre t testi ve tek yönlü varyans analizi (anova) testi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin verilerinin toplandığı, kişisel ve mesleki değişkenlerinin incelendiği tablolarda sayı (F) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Çalışmanın bulgular kısmında anketi cevaplayan kişi sayısı (N),ortalama (\bar{X}), standart sapma (S) ile gösterilmiş ve tablolarda belirtilmiştir. Verilerin istatistiksel analizlerinin yapılması için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çeşitli veri toplama ve istatistiksel çözümlene yöntemleriyle elde edilmiş olan, araştırma kapsamındaki alt problemlere ait bulgular verilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden Alınabilecek Puan Değerleri

Bu bölümde Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden alınabilecek minimum, maksimum ve ortalama değerler hesaplanarak Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden Alınabilecek Minimum, Maksimum ve Ortalama Puan Değerleri

Ölçeğin Alt Boyutları	Minimum	Maksimum	Ortalama
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	5	35	15
Öğrencilere Duyarsızlaşma	5	35	15
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	5	35	15
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	5	25	10

4.2. Öğretmenlerin Ortalama Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik genel puanları ve tükenmişlik alt boyut puanları, ortalama puanları ile birlikte verilmiştir. Bu puanlar, Tablo 3.2'de bulunan verilerle karşılaştırılarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmiş ve Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Genel ve Mesleğe İlişkin Tükenmişlik, Öğrencilere Duyarsızlaşma, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik, Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma Alt Boyutlarında Ortalama Tükenmişlik Düzeyleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Tükenmişlik Puanları	Ortalama	Düzye
Genel Tükenmişlik	48,52	1,86	Az tükenmiş
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	14,63	2,09	Az tükenmiş
Öğrencilere Duyarsızlaşma	11,85	1,69	Çok az tükenmiş
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	12,66	1,80	Çok az tükenmiş
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	9,36	1,87	Az tükenmiş



Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden alınan sonuçların analizinde öğretmenlerin genel tükenmişlik ortalamalarının “az tükenmiş” seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğrencilere duyarsızlaşma ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin “çok az tükenmiş” düzeyinde olduğu, mesleğe ilişkin tükenmişlik ile meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ise tükenmişlik düzeylerinin “az tükenmiş” seviyesinde olduğu bulunmuştur. Buna göre; mesleğe ilişkin tükenmişlik ile meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer iki alt boyuta oranla daha yüksek düzeyde çıktığı söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri analizi*

Ölçeğin Alt Boyutları	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	T	P
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	Bekar	33	2,54	1,356	2,943	0,04
	Evli	112	1,95	0,899		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Bekar	33	2,15	1,271	3,563	0,00
	Evli	112	1,55	0,678		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Bekar	33	2,25	1,185	3,419	0,00
	Evli	112	1,67	0,739		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Bekar	33	2,13	1,169	1,827	0,07
	Evli	112	1,79	0,850		

Tablo 4.3. incelendiğinde öğretmenlerin “mesleğe ilişkin tükenmişlik”, “öğrencilere duyarsızlaşma” ile “fiziksel ve duygusal tükenmişlik” alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, üç grupta da bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Bekar öğretmenlerin yaşadıkları olumsuzlukları paylaşarak rahatlayacakları, güvende ve huzurlu hissedecekleri aile ortamlarının olmaması, hayat mücadelesinde yalnız olmaları evli öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek çıkmasında etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin meslektaşlara ve

yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır($p>0,05$).

4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri analizi

Alt Ölçekler	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Mesleğe ilişkin Tükenmişlik	Gruplar Arası	3,974	3	1,325	1,215	0,307
	Grup İçi	153,77	141	1,091		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	2,980	3	0,993	1,285	0,282
	Grup İçi	108,97	141	0,773		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,988	3	0,663	0,831	0,479
	Grup İçi	112,42	141	0,797		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	1,965	3	0,655	0,740	0,530
	Grup İçi	124,90	141	0,886		

Tablo 4.4. incelendiğinde öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemi değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.5'te gösterilmiştir.



Tablo 4.5.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Analizi

Alt Ölçekler	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	Gruplar Arası	7,629	2	3,814	3,608	0,030
	Grup İçi	150,119	142	1,057		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	6,490	2	3,245	4,369	0,014
	Grup İçi	105,469	142	0,743		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	9,478	2	4,739	6,413	0,002
	Grup İçi	104,933	142	0,739		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	9,034	2	4,517	5,443	0,005
	Grup İçi	117,832	142	0,830		

Tablo 4.5.1 incelendiğinde öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma süreleri değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür ($p < 0,05$). Bu farklılaşmayı açıklayabilmek 0,05 düzeyinde Post Hoc LSD analizi yapılmıştır.

Tablo 4.5.2 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okullardaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Ortalamaları

Alt Ölçekler	Okuldaki Çalışma Süreleri	N	\bar{X}	S
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	1-5 yıl	97	2,251	1,100
	6-10 yıl	35	1,775	0,905
	11 yıl ve üzeri	13	1,736	0,704
Öğrencilere Duyarsızlaşma	1-5 yıl	97	1,842	0,980
	6-10 yıl	35	1,391	0,520
	11 yıl ve üzeri	13	1,395	0,571
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	1-5 yıl	97	1,989	0,989
	6-10 yıl	35	1,449	0,486
	11 yıl ve üzeri	13	1,439	0,493
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	1-5 yıl	97	2,041	1,036
	6-10 yıl	35	1,457	0,453
	11 yıl ve üzeri	13	1,738	0,797

Çoklu karşılaştırma işlemi sonrasında ölçeğin mesleğe ilişkin tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma, öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutlarında 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, 6-10 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Ölçeğin fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda ise 1-5 yıl arası aynı okulda göreve devam eden öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur ($p < 0,05$). Bu bulgulara göre aynı okulda beş yıldan daha uzun süre çalışan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri daha düşük çıkmıştır. Bu sonuca göre okulunu seven, yer değiştirmek istemeyen bu memnuniyet sonucu aynı okulda uzun süre görev yapan öğretmenlerin buna bağlı olarak tükenmişlik düzeylerinin daha düşük çıktığı, öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan duydukları memnuniyetin öğretmenlerde tükenme yaşanma olasılığını azalttığı söylenebilir.

4.6. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’te gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Sayıları Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Analizi

Alt Ölçekler	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Mesleğe ilişkin Tükenmişlik	Gruplar Arası	5,767	2	2,883	2,694	0,071
	Grup İçi	151,981	142	1,070		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	3,190	2	1,595	2,083	0,128
	Grup İçi	108,768	142	0,766		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,154	2	0,577	0,723	0,487
	Grup İçi	113,257	142	0,798		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlık	Gruplar Arası	4,483	2	2,241	2,601	0,078
	Grup İçi	122,382	142	0,862		

Tablo 4.6. incelendiğinde öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt



boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yerleri değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’te gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Yerleşim Yerleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Analizi

Alt Ölçekler	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Mesleğe ilişkin Tükenmişlik	Gruplar Arası	0,306	2	0,153	0,138	0,871
	Grup İçi	157,442	142	1,109		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	0,827	2	0,413	0,528	0,591
	Grup İçi	111,132	142	0,783		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	0,504	2	0,252	0,314	0,731
	Grup İçi	113,907	142	0,802		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlık	Gruplar Arası	0,380	2	0,190	0,213	0,808
	Grup İçi	126,485	142	0,891		

Tablo 4.7. incelendiğinde öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerler değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

4.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrelerin Sosyoekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyleri değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova analizi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’te gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Bulunduğu Çevrelerin Sosyoekonomik Düzeyleri Değişkenine Göre Tükenmişlik Düzeyleri Analizi

Alt Ölçekler	Kategori	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,692	2	0,846	0,770	0,465
	Grup İçi	156,056	142	1,099		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	0,436	2	0,218	0,278	0,758
	Grup İçi	111,522	142	0,785		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,193	2	0,596	0,748	0,475
	Grup İçi	113,218	142	0,797		
Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlık	Gruplar Arası	1,692	2	0,846	0,960	0,385
	Grup İçi	125,173	142	0,882		

Tablo 4.8. incelendiğinde öğretmenlerin; mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyleri değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0,05$).

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki alt problemlerden elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara göre oluşturulan tartışma, sonuç ve öneriler bölümleri yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Araştırma kapsamında medeni durumun yaşanan tükenmişlik seviyesi üzerinde etkili olup olmadığına yönelik yapılan çalışmalar incelenmiş farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Şahin (2007); yaptıkları çalışmada eşlerinden boşanmış olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maslach ve Jackson (1985) da aynı doğrultuda evli kişilerin, bekâr ve eşinden boşanmış kişilere göre tutarlı bir biçimde daha az tükenmişlik gösterdiklerini bildirmişlerdir. Bu bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yapılmış olan bu çalışmada da bekar öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri evli öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Opak (2020) ve Öztürk (2020) ise çalışmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.



Kan (2008) ve Peker (2002)'in araştırmalarında mesleki kıdem değişkeni öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farka neden olmamıştır. Bu çalışmada da aynı doğrultuda sonuçlar elde edilmiştir. Dönmez (2018) ise çalışmasında; 6-10 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulmuş, diğer mesleki kıdem yılları arasında ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Çolak (2017) ise; meslekte 10 yıldan fazla sürede görev yapmış olan öğretmenlerin on yıldan daha az zamanda görev yapmış olan öğretmenlere göre kişisel başarısızlık hislerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerinin tükenmişlik düzeylerine etki edip etmediğine bakıldığında Ertürk (2012)'ün araştırmasına göre anlamlı bir farklılık bulunamamış ancak Girgin (2010)'in çalışmasında 11 yıldan fazla zamandır aynı kurumda çalışanların duygusal tükenme düzeyleri, 0-2 yıl arası aynı kurumda çalışanların tükenme düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada ise 1-5 yıl arası aynı kurumda çalışan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri; 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarının tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir etken olup olmadığına bakılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Cemaloğlu ve Şahin (2007); kalabalık sınıfları olan öğretmenlerin; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde daha yüksek bulmuşlardır. Tümkaya (1996)'nın çalışmasından elde edilen sonuçlar da aynı doğrultudadır. Kırılmaz, Çelen ve Sarp (2000)'in araştırmasına göre ise sınıflardaki öğrenci sayıları öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör değildir. Bu çalışmanın bulgularına göre de öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayıları öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamıştır.

Serter (2021) çalışmasında; okulların içinde bulunduğu sosyoekonomik çevrenin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Araştırma bulgularına göre; düşük sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri, yüksek sosyoekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Cemaloğlu ve Şahin (2007) ile Tümkaya (2005) ise; okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada ise okulların bulunduğu bölgelerin sosyoekonomik düzeylerinin öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Sonuç

Araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin salgın sürecindeki mesleki tükenmişlik düzeylerinin; medeni durumlarına, mesleki kıdemlerine, görev yaptıkları okullardaki çalışma sürelerine, sınıflarındaki öğrenci sayılarına, okullarının bulunduğu yerleşim yerlerine, okullarının içinde bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği, öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden alınan sonuçların analizinde öğretmenlerin genel tükenmişlik ortalamalarının "az tükenmiş" seviyesinde olduğu görülmüştür. Öğrencilere duyarsızlaşma ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin "çok az tükenmiş", mesleğe ilişkin tükenmişlik ile meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ise tükenmişlik düzeylerinin "az tükenmiş" seviyesinde olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin "mesleğe ilişkin tükenmişlik", "öğrencilere duyarsızlaşma" ile "fiziksel ve duygusal tükenmişlik" alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre kıyaslanması sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, üç grupta da bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda görev yapma sürelerinin tükenmişlik düzeylerine etki edip etmediğine bakıldığında; ölçeğin mesleğe ilişkin tükenmişlik, meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma, öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutlarında 1-5 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, 6-10 yıl arası aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda ise 1-5 yıl arası aynı okulda göreve devam eden öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen diğer değişkenler olan mesleki kıdem, görev yapılan okullardaki çalışma süreleri, sınıflardaki öğrenci sayıları, okulların bulunduğu yerleşim yerleri, okulların içinde bulunduğu çevrelerin sosyoekonomik düzeyleri değişkenleri ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamıştır.



5.3. Öneriler

- Öğretmen adayları; mesleki eğitim aldıkları hizmet öncesi dönemde, karşılına çıkabilecek durumlar hakkında bilgilendirilmeli, bu durumlara hazırlanmaları konusunda gerekli eğitim ve rehberlik desteği verilmeli, öğretmenlere stresle başa çıkma yolları, tükenmişlikle mücadele etme vb. konularda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle bilgilendirmeler yapılmalı, rehberlik desteği sağlanmalıdır.
- Okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine katılmaları, motivasyonlarının ve örgütsel bağlılıklarının artırılması, mesleki dayanışmaların sağlanması adına toplantılar, etkinlikler vb. düzenlenmeli, herkesin fikrini özgürce ifade etmesine imkan sağlanmalıdır.
- Okul içerisinde yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında açık ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır.
- Okullarda fiziki eğitim ortamları gözden geçirilmeli, öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli, sınıflardaki öğrenci sayıları makul düzeyde tutulmalı, çalışma saatleri, öğretmenlerin sorumlulukları ve görev tanımları net bir şekilde belirlenmeli, öğretmenlere iş yüklerini artıracak gereksiz işler verilmemelidir.
- Öğretmenlerden okulun fiziksel şartlarına ve içinde bulunan çevrelerin düzeylerine uygun beklentilerde bulunulmalıdır.
- Öğretmenlerin gösterdikleri çabalar ve başarılar takdir edilmeli, her uygulamada adil davranılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin de diğer öğretmenler gibi teneffüs ihtiyacının olduğu göz önüne alınarak bu konuda gerekli adımlar atılmalıdır. Her bir sınıfta yardımcı anne, ya da yardımcı personel bulunması sağlanmalı, sınıflarda öğretmenlerin böylece eğitime odaklanması ve iş yükünün azaltılması mümkün kılınmalıdır.
- Bu araştırma Uşak ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak yapılmıştır. Buna benzer çalışmalar başka illerde ya da Türkiye genelinde, öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin başka değişkenlerle olan ilişkilerine yönelik olarak ya da resmi ve özel kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi şeklinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. G. (2012). Balat G. U (Ed.). *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(41), 7-24.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu: Akademisyenler üzerinde bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arı, G.S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin karşılaştırılması: Çaycuma alan araştırması örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bailey, R. D. (1985). *The burnout helper: Coping with stress in earing*. Blackwell Scientific Publications Ltd.
- Barutçu, E. ve Serinkan, C. (2008). Günümüzün önemli sorunlarından biri olarak tükenmişlik sendromu ve Denizli’de yapılan bir araştırma. *Ege Ekonomik Bakış*, 8(2), 541-561.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bloom B. (1964). *Stability and change in human characteristics*. Wiley.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.
- Borthwick, P. (1982). Teacher burnout: A study of professional and personel variables, pp:2. *American Association of Colleges for Teacher Education*. ERIC Document Reproduction Service No. ED215974.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). Covid-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.



- Buluş, M. (2000). *Öğretmen adaylarında yüklenme karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cam, E. (2004). Çalışma yaşamında stres ve kamu kesiminde kadın çalışanlar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1),1-10.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu, Ş. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*.(15)2, 465- 484.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services* Beverly Hills. C.A: Sage.
- Çam, O. (1991). *Hemşirelerde tükenmişlik sendromunun araştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çam, O. (1995). *Tükenmişlik*. Saray Medikal Yayıncılık.
- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2000). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*,(5), 71–78.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dünya Sağlık Örgütü. (1998). Metin, B., Akın, A., Güngör, İ. (Çev. Ed.). *Dünya sağlık raporu 1998*.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the american teacher*. Jossey-Bass.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (9)32, 32-48.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1)1, 152-162.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Sandal Yayınları.

- İtıl, N. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri ve okul kültürü algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D. & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention. *Applied Developmental Psychology, 22*, 333-361.
- Kan. D. Ü. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2)*, 431-438.
- Karakuş, G. (2008). *Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaymaz, M. (2005). *Türkiye’de okul öncesi eğitiminin fayda maliyet analizi*. ACEV Yayınları.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim-Online, (1)2*, 2-9.
- Koçyiğit, S. (2012). Balat, G.U. (Ed.). *Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. Okul öncesi eğitime giriş*. Pegem Akademi.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*, 99-113.
- Maslach, C., Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout- The cost of caring*. Prentice-Hall, Inc.
- Maslach, C., Jackson S.E. (1985). The role and family variables in burnout. *Sex Roles, (12)7-8*, 837-850.
- Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews of Psychology, 52*, 397- 422.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). XIV. *Milli eğitim şûrası*. Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). Okul öncesi eğitim kurumları yönetmeliği (2004). *Tebliğler Dergisi*, Temmuz, 397-422.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları*. Epsilon Yayıncılık.
- Opak, S. (2019). *Maslack tükenmişlik ölçeğine göre ilkokulda görevli öğretmenlerin değerlendirilmesi* (Bilimsel Araştırma Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15)*, 103-116.



- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi adana ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özer, M. ve H. E. Suna. (2020). Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (Ed.). *Covid-19 salgını ve eğitim içinde küresel salgının anatomisi insan ve toplumun geleceği* Türkiye Bilimler Akademisi.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, M. ve Erdem, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17)1, 926-958. <https://10.33711/yyuefd.751859>
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15)1, 319-331.
- Pines, A. and Aronson, E. (1988). *Career burnout; causes&cures*. TheFree Press.
- Rajkumar, R. P. (2020). Covid-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 52, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19 nedir?* Erişim: <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> Erişim Tarihi: 23.05.2021.
- Schwab, R. L. and Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74.
- Serter, S. (2021). *Denizli’de görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Bilimsel Araştırma Projesi).Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sucuoğlu B. ve Kuloğlu N. (1996). Özürü çocuklarda çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, (10), 36, 44-60.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, E. D. (2007). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şahin, F. (2007). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kişisel kariyer planlaması ve tükenmişlik düzeyleri ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12)2, 1- 11.
- Tümkiye, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (11)44, 549-568.
- Uğurluoğlu, O. S. (2002). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin iş doyumu, rol çatışması, rol belirsizliği ve bazı bireysel özelliklere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yalçın, M. (2011), *Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yamamoto, T. G. and Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi* (3)1,25-34. <https://10.26701/uad.711110>
- Yaşar E. F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Yellice Y. B., Kaner, S. ve Şekercioğlu, G. (2008). Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması. *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*, Ankara. Ankara Üniversitesi Yayınevi, 515-530.
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, F. (2007). İş doyumu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, (62)01, 253-278. https://10.1501/SBFder_0000002016
- Yılmaz T. N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. and Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the Covid-19 out-break. *Journal Risk Financial Management Policy*, 13(3), 55-61.



Ek: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerini yaparken hissettiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Lütfen, her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.

Eski Madde Numarası	Yeni Madde numarası	İfadeler	Yanıt Seçenekleri				
2	1.	Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
4	2.	Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
6	3.	Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
7	4.	İşe gitmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
8	5.	İş yerimde hemen öfkeleniyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
9	6.	İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
10	7.	Başka bir iş yapmayı istiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
11	8.	Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
12	9.	14.Öğretmenlik mesleğinde kendimi gerçekleştiremediğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
13	10.	Yeniden bir meslek seçme olanağım olsa, başka bir mesleği seçerdim	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
14	11.	Öğretmenlik, benim beklentilerimi karşılamıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
16	12.	Öğrencilerle uğraşmaktan bıktım	Beni çok iyi tanımlıyor 13.()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
17	13.	Öğrencilerle ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
18	14.	Bütün gün öğrencilerle uğraşmak beni çok yıpratıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
20	15.	Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
21	16.	Öğrencilerim beni hasta ediyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
25	17.	İşyerinde kendimi hasta gibi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

26	18.	İşime konsantre olamıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
27	19.	Artık derslere girmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
28	20.	Ders saatleri bir türlü bitmek bilmiyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
32	21.	Meslektaşlarımla ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
33	22.	Meslektaşlarımla sık sık tartışıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
36	23.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
39	24.	Yöneticiler, öğretmen olarak çabalarımı takdir etmiyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
40	25.	Sınıfımda ortaya çıkan sorunların çözülmesinde yöneticiler hiç destek olmuyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
41	26.	Yöneticiler, çabalarımı övmekten çok eleştiriyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()



1025

YENİLİKÇİ ÖĞRENME ORTAMLARI VE MÜFREDAT GELİŞTİRME PROJELERİ: DİYARBAKIR STEM VE KOORDİNASYON MERKEZİ ÖRNEĞİ

BURCU BİLGİÇ UÇAK⁵¹, YAKUP TOPRAK⁵²,

ÖZET

Çağımızın eğitim sistemleri, programlarını problem çözebilen, analitik becerileri gelişmiş, eleştirel düşünen ve üretken bireyler yetiştirmek için hazırlamaktadır. Bunun için eğitim müfredatına yeni eğitim yaklaşım ve uygulamalarına yer verilmesi kaçınılmazdır.

STEM Öğrenme Yaklaşımı da günümüzde ihtiyaç duyulan beceri ve yetkinlikleri sağlamaya çalışan disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımıdır. STEM eğitimi, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematiğin disiplinler arası bir yöntemle öğretilmesidir (Çolakoğlu ve Günay-Gökben, 2017). Bu yaklaşım okul öncesinden yükseköğretime kadar olan tüm süreci kapsamaktadır. Mevcut disiplinlerin mühendislik ve teknoloji ile bütünleştirilerek bilginin gerçek hayatta uygulanabilirliğinin sağlanması, problem çözme tekniklerinin geliştirilmesi konusunda merak uyandırılması, araştırma ve yaratıcılığın teşvik edilmesi amaçlanmaktadır.

Ülkeler, okullarda STEM eğitiminin uygun yaklaşımlar ve başarılı bir şekilde uygulanması için bir yarış içindedir (Thomas & Watters, 2015). Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "STEM Eğitimi Raporu" ve TÜSİAD'ın "2023'e Doğru Türkiye'de STEM İhtiyaçları" raporlarında STEM eğitiminin gereksinimleri ortaya konmuştur. Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi bu ihtiyaçlardan yola çıkarak çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek hazır bireyler yetiştirmek amacıyla 2019 yılında "Diyarbakır STEM ve Bilim Merkezi Fizibilite" raporunu hazırlamıştır. Bu raporun ardından Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ile Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi'nin desteğiyle 2021 yılında "STEM Koordinasyon Merkezi ve Tasarım Becerileri Sınıfı" projesi hayata geçirilmiş aynı zamanda 16 ilçede Tasarım Becerileri Sınıfı kurulmuştur.

STEM Merkezi'nin kısa ve uzun vadeli hedeflerini ve 5 yıllık eylem planını ortaya çıkarmak için bir yol haritası belirlenmiş ve bu alanda çalışan akademisyenlerle farklı toplantılar yapılarak pratik ve gerçekçi hedefler ortaya konulmuştur. Bu çalışmaların sonunda dünya örneklerine dayalı olarak STEM Merkezi ve bağlı sınıfları için bir "2021-2025 Stratejik Planı" hazırlanmıştır. STEM Merkezi stratejik hedefleri doğrultusunda sürekli öğrenci programları, atölye programları, öğretmen eğitici eğitimleri, ulusal/uluslararası yarışmalara hazırlık ve çeşitli atölye çalışmaları yürütülmektedir.

ANAHTAR KELİMELEER: STEM, Tasarım Beceri Atölyeleri, Disiplinlerarası, Müfredat, Fizibilite, Stratejik Plan

⁵¹ Öğretmen, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, brcbilgic@gmail.com

⁵² Öğretmen, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yakupdevran@gmail.com

INNOVATIVE LEARNING ENVIRONMENTS AND CURRICULUM DEVELOPMENT PROJECTS: THE CASE OF DIYARBAKIR STEM AND COORDINATION CENTER

ABSTRACT

The education systems of ouragepreparetheirprogramstoraiseindividualswho can solveproblems, haveadvancedanalyticalskills, thinkcriticallyandareproductive. Forthis, it is inevitabletoincludeneweducationalapproachesandpractices in theeducationcurriculum.

STEM Learning Approach is also an interdisciplinarylearningapproachthattriestoprovidetheskillsandcompetenciesneededtoday. STEM education is theteaching of science, technology, engineeringandmathematicswith an interdisciplinarymethod (Çolakoğlu & Günay-Gökben, 2017). Thisapproachcoversthewholeprocessfrompre-schooltohighereducation.

Byintegratingexistingdisciplineswithengineeringandtechnology, it is aimedtoensuretheapplicability of knowledge in real life, toarousecuriosityaboutthedevelopment of problem-solvingtechniques, andtoencourageresearchandcreativity.

Countriesare in a raceforappropriateapproachesandsuccessfulimplementation of STEM education in schools (Thomas &Watters, 2015). Forthispurpose, therequirements of STEM educationhavebeenrevealed in the "STEM Education Report" of theMinistry of NationalEducation, General Directorate of InnovationandEducational Technologies andthe "STEM Needs in TurkeyTowards 2023" reports of TÜSiAD. DiyarbakirProvincialDirectorate of NationalEducation R&D unitpreparedthe "Diyarbakir STEM andScience Center Feasibility" report in 2019 in ordertoraisereadyindividualswho can meettheneeds of theagebased on theseneeds. Followingthisreport, the "STEM Coordination Center and Design Skills Class" projectwasimplemented in 2021 withthesupport of theMinistry of IndustryandTechnologyand Diyarbakir MetropolitanMunicipality. At thesame time, a Design Skills Class wastestablished in each of ourdistricts.

A roadmapwasdeterminedtorevealtheshortandlong-termgoalsand 5-year action plan of the STEM Center, andpracticalandrealisticgoalsweredeterminedby holding differentmeetingswithacademiciansworking in thisfield. At theend of thesestudies, a "2021-2025 Strategic Plan" wasprepared for the STEM Center anditsaffiliatedclassesbased on worldexamples. Inordertoachievethestrategicgoals of thecenter, programsforschools with continuous student education, workshop programs, teacher training, preparation for national/international competitions and workshops are carried out.

Keywords: STEM, Design Skills Class, Interdisciplinary, Curriculum, Feasibility, Strategic Plan



GİRİŞ

Sanayi öncesi dönemlerde çıraklık yaparak öğrenmeden 19. yüzyılda fabrikalarda öğrenmeye, dijital çağın bilgi temelli ekonomisine kadar geçen süreçte iş ve yaşam daha karmaşık, daha iç içe ve daha hızlı bir hal almıştır (Basye, 2015). Henüz mevcut olmayan ancak gelecekte ortaya çıkması beklenen birçok meslek için ihtiyaç duyulacak becerilerin öğrencilerde geliştirilmesini sağlamak temel amacı olmasa da okulların kritik hedeflerindedir. Bununla birlikte bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı dijital çağda okullarda sadece bilgi aktarımına ve öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeyinin başarı ölçütü sayılması yerine artık okulların bilginin anlamlı hale getirildiği, günlük yaşamda karşılık bulduğu, mevcut veya mevcut olma potansiyeli taşıyan problemlere çözüm üretebilecek becerilerin kazandırıldığı öğrenme ortamları haline getirmek gerekir. “Öğrenme ortamı”, bir yandan bilgi teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımının ortaya çıkması, diğer yandan yapılandırmacı bilgi ve öğrenme kavramı nedeniyle eğitim söyleminde liberal olarak kullanılan bir terimdir (MononenAaltonen, 1998).

Son yıllarda hızlı sosyal ve kültürel değişimlere, iletişim ve bilgi teknolojilerindeki olağanüstü gelişmelere ve internetin okullarda kullanılmaya başlamasıyla öğretmenlerin rolleri de değişime uğramıştır. Manninen ve arkadaşları, geleneksel okul öğretimini çok fazla teorik bilgi aktardığı ve derinlemesine öğrenmeyi engellediği için eleştirmekte, eylemsiz bilginin sınavlarla ilgili olduğunu, ancak gerçek dünyadaki problemlerle ilgili olmadığını belirtmektedir (Manninen et al., 2007). Eğitim anlayışının değişmesi, derslerde teknoloji ve dijital araçların kullanımının artması, sınıfların bireysel ve grup çalışmalarının yapılmasına uygun hale getirilmesini gerekli kılmıştır. Bu faktörler, okulların öğretme ve işletme kültürlerini şekillendirmeye katkıda bulunmuş ve fiziksel öğrenme ortamından beklentilerimizde değişimler yaratmıştır. Bu küçük devrimler, 21. yüzyılın öğretme ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için yeni nesil ortamlara acil bir ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur (KuuskorpiveGonzález, 2011).

OECD (2006), “eğitim alanlarını” mevcut teknolojiler de dahil olmak üzere çoklu ve çeşitli öğretme ve öğrenme programlarını ve pedagojilerini destekleyen fiziksel bir alan; zaman içinde optimum, uygun maliyetli bina performansı ve işletimi gösteren; çevreye duyarlı ve uyumlu ve sosyal katılımı teşvik eden, sakinleri için sağlıklı, konforlu, emniyetli ve teşvik edici bir ortam sağlayan bir ortam, olarak tanımlamıştır. Design Fills, Future Classroom Lab, makerspaces, tasarım beceri atölyeleri gibi Milli Eğitim Bakanlığının da desteklediği ulusal ve uluslararası projeler değişen çağa uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesi için sınıf ve okul ortamlarının iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Okul Ağı tarafından önerilen sınıf ve atölye modelleri Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul içinde sınıfların çağın ihtiyaçlarına uygun olarak dönüştürülmesi, okul içinde ortak kullanıma açık bölgelerde tasarım

beceri atölyeleri ve okul dışında STEM Merkezi kurulmasına yönelik projelerle Diyarbakır ilinde yenilikçi öğrenme ortamlarının iyi örnekleri çoğaltılmakta ve yenilikçi uygulamalar teşvik edilmektedir. Bu çalışmada, Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 2018-2022 yılları arasında gerçekleştirdiği bir takım projelerle okullarda ve okul dışı alanlarda yenilikçi öğrenme ortamlarına ilişkin çalışmaları sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlandırılmış bir sistemle ilgili işlem, etkinlik, olay veya programlarla ilgili kapsamlı formlar, belgeler, kayıtlar, gözlemleri veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Uygulamaların amacına uyup uymadığını anlamaya yardımcı olması, zamana bağlı olarak ortamda neler olduğunun kapsamlı ve boylamsal olarak rapor edilmesi, uygulamadaki değişime dair bulguları yorumlamada bir kontekt oluşturması ve programın etkisini belirlemesi, başarı veya başarısızlığın nedenleri hakkında çıkarımda bulunmak amacıyla aynı zamanda durum çalışması türlerinden Program Yürütme Durum Çalışmaları (Program Implementation Case Studies) ve Programın Etkilerine Dayalı Durum Çalışmaları (Program Effects Case Studies) kullanılabilmektedir (Aytaçlı, 2012).

Bu amaçla ihtiyaç analizi, odak grup görüşmeleri ve iyi örnek ziyaretleri ile ilgili bir çalışma yapılarak "**Diyarbakır STEM ve Bilim Merkezi Fizibilitesi**" raporu hazırlanmıştır. Bu raporun sonuçlarına dayandırılarak "**STEM Koordinasyon Merkezi ve Tasarım Beceri Atölyeleri**" projesi hayata geçirilmiştir. Hayata geçirilen bu projenin sürekliliği ve sürdürülebilirliği amacıyla da 5 yıllık eylem planı olan "**Diyarbakır STEM Merkezi 2021-2025 Stratejik Planı**" hazırlanmıştır. Bu üç çalışma ile ilgili olan bütün belge ve dokümanlar incelenerek sürülebilir bir proje aşaması için ana hatlar belirlenmiştir:

- Örnek bir fizibilite çalışmasının nasıl olması gerektiği
- Fiziki anlamda kurulacak olan bir merkezin gelişim aşamasının nasıl olacağı ile ilgili öneriler
- Büyük bütçeli yatırımlar öncesinde ihtiyaca yönelik alt yapıların kurulması
- STEM yaklaşımının gerekliliklerine uygun olarak eğitim entegrasyonunun sağlanması
- Öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları yenilikçi metotların gelişmesini sağlayan bir sistemin kurulması
- Toplumun genelinin STEM eğitimine dahil olmasını sağlama
- Paydaşların görüş ve ihtiyaçlarına yönelik sürdürülebilir bir sistem kurma
- İşbirliği içinde öğrenme programlarını destekleme
- İstihdamın gelişmesi için destek olma



BULGULAR VE TARTIŞMA

STEM eğitimi okul öncesinden yükseköğretime kadar olan eğitim sürecini kapsayan disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımı önemli kılan süreç ise problem çözebilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, üretken ve yaratıcı birey yetiştirme ihtiyacıdır. Bu amaçla günlük yaşam problemlerinden yola çıkan bireylerin hayatın gerçek sorunlarını gidermek amacıyla birçok öğrenme alanını işin içine koyduğu STEM eğitime yönelik gerek dünyada gerekse ülkemizde birçok rapor çıkarılmıştır. *Diyarbakır STEM ve Bilim Merkezi Fizibilitesi* raporu Diyarbakır ilinde kurulması gereken bir merkezin taşınması gereken fiziki özellikleri, kapasitesi, maliyetini ve çalışma şekli ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma ile STEM Merkezinin eğitim müfredatını destekleyen içerikler üreten, farklı branş öğretmenlerinin birlikte çalışmasına olanak sağlayan, disiplinlerarası etkinlikleri yenilikçi öğrenme metotlarını kullanarak öğretmenlere aktaran, bu sayede tasarım beceri atölyesi veya inovasyon atölyesi olan okulları destekleyen ve aktive eden bir misyon üstlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kurulduğu yerin ihtiyaçlarına ve sahip olduğu koşullara göre, şehir merkezinde ulaşılabilir bir noktada, farklı becerilerin gelişmesini sağlayacak çeşitli teknolojilerle donatılmış ve esnek mobilyalardan oluşan atölyelere sahip bir öğrenme habitatı olması için günün şartlarına uygun olarak atölyelerinin maliyetinin ne kadar olduğu konusunda ön çalışma yapılarak uygun kaynakların araştırılması gerektiği ortaya çıkarılmıştır.

STEM Koordinasyon Merkezi ve Tasarım Beceri Atölyeleri projesi ile Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Diyarbakır Büyükşehir Belediyesi finansal desteği ile şehir merkezinde bir STEM Koordinasyon Merkezi ve 17 ilçede birer okulda tasarım beceri atölyesi kurulmuştur. Merkezde ve okullarda bulunan atölyelerin fiziksel ve donatımsal yapısı fizibilite raporu doğrultusunda tasarlanmıştır. Aynı zamanda proje kapsamı dışında daha önce okullarda kurulmuş olan atölyelerin aktif kullanılması konusunda öğretmenlerin zorluk yaşaması nedeniyle STEM Merkezinin koordinasyon görevi üstlenmesini gerekli kılmıştır. Merkez bünyesinde yer alan AR-GE çalışmalarıyla okulların Erasmus+, TÜBİTAK programları, robot ve proje yarışmalarına aktif katılımlarının sağlanması için öğretmen eğitimleri ve proje kampları yapılmış, öğretmenlerin fikir alışverişine olanak sağlayan öğretmen toplulukları oluşturulmuştur.

Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezi 2021-2025 Stratejik Planı içinde **kurumsal yapı, altyapı ve teknik faaliyetler** çerçevesinde beş yıllık hedefler ve stratejik amaçlar belirlenmiştir. Bu hedef ve amaçları belirlerken iki gün süren çevrimiçi stratejik planlama çalışmayı ve Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi akademisyenleri ile stratejik planlama ekibinden oluşan izleme değerlendirme komisyonu ile planlama toplantıları gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi stratejik

planlama çalıştayı alanında uzman kişilerin katılımıyla beş tema çerçevesine yapılmış ve çalıştay Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü youtube kanalında canlı yayınlanmıştır. Bu sayede programı canlı dinleyen öğretmenlerin soru ve görüşleri de değerlendirmeye alınmıştır. Çalıştay kapsamında ele alınan başlıklar ve konuşması aşağıda listelenmiştir:

- i. STEM merkezlerinin yasal statüsü mevcut durum ve öneriler - Prof. Dr. Mustafa Hilmi ÇOLAKOĞLU,
- ii. STEM merkezlerinin teşkilat yapısı ve örnek STEM merkezi incelemesi/öneriler - Doç. Dr. Devrim AKGÜNDÜZ,
- iii. STEM merkezlerinden yararlanacak öğretmen ve öğrencilerin kriterlerinin belirlenmesi, müfredat çalışmaları/öneriler - Doç. Dr. Bekir YILDIRIM,
- iv. STEM merkezlerinde vizyon, misyon için anahtar kavramlar/öneriler - Dr. Aytaç KARAKAŞ,
- v. STEM merkezlerinde eğitim yapısı ve müfredat-içerik geliştirme çalışmaları - Dr. Tunç Erdal AKDUR.

Çalıştay sonunda bir rapor hazırlanmış ve izleme değerlendirme komisyonu ile stratejik hedeflerin belirlenmesinde yol haritası olarak yararlanılmıştır.

SONUÇ

- Hızla gelişen teknoloji çağının sonuçları eğitime de yansımıştır. Bu da klasik okul ve sınıfların çağın ihtiyaçlarına yetersiz kaldığını göstermektedir.
- Eğitimde kazandırılması beklenen beceriler için yeni öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- Dijital araçlar ve yenilikçi uygulamalar üzerine akademik çalışmaların sayısı hızla artmaktadır ancak öğretmenler tarafından sınıf içinde kullanılmaya elverişli çalışma sayısı azdır.
- Değişen öğrenme ortamlarında öğretmen ve eğiticilerin de bu değişime ayak uydurması gerekmekte, bunun için de sürekli bir öğrenme sürecine ihtiyaç duyulmaktadır.
- Yeni öğrenme ortamları ve laboratuvarları aktif kılacak içerikler ve etkinlikler sınırlıdır.
- Ülkemizdeki STEM Merkezlerinin orta ve uzun vadeli hedeflerine yönelik planlarının olmadığı görülmüştür.
- Doğru planlanmamış projelerde kaynakların boşa aktığı çok sayıda çalışma vardır.
- Ülkemizde STEM Merkezlerinin kurulmasını tavsiye eden belgeler yayınlansa da eğitim politikalarında yer verilmemiş ve eylem planı yapılmamıştır.



ÖNERİLER

- Yeni öğrenme ortamları gerek okul içinde gerekse okul dışı müfredatı destekleyen uygulamalarla geliştirilmelidir. Bu öğrenme ortamlarını sağlayan STEM Merkezlerinin kendi içinde bir yol haritası olmalı ve bu planlamalar yereldeki dinamiklerin de (üniversiteler, tekno kentler gibi) katkısı ile hazırlanmalıdır. Tüm bu çalışmalar ihtiyaç analizleri çerçevesinde oluşturulmalı ve kaynakların doğru kullanıldığı sürdürülebilir bir ekosistem kurulmalıdır.
- Öğrenci ve öğretmen eğitimleri için içerik geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Öğretmenler lisansüstü programlara dahil olarak eğitim programlarını içerik ve yeni uygulamalarla zenginleştirecek konularda çalışmaya teşvik edilmelidir.
- Uygun bütçe kaynakları araştırılmalı ve proje döngüsü yönetimi esas alınarak bu kaynaklara uygun başvurular yapılabilir (kalkınma ajansları, büyükelçilikler, TÜBİTAK gibi).
- Öğretmen eğitimleri süreklilik kazanmalı ve içerikleri güncel tutulmalıdır.
- Her STEM Merkezi orta ve uzun vadeli hedefleri ve bu hedeflere ulaşacak vizyon, misyon ve stratejik amaçları içeren stratejik planlar hazırlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Aytaçlı, Berrak. (2012). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Haziran, 3 (1), 1-9 <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Basye, D. et al (2015) Reimagining Learning SpacesforStudentSuccess, International SocietyforTechnology in Education (ISTE), Virginia
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiryandresearchdesign: Choosingamongfiveapproaches (2nd edition). ThousandOaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çolakoğlu, M. H., & Günay Gökben, A. (2017). Türkiye’de eğitim fakültelerinde FeTeMM (STEM) çalışmaları. İnfomal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 2(2), 46-69.
- Kuuskorpi, K. andGonzález, N. (2011) The Future of the Physical Learning Environment: School Facilities that Support the User. OECD ISSN:2072 7925
- Manninen, A. et al. (2007), Oppimistatukevatympäristöt. Johdatusoppimisympäristöajatteluun, Opetushallitus, Helsinki.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2016) STEM Eğitimi Raporu, ISBN: 978-975-11-3989-4
- Mononen-Aaltonen, M. (1998), “A Learning Environment – A Euphemism for Instruction or a Potential for Dialogue?”, Media Education Publication 8, pp. 163–212.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2006), CELE Organising Framework on Evaluating Quality in Educational Spaces,

www.oecd.org/edu/facilities/evaluatingquality.

(<https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>).

PwC Türkiye (2017) 2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi

Thomas, B., Watters, J. (2015) Perspectives on Australian, Indian and Malaysian approaches to STEM

education. International Journal of Educational Development, 45(C), 42-53. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2015.08.002

İlgili İnternet Adresleri:

Fizibilite Raporu:

https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/wwwkaracadaggovtr_332_dp2l41kc_diyarbakir_stem_ve_bilim_merkezi_fizibilitesi.pdf

2021-2025 Diyarbakır STEM Koordinasyon Merkezine Stratejik Plan:

https://www.diyarbakirstemmerkezi.com/files/ugd/05d7f7_020ab47d45a6408e88c3b5ee14e51f1f.pdf

Çalıştayın video kaydı: <https://www.youtube.com/watch?v=80wr50K5Gc0>

STEM merkezinin web sitesi: <https://www.diyarbakirstemmerkezi.com/>



FELSEFİ DÜŞÜNMENİN ÖNEMİ VE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE

ERKAN SEZGİN⁵³,

ÖZET

Bu çalışmada, insanlaşmanın olmazsa olmaz koşullarından biri olan felsefi düşünmenin önemi gösterilerek felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde en etkili yollardan birinin Çocuklar İçin Felsefe eğitimi olduğu ileri sürülmektedir.

Üç bölüm olarak hazırlanan bu tezin birinci bölümünde, düşünmenin ne olduğu, birkaç düşünme ediminin (yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünmenin) nitelikleri; felsefi düşünmenin ve temel niteliklerinin ne olduğu ortaya koyularak felsefi düşünmenin, yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ortak ve ayırt edici özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında, felsefi düşünmenin önemi açıkça ortaya koyulmuştur. İkinci bölümde felsefi düşünmeyi mümkün kılan ve geliştiren edimler ve etkinlikler ele alınmış, böylelikle felsefi düşünmenin yolları ana hatlarıyla çizilmiştir. Son bölümde ise Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihsel gelişimi, amaçları, içerdiği belli başlı yöntemler, kolaylaştırıcı olarak eğitmenin rolü ve sağladığı yararlar bütün olarak ele alınmıştır. Sonuçta, felsefi düşünmenin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde Çocuklar İçin Felsefe'nin en etkili yollardan biri olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Düşünme; Felsefi düşünme; Çocuklar İçin Felsefe

THE IMPORTANCE OF PHILOSOPHY THINKING AND PHILOSOPHY FOR CHILDREN

ABSTRACT

In this study, by showing the importance of philosophical thinking, which is one of the indispensable conditions of being human, it is suggested that philosophy is one of the most effective ways for children to gain and develop philosophical thinking. In the 1st part of this thesis, which was prepared as the 3rd Chapter, the qualities of a few thinking trainings were revealed by revealing the basic qualities of philosophical thinking and the creative, critical and careful thinking tendencies of philosophical thinking. In the light of the information obtained, the importance of philosophical thinking has been clearly demonstrated. In the second part, the actions and activities that enable and develop philosophical thinking are discussed. Thus, the ways of philosophical thinking are outlined. The last part, the historical development of philosophy for children, the main methods it includes, the role of education as a facilitator and the benefits it provides are discussed as a whole.

Key Words: Thinking, Philosophical thinking, Philosophical for children

⁵³ Doktora Öğrencisi, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, sezgin.erkan@gmail.com

GİRİŞ

Çocuklar için Felsefe, felsefenin ve felsefi düşünmenin işlevi göz önüne alındığında, insan dünyasındaki sorunlara bir çıkış yolu olarak görünmektedir. Çocuklara erken yaşlarda felsefi düşünmeyi kazandırmak, dünyanın bu çıkmazdan kurtulmasına büyük ölçüde yardımcı olabilir. Bu çözüm yolu zor ve uzun bir yol gibi görünmekle birlikte, bunun en etkili yollardan biri olduğu söylenebilir. Çünkü değişim, önce kişide başlar ve sonra toplum hayatına yayılır. Çocuklar için Felsefe, bugün dünyada insanlaşma amacına doğru giden yol arayışı içinde olan eğitim anlayışları bağlamında en çok uygulanan ve en etkili yöntem olarak karşımızda durmaktadır. İlk olarak 1970'lerde Matthew Lipman (1998; 2003; 3 2008) tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemi, çocukların düşünmelerini geliştirme amacıyla hazırlanmıştır. Daha sonra, Catherine McCall, Gareth Matthews ve Ekke Martens gibi birçok felsefeci, kendi yöntemleriyle bu alanda önemli gelişmeler sağlamıştır. Ülkemizde ise Türkiye Felsefe Kurumu, 1993'te Çocuklar için Felsefe Birimi'ni açmış ve önemli çalışmalar yapmıştır. 2004 yılında gerçekleştirilen felsefe sempozyumunda, bir sivil toplum kuruluşu olarak Türkiye Felsefe Kurumu, „Çocuklar için Felsefe“ adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiğini ciddi bir gereksinim olarak belirlemiştir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, „Düşünme Eğitimi“ adı altında bir seçmeli dersin, 6-8. sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. Ancak istenildiği şekilde uygulamaya konmamakla birlikte bilindiği kadarıyla çok az sayıda okulda uygulanmaktadır. 2011'de UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumu ile birlikte düzenlenen „İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştay“ ve bu çalıştayda sunulan raporların derlendiği Betül Çotuksöken ve Harun Tepe'nin yayına hazırladıkları Çocuklar için Felsefe Eğitimi (2013), konuyu farklı yönleri ile ele alması bakımından oldukça değerli ve önemlidir. Ayrıca Çocuklar için Felsefe alanında, Nuran Direk'in Küçük Prens Üzerine Düşünmek (2002), Filozof Çocuk (2008) ve Çocuklarla Felsefe (2011) kitapları, Kurtul Gülenç ve Petek Boyacı'nın çevirmiş oldukları Düşünmeyi Dönüştürmek (2017) adlı çalışmaları önemli kazanımlar sağlamıştır. Ayrıca ülkemizde Günışığı Kitaplığı'nın Çıtır Çıtır Felsefe, Metis Yayınları'nın Küçük Filozoflar ve Filozof Çocuk serilerinin, Çocuklar için Felsefe alanının tanınmasında ve gelişmesinde katkısı büyüktür. Son yıllarda bu alana artan ilgi, Çocuklar için Felsefe'nin hem belli kurumlarda, hem de okullarda yürütülmesine olanak sağlamıştır. Ancak „düşünme eğitimi“ adı altında okula sokulan „Çocuklar için Felsefe“ dersinin önemi (...) yeterince anlaşılammış, ders önemsenmemiş, bu bağlamda doğru bir değerlendirme yapılmamıştır“ (Çotuksöken, 2013a: 47). Bu nedenle, Çocuklar için Felsefe'nin öneminin ve gereğinin iyice anlaşılması gerekmektedir.



Çocuklar için Felsefe'nin temel ve önemli amaçlarından birisinin, düşünmenin ve özellikle felsefi düşünmenin geliştirilmesi olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu noktada, düşünmenin ne olduğunun bilinmesi ve ne türden bir düşünmeden söz ettiğimizin açıkça ortaya konması gerekmektedir. Öyle ki bu düşünme, "eleştirel bakış kazandırma olabileceği gibi, refleksiyon yapabilme, doğru akıl yürütme, yaratıcı düşünme, bağımsız (özgür) düşünme, kendi üzerine düşünme de olabilmektedir" (Tepe, 2013: 81)

Düşünme en genelde söylenirse insanın yapıcı kendinde taşıdığı bir zihin edimi olanağıdır. Burada söz konusu olan şey, her insanın doğuştan kendiliğinden eksiksiz şekilde düşünme becerisiyle donatılmış olması değildir. Çünkü düşünme öğrenilen, öğretilen ve geliştirilen bir beceridir. Böyle bir beceri olarak insan varlığının vazgeçilmez koşullarından biridir (İyi, 2003:1).

Felsefi düşünme ise, en temelde, "tekil, bireysel, iliniksel olan ile genel, toplumsal ve daha üst düzeyde paylaşılabilir olan arasındaki ilişkilerin sorun olarak öne çıkarıldığı bir düşünme doğrultusudur" (Çotuksöken, 2013b: 124) ve "varolanı, varolan, 7 düşünme, dil ilişkileri içerisinde anlama, ona anlam verme çabasıdır" (Çotuksöken, 2000: 69)

1. DÜŞÜNME VE FELSEFİ DÜŞÜNME

1.1 Düşünme

Bir bilme edimi olarak düşünme, "bütün varlık alanlarını, hattâ irreal olan şeyleri, varolan şeylerle ilgisi olmayan hayal dünyasını da içine alabilir; çünkü hem real, hem ideal hem de mental olan, sırf bir hayalden başka bir şey olmayan şeyleri düşünebiliyoruz" (Mengüşoğlu, 2013: 69).

Düşünmenin belli bir özelliğine vurgu yapan birçok düşünme edimi vardır. Bunlar, günümüzde genelde "düşünme biçimleri/çeşitleri" olarak tanımlanırlar. Analitik düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, metabilşsel düşünme, eleştirel düşünme, analogik düşünme, özenli düşünme, vb. Bunların "düşünme çeşitleri" olarak tanımlanmaması gerekir. Düşünme çeşitleri değil, "çeşitli düşünme edimleri" demek daha doğru gözükmektedir. Çünkü hepsi, düşünmenin belli bir özelliğine veya düşünmenin kendi içinde taşıdığı bir olanağa vurgu yapmaktadır

1.2 Felsefi Düşünme

Sözcüğün etimolojik kökenine baktığımızda felsefe sözcüğü, "bilgelik sevgisi" anlamına gelmektedir. Bu bize, felsefenin, en başta insanın "bilmek ve anlamak isteyen" yönünü açığa çıkaran bir olanağı olduğunu düşündürmektedir. İnsanın bilme isteği, anlama ihtiyacı ve bunların temelinde olan merak etme, onun doğasında vardır. İnsan kendini ve yaşamı/yaşadıklarını anlamlandırmak ister. Kendimiz ile bir şey arasında kurduğumuz bağ, en temelde, düşünme aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle en temelde felsefe, insanın kendini ve kendi dışındaki her

şeyi/herhangi bir şeyi anlama çabasından doğar. Bu olanağıyla felsefe, Çotuksöken'in ifade ettiği gibi "varolanı, varolan, düşünme, dil ilişkileri içerisinde anlama, ona anlam verme çabasıdır" (2000: 27 69)

Felsefi düşünmenin refleksif (kendine yönelen) olması, bütüncül olması (dış dünya, düşünme, dil), tekiltümel gerilimine yönelen anlam-bağlamlı düşünme olması onun ayırt edici özellikleridir. Felsefi düşünme bilgi edinme, bilgiyi değerlendirme ve kullanma bakımında oldukça önemlidir. Günümüzde, internet ve medyanın "bilgi deposu" olarak görülmesi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış, ancak bilgiler, doğru-yanlış bir değerlendirmeden geçirilmeden, üzerinde düşünülmeden, sorgulanmadan elde edilen araçlar haline gelmiştir.

Oysa felsefi düşünme, bilgi ile bilgi olmayanı, doğru bilgi ile yanlış bilgiyi ayırt etmemizi sağlar; doğru düşünebilen insan, manipüle edilmeye karşı dirençli olur. Felsefi düşünmenin, özenli düşünmeyi de gerekli kılan "doğru düşünme ve doğru değerlendirme" yönü bütüncül ayrı bir önem de taşımaktadır. Felsefi düşünmenin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimleriyle ilişkileri bakımında önemi ise felsefi düşünmenin bütün bu düşünme edimlerini mümkün kılması; hem yaratıcı hem eleştirel hem de özenli düşünmeyi geliştirebilecek özelliklere sahip olmasıdır. Felsefi düşünme sayesinde birey, düşünmesinin hem yaratıcı yönünü, hem eleştirel yönünü hem de özenli yönünü geliştirir. Yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerinden farklı yönüyle ise refleksiyonlu düşünmeyi, bütüncül düşünmeyi ve tekil-tümel gerilimine yönelik anlam-bağlamlı düşünmeyi mümkün kılar. Bu da kişilerin, doğru düşünebilmelerini, doğru yargılarda bulunabilmelerini ve bunlara bağlı olarak, doğru eylemde bulunabilmelerini sağlar

1.3 Çocuklar İçin Felsefe'nin Tarihi

Çocuklar İçin Felsefe'nin tarihi, Sokrates'e kadar götürülebilir; çünkü bir yöntem olarak Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde, Sokratik yöntemin yattığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Ancak pedagojik bir yöntem olarak ortaya çıkışının tarihsel art alanında demokratik eğitimi savunan Dewey ve onun yapılandırmacı yaklaşımı¹⁰ olduğu söylenebilir.

Ülkemizde ise Türkiye Felsefe Kurumu, 1993'te Çocuklar İçin Felsefe Birimi'ni açmış ve alanla ilgili önemli çalışmalar yapmıştır. 2004 yılında gerçekleştirilen Felsefe Sempozyumunda, bir sivil toplum kuruluşu olarak Türkiye Felsefe Kurumu, „Çocuklar İçin Felsefe“ adı altında bir dersin ilköğretim okullarında yer alması gerektiğini ciddi bir gereksinim olarak belirlemiştir. 2006 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, „Düşünme Eğitimi“ adı altında bir seçmeli dersin, 6-8. Sınıfların öğretim programında yer almasını karara bağlamıştır. Ancak istenildiği şekilde uygulamaya konmamakla birlikte bilindiği kadarıyla çok az sayıda okulda uygulanmaktadır. 2011'de UNESCO Türkiye Millî Komisyonu Felsefe İhtisas Komitesi, Milli Eğitim Bakanlığı ve



Türkiye Felsefe Kurumu ile birlikte düzenlenen “İlk ve Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi Çalıştayı” ve bu çalıştayda sunulan raporların 69 derlendiği Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi (2013), konuyu farklı yönleri ile ele alması bakımından oldukça değerli ve önemlidir¹¹. Çocuklar İçin Felsefe yöntemini Türkiye’de bilinir kılmak ve uygulama çalışmalarıyla yaygınlaştırmak amacıyla 2013’te kurulan Empatika Kişisel Gelişim Merkezi’nde Çocuklar İçin Felsefe atölyeleri açılmış, Türkiye’de ilk kez atölye adıyla bu çalışmaların yürütülmesine destek olunmuştur. Empatika dışında da, çeşitli kurumlarda ve özel okullarda çocuklarla felsefe ve gençlerle felsefe atölyeleri gerçekleştirilmiş; velilere ve öğretmenlere yönelik tanıtım seminerleri gerçekleştirilmiştir. 2016 yılından itibaren hem Topluluklar İçin Felsefe hem Çocuklar İçin Felsefe alanında atölyeler, eğitimler ve uygulayıcı eğitimleri gerçekleştirilmektedir

1.4 Çocuklar İçin Felsefe’nin Amaçları

Çocuklar erken yaşlardan itibaren felsefi içerikli sorular sorarlar. Sürekli düşünür ve düşündüklerini paylaşırlar. Bilgi edinmek ve edindikleri bilgileri kullanmak isterler. Felsefe onlara, sıradan ama düşündürücü kavramları keşfetme, düşüncelerini geliştirme, dünyayı ve kendilerini tanıma şansı sunar.

- Çocuklar için felsefe, çağımızda önemli olan iki düşünme becerisini, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlar.
- Çocuklar farkında olmasalar da deneyimleri içinde gizli etik sorunlar mevcuttur. Bunlara televizyon, internet ve diğer medya araçları vasıtasıyla maruz kalırlar. Çocuklara bu yollarla belirli değer yargıları dikte edilmek istenir. Çocuklar için felsefe, etik konuları sorgulama yoluyla çocukların kendi kapasitelerini geliştirmelerini, kendilerine dikte edilenleri fark etmelerini ve bunlara direnmelerini sağlayabilir. Çocuklar için felsefe, değer eğitimi için gerekli empati kurma, insani değerlere bağlı olma, eşitliğe dayalı ve farklı bakış açılarına açık olma gibi özellikleri de kazandırabilir (IAPC’den Akt. Çayır, 2015: 11)

MEB ise, Çocuklar İçin Felsefe’yi “Düşünme Eğitimi” olarak adlandırmış ve bu dersin programı içeriğinde yer alan genel amaçlar şöyle belirlemiştir: Programı tamamlayan öğrencilerin, düşünme eylemi üzerine düşünmeleri; kendi düşünme yollarının farkına varmaları; düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları; farklı düşüncelere saygı duymaları; düşünürken millî, manevî ve evrensel değerleri gözetmeleri; kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı, düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri; ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları; düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları; kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları; tartışma kültürünü geliştirmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2007: 6).

UNESCO ise Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarını, 2007'de yaptığı "Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus" adlı çalışmada altı başlıkta toplamıştır. Bunlar:

- (Bağımsız) Düşünme
- Düşünen yurttaşlar yetiştirme
- Çocukların kişisel gelişimlerine yardım etme
- Çocukların dil, konuşma ve tartışma yetilerini geliştirme
- Felsefeyi kavramlaştırma yeteneğini kazandırma
- Çocuklara uygun bir öğretme yolu geliştirme (UNESCO, 2007: 15-16).

Çocuklar İçin Felsefe'de geliştirilmek istenen düşünme edimleri olarak daha çok eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünme edimlerinin ön planda olduğu görülmektedir. Oysa felsefi düşünme, bu üç tür düşünme edimini kapsamakla birlikte Çocuklar İçin Felsefe'nin temelinde yer alan düşünme edimidir.

1.5 Çocuklar İçin Felsefe'nin Sağladığı Yararlar

Çocuklarla felsefe öğretim programının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkili olduğu görülmüştür. Bu programı alan 5-6 yaş grubu çocukların eleştirel düşünme becerilerinde artış olduğu saptanmıştır. Ayrıca "Lipman yaptığı çalışmalarda eleştirel düşünmenin, kavramlaştırma, mantık, genelleme ve araştırma becerilerine bağlı olarak geliştiğini belirtmiştir. Aynı zamanda eleştirel düşünmenin teknik bir şekilde öğretilmek yerine akranlarla olan ilişkiler içerisinde çok daha kolay geliştiğini savunmuştur" (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018: 162-163). "Felsefi düşünme, çocukların yaşamlarına bütünlüklü, derin düşünmeye dayanan, eleştirel, entelektüel olarak esnek ve açık, soruşturmaya istekli, daha zengin bir perspektifle, daha derin bir farkındalıkla bakmalarına yardım" etmektedir (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1977'den Akt. Mutlu, 2017: 24). Bu belirlemeler doğrultusunda, Çocuklar İçin Felsefe'nin eleştirel düşünme edimini geliştirdiği söylenebilir.

Çocuğun hayat ile ilgili heyecanını ve merakını beslemek, çocukların daha derin ve anlamlı bir hayat yaşamasını sağlar;(…) çocukların dünyada çok 86 farklı bakış açıları ve yollar olduğunu anlamasına ve kendi görüşlerini önemli ölçüde gözden geçirmesine olanak verir. Aynı şeyi görmenin pek çok yolu olduğunu ve hepsinin tek ve değerli olduğunu anlama deneyimi [kazandırır]; analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir (Lone, 2017: 27).

Çocuklar İçin Felsefe'nin sağladığı yararlar konusunda belli araştırmalar da yapılmıştır. Bunlardan biri, Çayır'ın, ilkokul üçüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği ve Çocuklar İçin Felsefe'nin bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlardaki etkilerini incelediği araştırmasıdır (2015). Bu



çalışmada, öğrencilerde bilişsel alanda, felsefe, felsefe soruları ve filozofların özelliklerini anlama, kavramlar arası ilişki kurma, kavramları günlük hayatla ilişkilendirme, düşünme hatalarını kavrama, düşünmeye yönelme, farklı açılardan düşünme gibi değişimler gözlemlenmiştir. Çocuklar kavramları kendi cümleleriyle tanımlayabilmiş ve aralarında ilişki kurabilmişlerdir. Öğrenciler, kavramları günlük hayatla da ilişkilendirebilmişlerdir. Öğrenciler, diğer derslerde bilgi, bu derste ise nasıl düşüneceklerini öğrendiklerini söylemişlerdir. Bunun temel sebebi sıklıkla sorulan “Neden?” ve düşünmeye teşvik eden felsefe sorularıdır. Bu sorular onları bir duruma farklı açıdan bakmaya ve sorular üzerine daha detaylı ve uzun süre düşünmeye teşvik etmiştir. Duyuşsal alanda ise filozoflardan, felsefeden hoşlanma ve kavramlara yönelik farkındalıklar söz konusu olmuştur. Bazı öğrenciler, okulda hep bilimden söz ettiklerini, felsefe ve filozofları tanımadıklarını üzülerek belirtmiştir. Kimileri ise süreç sonunda filozof olmak istediklerini, “okulu varsa okuyabileceklerini” söylemişlerdir. Öğrenciler kendilerini, filozofların sabırlı olmak, kendi kendine soru sormak, sorular üzerine düşünmek, merak etmek gibi özellikleriyle de özdeşleştirmişlerdir. Sosyal alanda ise öğrencilerin sorun çözme ve birbirlerini tanımaları noktasında değişimler yaşanmıştır. Çocuklar, çevrelerinde gözlemledikleri olayları hak, adalet ve eşitlik çerçevesinden yaklaştırmaya başlamış, herkesin haklar bakımından eşit olduğunu fark etmişlerdir. Bu farkındalık onları günlük hayatlarında haklarını savunmaya ve adil davranmaya yönlendirmiştir. Sosyal alanda ifadeleri yer alan çocuklara göre tartışma ortamı onlara, dinlemeyi, sabırlı olmayı ve diğerinin görüşüne saygılı olmak gerektiğini fark ettirmiştir (Çayır, 2015).

SONUÇ

Çocuklar İçin Felsefe eğitiminin, hem felsefi düşünmeyi mümkün kılma ve geliştirme bakımından hem de felsefi düşünme alışkanlığının kazandırılması bakımından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle Çocuklar İçin Felsefe'nin temel amacının; çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli düşünme edimlerini kapsayan “felsefi düşünme”lerini geliştirmek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Çocuklar İçin Felsefe'nin “düşünen yurttaşlar geliştirme”, “kişisel ve sosyal gelişime destek sağlama”, “iletişim becerilerini artırma”, vb. amaçları, felsefi düşünmenin sonuçları olan eylemlerin de amaçlandığını göstermektedir. Bu bakımdan Çocuklar İçin Felsefe'nin, hem kişisel boyutta hem de etik boyutta felsefi düşünmeyi/eylemeyi amaçlayan bir yöntem ve eğitim değeri olduğu söylenebilir.

Genel olarak Çocuklar İçin Felsefe'nin amaçlarına bakıldığında, geliştirilmek istenen düşünme ediminin yaratıcı, eleştirel ve özenli düşünme edimlerini kapsayan ve özel bir düşünme edimi olan “felsefi düşünme”yi amaçladığı görülmektedir. Çocuklara, kendi düşünmesinin ve davranmasının üzerine düşünme alışkanlığı kazandırır. Duygusal beceriler olarak empati, sorumluluk, cesaret ve özgüvenin gelişmesine katkıda bulunur. Geliştirdiği sosyal beceriler ve

bunun içinde yer alabilecek iletişim becerileri olarak da kendini ifade etme, kendi düşüncesine güvenme, düşüncelerini gerekçelere dayandırarak sunma, düşünce ifadesinin güçlenmesi ve başkalarının düşüncelerine itiraz ederken/katılırken saygı ile düşüncelerini ifade etme sayılabilir.

Çocukların felsefi düşünmelerini sağlamak ve geliştirmek için sınıf ortamında öğretmenin en önemli rolü, çocukları düşünmeye teşvik etmesidir. Bu bakımdan kolaylaştırıcı olarak öğretmenin, öncelikli olarak felsefe bilgisine sahip olması, Felsefi düşünme ve soruşturma süreçlerine hâkim olması, düşünmeyi ve özellikle felsefi düşünmeyi mümkün kılan/geliştiren etkinliklerden yararlanabilmesi gerekmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken önemli diğer nitelikler ve davranışlar toparlanacak olursa, öğretmenin hem çocukları hem felsefeyi seviyor olması; çocuğu birey olarak ve olanaklar varlığı olarak görmesi; çocuklara ve çocukların fikirlerine saygı duyması; merak duygusunun ve felsefi düşünmenin değerini bilmesi ve bunları beslemeye çalışması, kişilerin ve grupların birbirini anlamasına ve hoş görmesine yardımcı olan demokratik bir ortamın yaratıcısı olması; açık fikirli olması, iyi bir dinleyici olması, fikir aşlamaktan kaçınması, özgür düşünebilen ve bağımsız yargıda bulunabilen bir kişi olmasıdır.

KAYNAKÇA

- Boyacı, Nihal Petek, Karadağ, Filiz ve Gülenç, Kurtul. (2018). "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar". Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi içinde (ss.145-173), Sayı: 31. 4 Mayıs 2019 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/328612683_Cocuklar_Icin_Felsefe_Cocuklarla_Felsefe_Felsefi_Metotlar_Uygulamalar_ve_Amaclar adresinden indirildi
- Çayır, Nihan Akkocaoğlu. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. 5 Kasım 2018 tarihinde <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/1897/69f7535a-6cf6-4631-a65ddac0ffe04213.pdf?sequence=1&isAllowed=y> indirilmiştir.
- Çotuksöken, Betül. (1995). Felsefeyi Anlamak Felsefe İle Anlamak. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, Betül. (1998). Kavramlara Felsefe İle Bakmak. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
- Çotuksöken, Betül. (2000). Felsefi Söylem Nedir?. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Çotuksöken, Betül. (2012). "Etik Bir Yaptırım Mı, Bir Umut Mu?", Antalya Felsefe Günleri, Antalya Büyükşehir Belediyesi, Antalya Kültür ve Sanat Vakfı. 30 Nisan 2019 tarihinde http://www.antalyafelsefe.com/2012/sunumlar/Betul_Cotuksoken-AFG2012.pdf adresinden indirildi.
- Çotuksöken, Betül. (2013a). "Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları". B.



Çotuksöken, & H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.35- 48). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, Betül. (2013b). Felsefe: Özne-Söylem. İstanbul: Notos Kitap Yayınevi.

Çotuksöken, B. ve Tepe, H. (2013). "Sunuş". B. Çotuksöken ve H. Tepe (Yay. Haz.) içinde, Çocuklar için Felsefe Eğitimi (ss.9-14). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Çotuksöken, Betül. (2016). "Özenli Düşünmek, Dili Özenli Kullanmak ve Fark Yaratmak", Hürriyet Gazetesi, 24 Nisan 2016, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/ozenli-dusunmek-dili-ozenli-kullanmak-ve-fark-yaratmak-40093698>.

Çotuksöken, Betül. (2018). "Felsefe ile Anlamak - Prof. Dr. Betül Çotuksöken ile Söyleşi". H. Haluk Erdem'in Prof. Dr. Betül Çotuksöken ile Söyleşisi. Felsefeye Giriş Yolları – Betül Çotuksöken'e Armağan. A. Tunçel, Z. Kutlusoy ve G. Önkal (Haz.) içinde (ss. 86-91). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Lipman, Matthew. (1988). "Critical Thinking: What can it be?". Analytic Teaching Vol.8 No.1 içinde (pp.6-12). 19 Eylül 2018 tarihinde <http://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/403/197> adresinden indirilmiştir.

Lipman, Matthew. (1995). "Good Thinking". Inquiry: Critical Thinking Across Disciplines , Vol:15 No:2 içinde (pp. 37-41). 19 Eylül tarihinde 104 https://www.pdcnet.org/inquiryct/content/inquiryct_1995_0015_0002_0037_0041 adresinden indirildi.

Lipman, Matthew. (1998). "Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of The Philosophy for Children Program". The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 71(5) içinde (pp. 277-280). Lipman, Matthew. (2008). A Life Teaching Thinking. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children

Lone, Jana Mohr. (2017). Filozof Çocuk. (Çev. Gülsün Arıkan). İstanbul: Sola Yayınları.

zengüşoğlu, Takiyettin. (1997). "Ontolojik Esaslara Dayanan Felsefî Antropoloji Hakkında Düşünceler", İoanna Kuçuradi (Haz.) içinde, Yüzyılımızda İnsan Felsefesi (ss.1-7). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları. Mengüşoğlu, Takiyettin. (2013). Felsefeye Giriş. Ankara: Doğu Batı Yayınları

Öğüt, F.S., (2019). "Felsefi Düşünmenin Önemi Ve Çocuklar İçin Felsefe" doktora tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

UNESCO. (2007). Philosophy A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning to Philosophize: Status and Prospectus. Paris: UNESCO Publications. 5 Mart 2018 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf> adresinden indirildi.

DEĞİŞEN TOPLUM DEĞİŞEN OKUL VE YENİ POLİTİKALAR

ERKAN SEZGİN⁵⁴,

ÖZET

Bilgi, teknoloji ve özellikle iletişimde yaşanan ani gelişmeler toplumun sosyal yapısını etkilemektedir. Açık, sosyal ve gevşek yapılı sistem olan toplumun öncü kurumu olan okullar, bu sosyal yapı içinde önemli derecede etkilenmektedir. Bu çalışmada da sosyal yapıdaki değişimler ve bu sosyal değişimlerin eğitime olan yansımaları incelenmiş, farklı araştırmalardan, konuyla ilgili görüşlerden bir senteze ulaşılmış ve bunlar arasındaki ilişkiler belirtilmeye çalışılmıştır. Özellikle, küreselleşmeyle birlikte- bu sosyal dönüşüm yüzyılındaki- sosyal değişimler ve etkileri bu bağlamda, bu değişimler sonucu ortaya çıkan yeni ihtiyaç ve beklentilere değinilmiştir. Bununla birlikte, okulların içinde bulunduğu toplumun yapısındaki büyük değişimler göz önünde bulundurularak, okulların yapı ve işleyişine temel olan geleneksel varsayımların da değişmesi gerektiği belirtilmiştir. Çalışmanın ilk bölümünde eğitim ve okul kavramları açıklanmış olup, ikinci bölümde sosyal değişimler ve bu sosyal değişimlere ait alt başlıklar incelenmiş ve son bölümde ise sosyal, toplumsal değişimlerin okullara yansımalarına değinilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitim ve okul, eğitimde dönüşüm, toplumsal değişme

CHANGING SOCIETY, CHANGING SCHOOL AND NEW POLICIES

ABSTRACT

Information technology and family developments especially in communication affect the social structure of the society. Schools, which are the leading institutions of the society with an open social and loosely structured system, are significantly affected by this social structure. In this study, the changes in the social structure and the reflections of this social change on education were examined, and the opinions on the subject were obtained from different studies and the relations between them were tried to be determined. Especially with the globalization, the social changes and their effects in 100 years of this social transformation In this context, the new needs and expectations that emerged as a result of these changes were mentioned. In addition, it has been stated that the traditional assumptions that are the basis of the structure and functioning of the schools should also be changed, taking into account the great changes in the structure of the society they are in. In the first part of the study, the concepts of education and school were explained, in the second part, social changes and sub-titles of social changes were examined, and in the last part, the reflection of social social changes on schools was mentioned.

Key Words: Education and school, transformation in education, social change

⁵⁴ Doktora Öğrencisi, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, sezgin.erkan@gmail.com



GİRİŞ

Okul, bağımsız bir topluluğun faaliyet gösterdiği, yetişkinler hayatına katılmak isteyenlere rol dağıtımını yapan ve bu çalışmalarını yürütmek için rol farklılaşması üzerine kurulu bir sosyal kurumdur (Ergün, 1994, 117). Bu anlamda okul, toplumun en önemli sosyal kurumlarından biridir. Dolayısıyla bu sosyal kurum, her türlü insan ve dinamikten etkilenecektir. Toplumun yapısında gerçekleşen değişimler ve okula etkileri değişen dünyayla değişmekte, değişmeyenler ise kendi içinde farklılaşmaktadır.

Bilgide, teknolojiye ve özellikle iletişimde yaşanan değişimler sosyal yapıda önemli farklılıklara yol açmaktadır. Toplumların parçalanmasından, toplum bilincinin kaybolmasına; aile yapısının çözülmesinden, ailenin biçim değiştirmesine; eğitimin niteliği, etkisi ve amacından tutun da okulların yapı ve işleyişine dair değişimler olmaktadır. Bütün bu süreç içerisinde bulunan ortamın iyi gözlemlenip analiz edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda değişimlerin çok hızlı gerçekleştiği bu ortamda etkileşimleri sürekli inceleme altında tutmak gerekir. Bu çalışmada, toplumun en önemli kurumu olan okulların sosyal değişimlerle yaşadığı yapısal değişimleri gösterme amacı taşımaktadır

1.1 EĞİTİM VE OKUL

Eğitim, bireyin ve toplumun hayatına yön veren geleceğimizin aynasıdır. Bilişsel, duyuşsal ve devinışsel olarak yetiştirilen birey, sahip olduğu değerleri toplum hayatına yansıtarak bireyin sosyalleşmesinde ve kalkınmasında, itici güç unsuru oynamaktadır. Sağlıklı ve donanımlı yetiştirilen bireyler, toplumunun ihtiyacına cevap verebilmektedir. 21. yüzyılın post modern çağına damgasını vuran toplumlar, bilgi toplumunun bütün gereklerine sahip, sistemli ve sıkı bir eğitimden geçmiş bireylerden oluşmaktadır. Bütün bu çıkarımlardan hareketle çocuğa ilk eğitimin verildiği aileden başlayarak, düzenli ve sistemli bir şekilde gördüklerini ve yaşadıklarını uygulama alanına dökebilecek ortamlar sağlanabilmelidir.

Eğitim, her toplumun kültürünün ayrılmaz bir parçası olarak toplumda var olan sosyal kurumlar, gelenekler, örf ve adetler tarafından biçimlendirilmiş olup, bu kuralların bir kuşaktan öbürüne aktararak toplumun kültürünün devamını sağlar (Akboy, 2005, 21).

Eğitim genel anlamıyla, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma bireyin kazandığı bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Özkan, 2006, 35)

1.2. SOSYAL DEĞİŞİMLER

Toplumsal değişme, toplumun temel kurumlarındaki, toplumun parçaları arasındaki denge ya da örgütlenme şeklinde meydana gelen değişimdir (Kuyumcu vd., 2008, 240)

İnsanlık tarihinde radikal sosyal dönüşümlerin en çok yaşandığı yüzyıllardan birisinin de 20. yüzyıl olduğu kabul görmektedir. Bu sosyal dönüşümlerin, bu yüzyılın önemli olayları olarak kalacağına ve onun mirasını oluşturacağına inanılmaktadır (Drucker, 2011, 191).

Geniş çaplı, derin ve etkili teknolojik ve toplumsal değişimlere “sismik” değişimler adı verilmektedir. Bu sismik değişimler geçmiş 50 yıl boyunca okulların içinde bulunduğu toplumun yapısında büyük değişimler meydana getirmiş ve bu değişimler okulların yapı ve işleyişine temel olan geleneksel varsayımlara meydan okumaya başlamıştır (Schlechty, 2005, 9)

Bilgi (enformasyon) teknolojilerini merkez alan teknoloji devrimi, ivme kazanan bir hırsla toplumun maddi temelini yeniden şekillendirmeye başladı. Bu şekillenmede toplumsal değişimler teknolojik ve ekonomik değişimler kadar büyüktür. Kadınların içinde bulunduğu koşulların dönüştürülmesi sürecindeki tüm güçlüklerle karşı, erkek otoritesine dayanan egemenlik anlayışı, bazı toplumlarda saldırıya uğrayıp sarsılmıştır. Böylece dünyanın büyük bir bölümünde cinsiyet ilişkileri, kültürel üretime dönük bir alan olmaktan çıkıp bir mücadele alanı haline geldi. Bu, kadınlarla, erkekler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin dolayısıyla aile, cinsellik ve kişiliğin temelden yeni tanımlanması izledi (Castells, 2005, 3).

Eğitim ile toplumsal değişimin karşılıklı olduğunu vurgulayan toplum bilimcilerine göre, toplumsal değişimler eğitimi belirli bir yönde değiştirmeye zorladığı gibi, eğitim yoluyla toplumun hedeflenen bir plan doğrultusunda da değiştirmek olanaklıdır. Eğitimde başlatılan bir değişme, toplumsal yapının diğer parçalarını da değişme yönünde etkilediği gibi, kendisi de sürekli olarak diğer parçalarla meydana gelen değişimlerin etkisinde kalmaktadır (Tezcan, 1985, 165).

Eğitim kurumları toplumsal değişme meydana getirecek potansiyel ve sınırlılıklara sahiptir. Eğitim toplumsal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer toplumsal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda, aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır. Dewey (1937) tarafından benimsenen bu görüş Türkiye örneğine çok uygun düşmektedir (Akt: ESKİCUMALI, 2003, 16)

1.2.1 Göç

Göç, nüfusun belirli bir bölümünün çeşitli nedenlerle bulunduğu yerden ayrılıp başka bir yere yerleşmek amacıyla gitmesidir (Başol, 1995, 209). Tarih boyunca Türk toplumuna yabancı olmayan ve özellikle 1950’li yıllardan sonra ülkemizde toplumsal ve coğrafi yapıyı şekillendiren göç



olgusu, birçok farklı disiplinin ilgi alanına girmiş ve bu nedenle de tek ve kesin bir tanımla sınırlandırılmamıştır.

Bu anlamda göç olgusu eğitimi ve okulu da etkilemiştir. Tezcan (1985), iç göç yaşayan öğrencilerin, yeni çevreye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine belirli bir süre uyum sağlayamadıklarını belirtmiştir. Uluocak (2009, 40), öğretmenlerin, göç yaşamış çocuklarda problemlerin dağılımı incelendiğinde, birinci sırada okul başarısızlığını (%30) belirttiklerini dile getirmektedir. Çocukların yeni bir çevreye uyumları zaman almaktadır. Bu uyum sürecinde çocuklar kendilerini yabancı gördükleri için kendilerini disiplinsiz davranışlar sergileyerek gösterme çabası içine girerler. Göçle birlikte oluşan fiziki yetersizlikler, kalabalık sınıflar, ikili öğretim, öğretmen ve öğretim elemanı eksikliği ve dengesiz dağılım, eğitim ve öğretim alanında çözülmesi gereken problemler olarak görmektedir. Tezcan'a (1994, 62) göre, göçler eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Kalabalık sınıflarda eğitimin niteliği düşmektedir. Hızlı göçler nedeniyle kırsal kesimdeki çocukların yükünü de kent okulları üzerlerine almış durumdadır. Bu durum okul, öğretmen, araç-gereç sayısının yetersizliğine ve öğrencilerin başarısızlığına yol açmaktadır.

1.2.2 Parçalanmış Toplum

Küçük sıkıştırılmış elektronik araçların hayatımıza girmesi, hayatımızı birçok alanda kolaylaştırmıştır. Bununla beraber toplumun parçalanmasında da önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Telefonlar, taşınabilir müzik çalarlar, bilgisayar ve internet, gençleri yoğun bireyselleştiren beraberinde getirip aile ilişkilerini ve toplumsal ilişkileri zayıflatmıştır.

Patricia Hersch'in ikna edici bir şekilde ifade ettiği gibi gençlerin dünyası ile yetişkinlerin dünyası giderek birbirinden uzaklaşmaktadır. Patricia Hersch, bugünün gençlerini "ayrı bir kabile" olarak isimlendirmektedir. Bu değişim sadece ailelerin çocuklarıyla olan iletişimlerinin sayısının ve derinliğinin azalmasından kaynaklanmamaktadır. Ayrıca yetişkinlerin gençler için kulüpler ve özel toplanma yerleri gibi bireysel ve yetişkinlerden ayrı ortamlar oluşturmasından, kaynaklanmaktadır. Bu durumda tarihsel olarak sosyalleşme ajanı durumundaki kurumlar (aile, dinsel kurumlar ve okul) çocukların ve gençlerin ilgisini çeken medya, eğlence dünyası ve iletişim dünyasıyla rekabet etmenin, olanaksız olmasa da, çok zor olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Birey kontrollü elektronik medyanın icadı ve bilgi edinmenin demokratikleştirilmesi, yetişkinler arası ilişkilerde olduğu gibi çocuk-yetişkin ilişkisinde de niteliksel bir fark oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum eğitime doğrudan doğruya, 1950'lere kadar eğer biri velilerin, öğretmenlerin ve dini liderlerin gençlere ne öğrettiğini bilirse gençlerin ne öğrendiğinden de emin olunmaktaydı. Bugün gençlerin öğrendiği şeylerin büyük bir kısmının toplumun kontrolü dışındaki kaynaklardan ve güçlerden öğrenildiği düşünülmektedir (Schlechty, 2005, 21-23)

Artan ekonomik ihtiyaçlar, hem annenin hem de babanın çalışıyor olması, çocukların başıboş kalmasına neden olmakta ve genellikle aile fertlerinin bir arada olabildiği saatlerde de televizyon izlendiğinden aile içi etkileşim Eğitimi ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi u 138 Millî Eğitim u Sayı 194 u Bahar/2012 giderek zayıflamaktadır. Bu durum gençlerin toplumsallaşmasına olumsuz etki etmekte ve onların kendilerini güvensiz ve değersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Mora, 2008, 6).

1.2.3. Geleneksel Aile Yapısının Çözülmesi

Çağımızdaki sanayileşme ve toplumdaki hızlı değişmeye paralel olarak kentleşme sonucu aile yapısında önemli değişimler olmuş ve aileler küçülmüştür. Geleneksel olarak, üç kuşağın bir arada yaşadığı “ geniş aile tipi” yerini anne-baba ve çocuklardan oluşan yaygın “çekirdek aile” tipine bırakmıştır (Özdemir, 2007, 7).

1950’lerden önce boşanmalar ve evlilik dışı doğumlar çok daha azken; günümüzde evlilik dışı doğumlar ve boşanmalar artmaktadır. Tek velili ailelere okullarda çok ender rastlanmaktayken; şimdi ise oldukça olağan bir durum haline gelmektedir. Bunlar toplumsal yapıdaki çok açık değişimler olarak göze çarpmaktadır. Daha açık olanın ise, çok sayıdaki okul çağındaki çocuğun karışık ailelerden gelmeye başlamasıdır. Bu karışık aileler, bazı sosyologların seri poligami (aynı anda birden fazla olmaksızın birçok eşle evlenme) olarak bahsettiklerinden kaynaklanmaktadır. Eğitimde çok velili aileler, tek velili ailelerden daha az ilgi çekebilirler; fakat öğrencilerin yaşamı üzerindeki önemi dikkate alındığında, bu durum ciddi eğitimcilerin dikkatinden kaçmaması gereken bir durum olmalıdır. Bu nedenle eğitimciler bu değişimlere yüz çevirmemelidirler (Schlechthy, 2005, 24-25).

Geleneksel aile yapısının çözülmesi ve çeşitli aile tipleri, okulu ve eğitimi olumsuz etkilemektedir. Veli toplantılarında, çok velisi bulunan öğrencilerin velileri, toplantıya aynı anda katılabilmekte ve öğrencilerin durumları görüşüldüğü ortamda, huzursuzluk doğabilmektedir. Bunun dışında mahkeme kararıyla, çocuğuyla hangi gün görüşebileceği belli olan veliler, bazen çocuk okul ortamındayken, çocuğu okul sınırları dışına çıkarabilmektedir. Tüm bu yaşantılar çocuğun okulla bütünleşmesini engellemektedir. Bu durum, duygusal olarak zayıf düşmüş çocuklarda dikkat dağınıklığına yol açmaktadır

1.2.4 Yeni Rakipler

Çok uzak olmayan bir geçmişte aile, dini kurumlar ve okul çocuklar için zihinsel, ahlaki ve estetik deneyimlerin temel kaynağıyken durum artık böyle değildir. Bilgi toplumunun ortaya çıkmasının sonuçlarından biri, özellikle basında, yayında ve elektronik iletişimle gerçekleşen devrimlerin sonucu olarak okullar, aileler ve dini kurumlar; eğlence dünyası, oyun sanayisi



çocukların ve gençlerin ilgisini çeken diğer sıkıştırılmış küçük elektronik araçlarla, rekabet etmek zorundadırlar. Öğrencilerin bildiği ve öğrendiği şeylerin çoğu; onları, hizmet edilecek bir pazar ve çekilecek bir müşteri gibi gören şirketler tarafından, sunulmaktadır. Çocuklar, her geçen gün daha fazla şirketin ilgisini çekmektedir. İstatistiklerin gösterdiğine göre gençler çok fazla televizyon izlemekte ve eğitimle ilgisi çok az olan şüpheli ve ahlaki içeriklere sahip bilgisayar oyunlarını oynamak için çok uzun saatler harcamaktadırlar. Çizgi film ve bilgisayar oyunu satıcıları da çocukların, onların mal ve hizmetlerini kullanan gönüllüler olduklarını anlayıp, kabul etmektedirler (Schlechthy 2005, 28-29).

Yapılan araştırmada çocukların TV’de en çok neyi seyretmekten hoşlandığına verilen cevaplar, ilk tercihlerinin %41,6 “çizgi film” olduğunu göstermektedir (Cesur ve Paker 2007, 116). Bilgisayar oyunları da çocukların uzun saatler harcadığı diğer eğlencedir. Bu eğlence zamanla çocuklarda bağımlılık yapmaktadır. 1970 yılında piyasaya sürülen video oyunu ile birlikte çocukların ve yetişkinlerin boş zamanlarını değerlendirme alışkanlıkları giderek eskisinden çok farklı hale gelmektedir. Sos istatistiklere göre, Amerika’daki 2-17 yaş grubundaki çocukların %92’si video oyunları oynamaktadır Piyasada en çok satılan bilgisayar oyunları ciddi düzeyde şiddet ve cinsel içeriğe sahipken, aileler ve eğitimciler çoğunlukla bu oyunların içeriğinden ve çocukların nasıl etkilendiğinden habersiz. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, bilgisayar oyunu oynayan çocukların davranışları ve beyin aktiviteleri incelendiğinde, bu oyunların hem davranışlarını hem de beyin gelişimlerini, olumsuz yönde etkileyebilecekleri, ortaya çıkmıştır (Doğan, 2006, 161).

1.2.5.Küreselleşme

Küresel eğitim, dünya üzerinde yaşayan kültürle ve toplumlar arasındaki etkileşimleriyle bağlantıları vurgulayan bir dünya görüşünü, genç insanlara kazandırmayı hedefleyerek onları bu doğrultuda yetiştirmeye yönelir (Güven, 1999, 153). Bu süreçte bireylerden istenen geleneksel yapıda olduğu gibi var olanları olduğu şekilde söylemek değil, söylenenlerden farklı beceriye dönüşebilen kazanımlar elde edebilmektedir. İletişimin bugün vardığı nokta öğrenmeyi çok boyutlu hale getirmiştir. Öğrenmenin çekim merkezi öğretmenler ve okul olmaktan çıkmaktadır. Bilgi ve öğrenme her yerdedir. İnternet erişimi sağlayabileceğimiz bir bilgisayar ya da telefonla sokakta, parkta, evde daha doğrusu her yerde bilgiye ulaşmamız, saniyeler sürmektedir. Bu baş döndürücü gelişme, sadece fiber optik kablolarla oluşmakta ve bugünkü bilgi toplumun şekillenmesini sağlamaktadır.

Küreselleşme ve bilgi toplumunun dinamik ve halen devam eden oluşumlar olduğu dikkate alındığında eğitim, eğitilmiş insan, öğrenme, okul, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci gibi

kavramların yeniden tartışılması gerekmektedir. Küresel çağda, eğitim sürecindeki değişimde aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmaktadır (Özden, 2002, 17):

Bilgiyi temel alan eğitim programları izlenecektir.

Çocuklara daha fazla düşünme, tartışma ve araştırma ortamı hazırlanacak böylece, serbest düşünen, tartışan, araştıran ve bulduklarını değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulacaktır.

Yetişkinler eğitim süreci dışında bırakılmayacak; eğitim ve teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitimeleri gerekecektir.

Dersler ansiklopedik bilgileri yüklemek yerine, konuları ve olayları derinliğine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi esas alacaktır.

Okullar, öğrencileri gelecek için gerekli bilgiyle yüklemek yerine, okulda verilen bilgilerin yaşam boyu yetmeyeceği görüşünden hareketle, öğrenmeyi öğrenmeye geçilecektir.

Eğitimde sadece sözel ve sayısal zekayı geliştirmek yerine, görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok yönlü zihin gelişimi hedeflenecektir.

Eğitim yaşam boyu süren bir etkinlik olmalıdır. Hızlı gelişen teknoloji ve artan bilgi birikimi karşısında, eğitimin yaşam boyu devamı sağlanmalıdır. Bununla birlikte, eğitim süreci içerisinde sadece belirli bilgiler aktarılmamalı, bireyin öğrenme kapasitesi de güçlendirilip geliştirilmelidir.

Eğitim, her zaman, her yerde ve yaşamın her alanında olmalıdır. Evde ve işyerinde eğitim imkanları sağlanmalı, sınıflarda olduğu kadar internet ve televizyonda da eğitim etkili şekilde verilmelidir. Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları ile işletme sektörleri ve toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır.

Eğitim, eleştirel düşünmeye, iletişime ve problem çözüme becerilerine odaklanmalıdır. Eğitim süreci, yeni sorun ve fırsatlar ortaya çıktığında, bireyleri açık ve eleştirel düşünmeye hazır hale getirmelidir.

Eğitim sistemi, öğrencilere küresel bir vatandaşlık anlayışı kazandırmalıdır. Küreselleşen dünyada, bireylerin sadece kendi tarihlerini, kültürlerini ve dillerini öğrenmeleri yeterli olmayacaktır. Küresel pazar ekonomisinde başarıyla çalışmak, farklı insanların ve kültürlerin özelliklerini bilmeyi gerektirir. Kendi yaşadığı coğrafyanın dışına çıkamayan bireylerin, küreselleşen bir dünyada başarılı olmaları zor olacaktır.

1.3. TOPLUMSAL DEĞİŞİMLERİN EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Sosyal değişimler, okulun çevresi ile olan ilişkilerinde bazı temel değişiklikler getirmektedir. Okullarda geleneksel ilişki okul ve anne-baba (veli) arasında kurulur. Ancak, okulun



işleyişi giderek okul ve öğrenciler etrafında yoğunlaşmaya başlamıştır. Bu da öğrencinin, öğrenme ihtiyaçlarının en uygun şekilde karşılanmasını ön plâna çıkaran bir eğitim uygulamasını getirmektedir. Bu anlayışın doğmasında, okulun bir işletme olarak ele alınmasından dolayı, öğrencilerini memnun etme ihtiyacı yatmaktadır. İşletmelerin varlıklarını sürdürebilmeleri müşterilerinin memnuniyetine bağlı olduğu gibi, okulun da öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarına etkili bir şekilde karşılık vermesi beklenmektedir.

Okuldaki otorite akışının daha az hiyerarşik olması, bir zorunluluk haline gelmiştir.

Liderlik, pozisyona değil, yapılması gereken işte başarılı olmakla ilişkilendirilmeye başlanmıştır.

Okul yönetiminde aşırı kontrolün yerini, öğretmen ve diğer personele daha çok yetki ve sorumluluk verilmesi almıştır.

Yöneticinin mevzuatın uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı; öğretmenin de müfredatı yerine getirmekle sorumlu memur değil, sınıfın lideri olması, eğitimde kalitenin vazgeçilmez şartı olmuştur.

Önümüzdeki on yıllarda, eğitim alanında meydana gelebilecek değişiklikler, modern okulun üç yüzyılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilgi, teknoloji ve iletişimde yaşanan değişimler, sosyal dönüşümü hızlandırdığı gibi eğitime ilişkin birtakım sorumlulukları da beraberinde getirmiştir. Okulda kazanılan öğrenim ve okuldan alınan diplomalar, bilgi toplumundaki iş, geçim, meslek kapılarının açılmasında giderek daha etkili olduğuna göre toplumun ve bütün üyelerinin okur yazar olması gerekir ve bu yalnızca “okuma, yazma ve aritmetik”le sınırlı olmamalıdır. Okuryazarlık, artık temel bilgisayar becerilerini de kapsamaktadır. Teknolojiden, teknolojinin boyutlarından, ritimlerinden epey bir şeyler anlamak demektir. Okuryazarlık, kent, ulus ve ülke sınırlarının insan ufuklarının artık sınırlamadığı karmaşık bir dünya hakkında epey bilgi almayı gerektirir. Diğer bir sorumluluk ise bu toplum içindeki bütün üyelerin öğrenmeyi öğrenmeleridir. Hızla değişmek, bilginin doğasından kaynaklanan bir şeydir. Böyle bir sistemin bütün yapabileceği, öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibarettir (Ducker, 1998, 237-238)

SONUÇ

Modern üstü dünya siyasal, ekonomik, eğitim, kültürel ve özellikle sosyal alandaki baş döndürücü hızlı değişim ile tanınmaktadır. Bu hızlı değişim toplumsal dinamikleri, eğitimi ve okulu etkilemektedir. Eğitimi ve okulu etkileyen ilk değişim olan göç, önemli bir toplumsal yer değiştirmedir. Göç, insan hayatını ve okul iklimini olumsuz etkilemektedir. En başta bireylerde aitlik duygusunun kolay kolay oluşmamasına neden olmaktadır. Bununla birlikte göç, birçok

kentsel ve çevresel sorunlara da yol açmaktadır. İletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim, bilginin her yerde ve sınırsız oluşu, ayrıca gençlerin de bir çok bilgiye, iletişim aracına ve sosyal çevreye kolay erişebilmesi, cinsellik ve mahremiyet gibi konuların tabu olmaktan çıkması, yaşanan değişimlerin geleneksel aile yapısının çözülmesine neden olmuştur.

Sosyologlar ve eğitimciler, toplumun yapısında oluşan değişimi iyi gözlemlemelidir. Çünkü bu güçlü değişimleri iyi analiz edememek, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu değişimler artık okulların işleyişine temel olan geleneksel varsayımların da değişmesi gerektiğinin habercisidir. Toplumun öncü kurumu olan okullar, değişme ve gelişmeleri takip ederek çağın niteliğine uygun bireyler yetiştirmek zorundadır; çünkü içinde bulunduğumuz bilgi çağı okulları, kilit kurumlar haline getirmiştir. Sahip olduğu misyonun fakında olan eğitimcilerin de yeni oluşan değerlerin çözümlemesini, iyi yapmaları gerekmektedir.

Sonuç olarak içinde bulunduğumuz çağda, eğitimciler sosyal yapıdaki değişimlerin daha iyi anlaşılması, ölçülmesi ve yönetilmesi için çaba sarf etmelidir; bununla beraber değişimleri iyi takip edip okulların yapı ve işleyişine uygun hale getirmelidirler.

KAYNAKÇA

- Akboy, R. (2005). Eğitim Psikolojisi ve Çoklu Zeka, Dinozor Yayınları, İzmir
- Castells, M. (2007). Bin Yılın Sonu ve Enformasyon Çağı Ekonomi,Toplum ve Kültür 3.Cilt. (Çev. E. Kılıç), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Drucker, P. (2011). Büyük Değişim Çağında Yönetim, (Çev. Z. Dicleli), Optimist Yayınları, İstanbul.
- Doğan, F. Ö. (2006). "Video Games and Children:Violence in Video Games", New Symposium Journal, 44 (4), ss. 161
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme:Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 19 (2), ss. 16
- Güven, İ. (1999). "Küreselleşme ve Eğitim Dizgesine Yansımaları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32 (1), ss.153.
- Kuyumcu, A., ve Erdoğan, T. (2008). "Yüksek Öğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008 (35), ss. 240.
- Mora, N. (2008). "Medya ve Kültürel Kimlik", Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5 (1), ss. 6
- Özdemir, M. (2007). "Toplumsal Değişme Karşısında Aile ve Okul", Türk Eğitim Bilimler Dergisi, 5 (2), ss. 7.
- Özden, Y. (2002). Eğitimde Dönüşüm:Eğitimde Yeni Değerler, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Özkan, H. H. (2006). "Popüler Kültür ve Eğitim", Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (1), ss. 35
- Schlechty, P. C. (2005). Okulu Yeniden Kurmak, (Çev. Y. Özden,), Nobel Yayınları, Ankara.



Şahin, M. (2012) Eğitimi ve Okulu Etkileyen Bazı Sosyal Değişimlerin Kavramsal Çözümlemesi, Millî Eğitim Sayı 194.

Tezcan, M. (1994). "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi , 27 (1), ss. 62-191.

Uluocak, G. P. (2009). "İç Göç Yaşamış ve Yaşamış Çocukların Okulda Uyumu.", Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009 (26), ss. 36-40.

DİKKAT EKSİLİĞİ VE HİPERAKTİVETE BOZUKLUĞU ALANI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALARIN NİCEL YÖNTEME GÖRE İNCELENMESİ (2010-2021)

EDA YENEN⁵⁵,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de özel eğitim alanında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin nicel yöntem açısından incelenmesidir. Yüksek Öğretim Kurulu’nun (YÖK) tez tarama merkezinde 2010–2020 yılları arasında tarama yapılırken 24 tane dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında nicel yöntem kullanılarak yapılmış lisansüstü teze ulaşılmıştır. 24 tane lisansüstü nicel yöntem kullanılarak yapılan tezlerden 23 tanesi yüksek lisans, 1 tanesi doktora tezidir. Tezler sıra ile incelenerek gerekli bölümlere ayrılmış ve bulgular kısmında detaylı bir şekilde sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: Lisansüstü tez, Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, Nicel Yöntem

ANALYSIS OF ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER ACCORDING TO THE QUANTITATIVE METHOD

Abstrack

The aim of this research is to examine the postgraduate theses on attention deficit and hyperactivity disorder in the field of special education in Turkey in terms of quantitative method. While scanning at the Higher Education Council (YÖK) thesis screening center between 2010-2020, 24 postgraduate theses made using quantitative methods in the field of attention deficit and hyperactivity disorder were reached. Of the 24 master's theses made with quantitative methods, 23 are master's thesis and 1 is a doctoral thesis. Theses are examined in order, divided into necessary sections and presented in detail in the findings section.

Keywords: Postgraduate thesis, Attention deficit and hyperactivity disorder, Quantitative Method

⁵⁵ Uzm., yenen.eda@gmail.com



GİRİŞ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) son yıllarda adını daha sık duymaya başladığımız; çocukluk döneminde başlayıp, ergenlikte devam edebilen, kişinin odaklanamama, dikkatsizlik, normalden yoğun hareketlilik ve dürtüsellik davranışlarıyla tanımlanan bir bozukluktur. DEHB teşhisi almış kişinin akademik, iş ve sosyal işlevselliği olumsuz yönde etkilenir. Bu problemlerin; zihinsel bozukluk, gelişimsel gerilik veya fiziksel yetersizlikten kaynaklanmaması gerekir.

DEHB üç temel tipten oluşur. Bunlar; dikkat ve odaklanma süresinin kısa olarak görüldüğü tip, aşırı hareketlilikle kendini gösteren tip ve bunların bir arada görüldüğü birleşik tiptir. DEHB genellikle üç yaş civarında ilk belirtilerini vermeye başlar. Fakat çocuğun daha çok yoğunlaşmaya ve dikkatini sürdürmeye ihtiyaç duyduğu ilk yıllar olan ilkökul ile birlikte tanı konulmaktadır (Öncü ve Şenol, 2002).

Nöropsikiyatrik bir bozukluk olan DEHB; çocukluk döneminde daha sık görülmektedir. Çocuk psikiyatrisinde en fazla görülen ve en fazla araştırılan rahatsızlıklar arasındadır. Okul başarısı ve sosyal ilişkiler gibi psiko-sosyal fonksiyonlarda aksaklık yaratmaktadır. DEHB; dikkat bozukluğu, hiperaktivite, dürtüsellik ve yürütücü fonksiyonlardaki eksikliği içeren bir bozukluktur. DEHB olan çocuklar; sosyal ilişkilerde güçlük, arkadaşlık kuramama, akranları tarafından dışlanma, saldırgan davranışlarda bulunma ya da saldırgan davranışlara maruz kalma gibi problemler yaşayabilmektedir (Guevremont ve Dumas, 1994). DEHB yaşayan çocukların zorba davranışlara yatkınlığı daha fazladır (Taylor ve ark., 2010).

DEHB'si olan kişinin hareketlilik problemleri zamanla azalabilirken, dikkat ile ilgili problemler yetişkinlik hayatında da sürece kalıcılıkta olabilmektedir. Çocukluk döneminde DEHB tanısı almış bireylerin, yetişkinliklerinde % 30-80 oranında DEHB belirtilerinden bazılarını yaşadıkları belirtilmiştir (Still, 1902). Aile tutumlarındaki bozukluklar, akran zorbalığı, genetik bozukluklar gibi etmenler negatif süreci tetikler niteliktedir (Weis ve Weis, 2002). Çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan çevresel koşullar DEHB'nin seyrinde genetik kadar etkilidir (Curran ve ark., 2001).

DEHB, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde en sık görülen nörogelişimsel bozukluklarından biridir. Dünyada yapılan araştırmalara göre, DEHB'nin görülme sıklığı % 3-12 arasındadır (Faraone ve Biederman, 1994). Yapılan bir başka çalışmaya göre; okul öncesi dönemde DEHB görülme sıklığı % 3-4 oranındayken, ilköğretim seviyesinde bu oran %3-10 arasındadır (Castellanos ve ark., 2002). Dünyanın farklı yerlerinde yapılan araştırmalarda; çocukların %8-10'unda, gençlerin %6-8'inde,

erişkinlerin %4-5'inde DEHB görüldüğü tespit edilmiştir. Erişkin DEHB yaygınlığı tanı ölçütlerinin tartışmalı olması nedeniyle net değildir (Turgay, 2009).

Erkek çocuklarda DEHB görülme sıklığı kız çocuklara oranla daha yüksektir (Faraone, ve ark., 2001). Kız çocuklarında DEHB depresyon ile birlikte seyreder. Erkek çocuklarda ise, saldırganlık ve aşırı hareketlilik ile birlikte seyretmesi nedeniyle klinik vaka haline gelmeleri daha kolaydır (Fisher ve ark., 2002).

DEHB'nin Etiyolojisi

DEHB'nin ile ilgili birçok hipotez kabul görür niteliktedir. Yalnız hiç biri kendi başına ele alınmaz. Fakat bu hipotezlerin çoğunda ortak bulgular barınır. Bu hipotezlere göre DEHB; genetik, doğum anı ya da sonrasında çeşitli nedenlerle beyinde oluşan bozuklar ve sosyoekonomik düzey, ihmal ve istismara uğrama, travmatik ve olumsuz yaşam koşulları nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Taylor 1995; Weiss, 1996).

Yapılan çalışmalar ebeveyninde DEHB tanısı olan çocukların DEHB tanısı almasına daha sık rastlandığını göstermektedir. İkiz çocukların birinde DEHB tanısı varsa diğerinde görülme sıklığı daha fazladır. Çift yumurta ikizlerinde bu oran %30-35 iken, tek yumurta ikizlerinde %80'dir (Abalı, 2010).

DEHB'nin etiyojine ilişkin yapılan incelemelerde edinilen bilgiler; değişik faktörlerin bozuklukla ilgili olabileceği, fakat herhangi bir faktör ile neden sonuç ilişkisi kurulamayacağı yönündedir (Irmak, 2014)

Tedavi Yöntemleri

• İlaç Tedavisi

Türkiye'de DEHB'nin ilaçla tedavi edilmesi, çocuk psikiyatristleri tarafından %80.4 oranında tercih edilmektedir (Semerci, 1999). DEHB'nin ilaç tedavisinde amfetamin ve metilfenidat gibi stimulan ilaçlar ile trisiklik antidepressanlar uzun yıllardır kullanılmaktadır (şengül, şengül, Kılıç ve Dilbaz, 2005). Son yıllarda geliştirilen uzun etkili stimulanların (örn; Concerta) ve stimulan olmayan atomoksetinin (örn; Strattera) de DEHB tedavisinde etkili olduğu saptanmıştır (Block v.d., 2009; Garnock-Jones ve Keating, 2009; Meijer, Faber, van den Ban ve Tobi, 2009).

• Psikososyal Tedavi

DEHB tanılı çocuklara uygulanan psikososyal tedavi içerisinde; psiko eğitim, akademik organizasyon becerileri ve eğitimi, anne baba eğitimi, davranışsal düzenleme, bilişsel davranışçı terapi yer almaktadır. Yapılan araştırmalar ana-baba eğitimi, davranışçı terapi ve sosyal beceri eğitiminin etkin olduğunu göstermiştir. Hechtman (2007), psikososyal tedavileri ilaç tedavisi ile



birleştirmeyi ve kazanımların uzun dönem devam etmesi için pekiştirme seansları kullanmayı, DEHB'nin tedavisinde ümit veren bir yaklaşım olarak değerlendirmektedir.

- **Ana-Baba Eğitimi**

Aile ve öğretmen eğitimi DEHB'de etkinliği kanıtlanmış tedavi yöntemlerinden birisidir (Pelham, Wheeler ve Chronis, 1998; Chronis, Jones ve Raggi, 2006; Olfson, Gameroff, Marcus ve Jensen, 2003). Ailelerin eğitimi için hazırlanan bu programlar sosyal öğrenme kuramlarını esas almaktadır. Aile eğitimlerinin içeriğini ise davranışçı terapi, bilişsel davranışçı terapi (Habboushe v.d., 2001; Sonuga-Barke, Daley, Thompson, Bradbury ve Weeks, 2001) veya akılcı duygusal terapiyi esas alınarak hazırlanmış olan müdahale programları oluşturmaktadır (Bunting, 2004). Buradaki amaç, aile çocuk iletişimini geliştirerek çocuğun problem davranışını, ailenin tutarlı ve belirli kurallarla nasıl yöneteceğini göstererek etkili ana-babalık yöntemlerini ailelere öğretmektir.

- **Çocuk Merkezli Tedavi Yöntemleri**

DEHB tanılı çocuğa uygulanan bireysel terapi, yaz tedavi programları (summer treatment program), sosyal beceri eğitimi, koçluk gibi destek grupları ile akademik organizasyon becerileri ve öğretmen eğitimi gibi sınıf içi tedavi yaklaşımları bu grup içerisinde ele alınmıştır. Bu tedavi yaklaşımlarında, kendini kontrol, kendini izleme ve öfke yönetimi için, çoğunlukla edimsel koşullama ve sosyal öğrenme ilkelerini esas alan davranışçı teknikler kullanılmaktadır (Hibbs, 2007).

Sonuç olarak, DEHB'nin tedavisinde, ilaç tedavisi, psikososyal tedavi (aileye, çocuğa ve öğretmenlere yönelik davranışçı terapi veya bilişsel davranışçı terapi ile hazırlanan psikoeğitsel yöntemler) ve bu iki tedavinin birlikte kullanıldığı çoklu tedavi yöntemleri kullanılmaktadır. Alanyazında alternatif olarak geribildirim, hidroterapi, akupunktur ve diyet tedavisi (Schmidt v.d., 1997) gibi tedavi yöntemlerinden söz edilmektedir. Ancak, bu yöntemlerin etkinliğini gösteren yeterli sayıda araştırma bulgusu yoktur (Antshel ve Barkley, 2008). Dünya genelinde kullanılan tanı ve tedavi kılavuzlarına göre, davranışçı terapi ile uzun etkili ilaç tedavisinin birlikte uygulanması DEHB'nin en uygun tedavi şekli olarak önerilmektedir.

Bir konu ile ilgili yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verebilmekte, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilmektedir (Göktaş ve Erdem, 2006). Üniversitelerin en önemli toplumsal işlevleri arasında, bilimsel araştırma yapmak, bilgi üretmek ve yeni buluşların ortaya çıkarılması gibi çalışmalar yer almaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak üniversitelerdeki lisansüstü eğitim çalışmaları, özellikle bilimsel bilgi üretimi açısından büyük önem taşımaktadır (Karkın, 2011).

Türkiye’de yapılan özel eğitim dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanındaki lisansüstü tezlerin çeşitli değişken açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada, YÖK’ün tez merkezinde yayınlanmış olan tüm lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenleri de göz önünde tutarak özel eğitim alanına genel bir bakış sağlanmıştır.

Bu çalışma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yayımlanan lisansüstü çalışmalara yönelik bir içerik analizi örneği olması, daha önce bu alana yönelik içerik analizi çalışmalarının sayıca yetersiz olması ve çalışmadan elde edilen bulguların bu alandaki tezlerin niteliği konusunda araştırmacılara bilgi sağlaması açısından önemlidir. Ayrıca lisansüstü çalışmaların derlenmesi, bilimsel raporlama teknikleri ve bilimsel araştırma kültürüne ait kavramlarla yeni tanışan araştırmacılara; genel eğilimler, kullanılan yöntemler ve konu seçimi gibi unsurlara ilişkin önemli bilgiler verebilir.

Bu çalışmanın amacı DEHB tanısı almış veya almamış çocuklarla ilgili yapılmış olan 2010 - 2020 yılları arasındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin sadece nicel yöntem ile yapılanlarını incelemektir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2010-2020 yılları arasında yapılan ve YÖK Tez Tarama Merkezi’nde paylaşımına açılan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılmış lisansüstü tezlerle ve erişilen tezlerin araştırmanın yöntem kısmının nicel olmasıyla sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, içerik analizi yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırmada, çalışma materyali olarak belirlenen konu ve yöntem içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Analizlerde birim olarak tezlerin özellikleri belirlenmiştir. Bulgular frekans ve yüzdelerle tablolştırılarak ortaya konulmuştur

Verilerin Toplaması ve Analizi

Bu araştırmada dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan 29 teze ulaşılmıştır. 29 tezin 24 tanesi YÖK tarafından erişime açılırken, 5 tanesi yazar tarafından erişime kapandığı için bu tezlere ulaşılamamıştır. Bu araştırmada ulaşılabilen 24 tez 05.04.2021-15.06.2021 tarihlerinde YÖK’ün Tez Tarama Merkezi’nden indirilip incelenmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan nicel yöntem kullanılan lisansüstü tezlerin çeşitli değişken açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki bulgulara rastlanmıştır.



Tablo 1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ile İlgili Yapılmış Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde %
2010	1	4,17
2011	-	
2012	2	8,33
2013	1	4,17
2014	-	
2015	1	4,17
2016	2	8,33
2017	5	20,83
2018	2	8,33
2019	8	33,33
2020	2	8,33
Toplam	24	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” konusu ile ilgili tezlerin 2010-2020 yıllarına göre dağılımı incelendiğinde özellikle 2011-2014 yıllarında nicel yöntemle konumuz ile ilgili yapılmış çalışma bulunamazken, 2017 yılına gelindiğinde gözle görülür bir artış bulunmaktadır. Yine tablomuzdan yola çıkılarak 2019 yılına baktığımız zaman diğer yıllara oranlara en fazla nicel çalışmanın yapıldığını görmekteyiz.

Tablo 2. Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Türüne Göre Dağılımı

Lisansüstü Tez Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	23	95,83
Doktora	1	4,17
Toplam	24	%100

Tablo 2’de “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları tez düzeylerine göre incelendiğinde; yüksek lisans tezlerinden 24 (%?) e doktora tezlerinden de 1 (%?) tane çalışmaya ulaşılmıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanındaki lisansüstü tezlerin yüksek lisans tez türünde ağırlıklı olarak çalışıldığı, doktora tez düzeyindeki çalışmaların ise yüksek lisans tezlerine oranlara daha az çalışıldığı görülmektedir. Tez düzeyleri sayısal olarak incelendiğinde ise iki tez düzeyi arasındaki farkın fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Frekans	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	1	4,17
Ankara Üniversitesi	1	4,17
Ege Üniversitesi	1	4,17
Maltepe Üniversitesi	1	4,17
Yeditepe Üniversitesi	1	4,17
Beykent Üniversitesi	4	16,67
Haliç Üniversitesi	1	4,17
Üsküdar Üniversitesi	6	25,00
Işık Üniversitesi	1	4,17
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	2	8,33
Hacettepe Üniversitesi	1	4,17
İstanbul Arel Üniversitesi	1	4,17
Toros Üniversitesi	1	4,17
İstanbul Gelişim Üniversitesi	2	8,33
Toplam	24	100

Tablo 3’de “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde; en fazla çalışma Üsküdar Üniversitesi 6 (%?), ardından Beykent Üniversitesi 4 (%?), daha sonra Hasan Kalyoncu 2 (%?) ve İstanbul Gelişim Üniversitesi’nde yapılan 2 (%?) çalışmaya ulaşılrken, geriye kalan üniversitelerde sırası ile birer tane çalışmaya ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 4. Lisansüstü Tezlerin Danışman Ünvanına Göre Dağılımı

Danışman Ünvanı	Frekans	Yüzde (%)
Prof. Dr.	8	33,33
Doç. Dr.	6	25,00
Yrd. Doç. Dr.	5	20,83
Dr. Öğr. Üyesi	4	16,67
Uzm. Dr.	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 4’te “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu” alanında yapılan lisansüstü tezler danışman unvanlarına göre incelendiğinde; prof. dr. unvanı ile 8 (%?), doç. dr. unvanı ile 6 (%?),



Yrd. Doç. Dr. unvanı ile 5 (%?), Dr. Öğr. Üyesi ile 4 (%?), ve Uzm. Dr. ile 1 (%?) öğretim üyesinin bu çalışmalara danışmanlık yaptığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma 2010-2020 yılları arasında yapılan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanındaki lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında en fazla tezin 2019, en az tezinde 2010-2013-2015 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Nice yöntem ile tarama yapıldığından dikkat eksikliği ve hiperaktivite alanında 2011-14 yıllarında yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanındaki 24 lisansüstü tez düzeyine göre incelendiğinde, yüksek lisans tez türünde ağırlıklı olarak çalışıldığı, doktora tez türündeki çalışmaların ise yüksek lisans tezlerine oranlara daha az çalışıldığı görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde en fazla Üsküdar Üniversitesi'nde yapıldığı görülmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan lisansüstü tezler danışman unvanları açısından incelendiğinde en çok Prof. Dr. ünvanındaki öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmektedir.

Öneriler

- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelenebilir ve karşılaştırılabilir.
- Tezleri yürüten tez danışmanlarının unvanları ile yönettikleri tezlerin niteliğiyle ilgili çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2010). Hiperaktivite ve Dikkat Eksikliği. İstanbul: Adeda, (2.Baskı).
- Antshel, K.M., and Barkley, R. (2008). Psychosocial Interventions in Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.* 17 (2), 421-37.
- Block, S.L., Kelsey, D., Coury, D., Lewis, D., Quintana, H., Sutton, V., Schuh, K., Allen, A.J., and Sumner, C. (2009). Once-daily Atomoxetine for Treating Pediatric Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Comparison of Morning and Evening Dosing. *Clin Pediatr (Phila)*, 48 (7), 723-733.

- Bunting, Lisa. (2004). Parenting Programmes: The Best Available Evidence. *Child Care in Practice*, 10 (4), 327-343.
- Castellanos, F. X., Lee, P. P., Sharp, W., et al. (2002). "Developmental Trajectories of Brain Volume Abnormalities in Children and Adolescents With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder." *JAMA* 288.14 , 1740-1748.
- Chronis, A.M., Jones, H.A., and Raggi, V.L. (2006). Evidence-based Psychosocial Treatments for Children and Adolescents with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Clinical Psychology Review*, 26 (4), 486-502.
- Curran, S., Mill, J., Tahir, E., et al. (2001). "Association Study of a Dopamine Transporter Polymorphism and Attention Deficit Hyperactivity Disorder in UK and Turkish Samples." *Mol Psychiatry* 6.4, 425-428.
- Faraone, S. V. ve Biederman, J. (1994). "Is attention deficit hyperactivity disorder familial?" *Harvard Review of Psychiatry* 1. s., 271-287.
- Fisher, S. E., Francks, C., McCracken, J. T., et al (202). "A Genomewide Scan for Loci Involved in ADHD." *Am J Hum Gen.* 70. 5. s., 1183-1196.
- Göktaş, B. ve Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 53-63.
- Guevremont, D. C. and Dumas, M. C. (1994). "Peer relationship problems and disruptive behavior disorders." *Journal of Emotional an Behavioral Disorders* 2.3 s., 164-172.
- Habboushe, D.F., Daniel-Crotty, S., Karustis, J.L., Leff, S.S., Costigan, T.E., Goldstein, S.G., Eiraldi, R., and Power, T.J. (2001). A Family-school Homework Intervention Program for Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8 (2), 123-136.
- Hechtman, L. (2007). 39.1 Dikkat Eksikliği Bozuklukları (p.3183-3204). In V.A. Sadock, and B.N. Sadock (Eds.), *Kaplan & Sadock's Textbook Of Psychiatry*/(Çev. H. Aydın ve A. Bozkurt) (8.Baskı). Cilt 4. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Hibbs, E.D. (2007). 48.2 Çocukluk ve Ergenlik Çağı Bozukluklarının Tedavisi için Kısa Süreli Psikoterapiler (p.3322-3332). In V.A. Sadock, and B.N. Sadock (Eds.), *Kaplan & Sadock's Textbook Of Psychiatry/* (Çev. H. Aydın ve A. Bozkurt) (8.Baskı). Cilt 4. Ankara: Güneş Kitabevi.
- Irmak, M. Y. (2014). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocuk ve Ergenlerde Sadece Anne Sütü Alım Sürelerinin Yürütücü İşlevlere ve Bilişsel Düzeye Etkisinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi, Tıp Fakültesi Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Marmara Üniversitesi.
- Karkın, A. M. (2011). Müzik bilimleri alanında lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 1(2), 143-149.
- Olfson, M., Gameroff, M.J, Marcus, S.C, and Jensen, P.S. (2003). National Trends in the Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Am J Psychiatry*, 160 (6), 1077-1078.
- Öncü S., Şenol, B. S. (2002). "Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım." *Klinik Psikiyatri* 5. s., 111-119.



- Pelham, W.E., Wheeler, T., and Chronis, A. (1998). Empirically Supported Psychosocial Treatments for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (2), 190-205.
- Schmidt, M.H., Möcks, P., Lay, B., Eisert, H.G., Fojkar, R., Fritz-Sigmund, D., Marcus, A., and Musaeus, B. (1997). Does Oligoantigenic Diet Influence Hyperactive/Conduct Disordered Children-A Controlled Trial. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 6 (2), 88-95.
- Semerçi, Z.B. (1999). An Evaluation of the Institutional Characteristics and Treatment Approaches of Child and Adolescent Psychiatric Clinics in Turkey. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 8, 154-158.
- Sonuga-Barke, E.J., Daley, D., Thompson, M., Bradbury, C.L., and Weeks, A. (2001). Parent-based Therapies for Preschool AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder: A Randomized, Controlled Trial with A Community Sample. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40, 402-408.
- Still, G. F. (1902). "Some Abnormal Psychical Conditions in Children." *Lancet* 1. s., 1008-1012.
- Şengül, C.B., Şengül, C., Telci, ş., ve Dilbaz, N. (2004). Erken Erişkinlikte Tanı Konan Ğki Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olgusu. *Klinik Psikiyatri*, 7, 51-56.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., and Macias, M. (2010). "Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Children's Health Care* 39. s., 59-72.
- Taylor, L. A., Saylor, C., Twyman, K., and Macias, M. (2010). "Adding Insult to Injury: Bullying Experiences of Youth with Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Children's Health Care* 39. s., 59-72.
- Turgay, A. (2009). Tedavi edilmeyen dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun bedeli ve tedavide yenilikler. Ankara: Türkiye Klinikleri, (1. Baskı).
- Weiss M, Weiss G. (2002). "Attention deficit hyperactivity disorder". In: M. Lewis (Ed.) *Child and Adolescent Psychiatry. A Comprehensive Textbook*. Baltimore: Williams & Wilkins, (3rd edition), s., 645-78.

SAĞLIKLI GELECEK

OSMAN ÇELİK⁵⁶, AYL A ÖZTÜRK⁵⁷, TUBA ŞAHİN⁵⁸, SEVDA AKYOL⁵⁹, NALAN BALDAN⁶⁰, SİNEM UZUN⁶¹, ELİF CAN ÖZDAMAR⁶², GÜLŞAH KOÇAK SAĞLAM⁶³, LÜTFİYE BURCU KAHRAMAN⁶⁴,

ÖZET

HealthyFuture (Sağlıklı Gelecek) projesi, uluslararası bir eTwinning projesi kapsamında olup Türkiye ile Romanya, Makedonya, Gürcistan, Azerbaycan, Yunanistan proje ortaklarıyla gerçekleştirilmiş bir projedir. Proje, 6-11 yaş grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Projenin dili Türkçe ve İngilizce'dir. 2020 & 2021 Eğitim-Öğretim yılı kasım ayında başlamış, şubat ayı itibarıyla sonlandırılmıştır. Proje, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli olarak yürütülmüştür. Projedeki etkinlikler ders kazanımlarına entegre edilmiş, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Proje, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, motivasyonunun yüksek tutulduğu ve işbirliği içinde çalıştığı etkinliklerden oluşmuştur. Projede öğrencilere yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak, obezite ile mücadelede düzenli fiziksel aktivitelere katılımını sağlamak, temizlik kurallarını öğretmek, veli ve öğrencileri sporla tanıştırmak, sağlıklı yaşam konusunda farkındalık oluşturmak amaçlanmıştır. Böylece sağlıklı yaşam, hayat felsefesi haline getirilecektir.

ANAHTAR KELİMELEER: Sağlık, Gelecek, Proje, eTwinning

GİRİŞ

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için sağlıklı olmaları vazgeçilmez bir unsurdur. Sağlıklı yaşamayı hayat felsefesi haline getiren bireyler, bu sayede sağlıklı bir şekilde hayatlarını sürdürebilir. Sağlıklı yaşam biçimi davranışı, insanların fiziksel, ruhsal ve sosyal bakımdan sağlıklı olarak hayatını sürdürmesi için gösterdiği davranışların bütünü olarak ele alınmaktadır (Zayıb ve Fadiloğlu, 2004).

Şu an yaşanan pandemiden dolayı tüm Dünya üzerinde zor süreçler yaşanmaktadır. Evde kalınan karantina döneminde sağlığımızı korumak bu anlamda büyük önem arz etmektedir. Bu

⁵⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, osi.cel.42@gmail.com

⁵⁷ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, zeytinbelli01@gmail.com

⁵⁸ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tuuba1509@gmail.com

⁵⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sakyol6901@gmail.com

⁶⁰ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mbaldan045@gmail.com

⁶¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, siiinem.uzn@gmail.com

⁶² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozdamarelifcan@gmail.com

⁶³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, gulsahsaglam1009@gmail.com

⁶⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, brczdmr12@gmail.com



nedenle tüm bireylerin sağlıklı yaşam biçimlerini oluşturmaları gerekir. Sağlıklı yaşam biçimleri bireyin gerçekleştireceği fiziksel aktivite, dengeli ve düzenli beslenme, temizlik alışkanlıkları ile doğrudan ilişkilidir. Bu becerilerin çocukluk döneminden itibaren kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle, bu becerilerin kazandırılması ve pekiştirilmesinde aile kadar okullar da önemli bir faktördür. Bu anlayıştan yola çıkarak projede öğrencilerin, başta sağlık olmak üzere, spor, temizlik, beslenme vb. kuralların benimsenmesini sağlamaları ve bunları kendilerine hayat felsefesi yapma yolunda yürümeleri hedeflenmiştir. Bu hedefler sayesinde pandemi ile mücadelede üzerimize düşen görevlerin benimsenmesi, öğrencilere yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırılması, düzenli aktivite yapmalarının sağlanması, temizlik kurallarının benimsenmesi, veli, öğrenci ve okul çalışanlarında farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Böylece pandemi döneminde kazandırılması sağlanan bu hedefler, bireylerin normal hayatlarında da alışkanlık haline gelecek ve toplumda tüm bireyler adına sağlıklı yaşam hayat felsefesi haline getirilecektir.

Kuramsal Çerçeve

Toplumlardabireylerin sağlıklarını koruması ve geliştirmesi öncelikli hedefleridir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'nün tanımına göre "Sağlık, yalnızca hastalık veya sakatlığın olmaması değil, fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak tam bir iyilik halidir(WHO, 1996). DSÖ sağlığı aynı zamanda nefes aldığının farkında olma, ihtiyaçlarını karşılayabilme, çevreyi değiştirme veya başa çıkma olarak da belirtmiştir (WHO, 1986). Bunun için sağlıklı yaşam biçimini uygulamak ve hayat felsefesi haline getirmek önemlidir. Sağlıklı yaşam biçimi, bireylerin sağlığını etkileyen davranışlarını arttırmaya yönelik yaptıkları uygulamalarıdır (WHO, 1947; Phalank, 1991; Aksoy ve Uçar 2014).

Sağlıklı yaşam biçimi; sağlık davranışlarının sorumluluğunu alma, dengeli beslenme, yeterli ve düzenli egzersiz yapma, sigara kullanmama, sağlık sorumluluğu, hijyenik önlemler alma, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma ve stres yönetimini kapsamaktadır (Özvarış, 2006).

Sağlıklı yaşam biçimi davranışları, bireyin kendine dikkat etmesi, beslenmesine önem vermesi, temizlik kurallarına dikkat etmesi, fiziksel aktiviteyi uygulamasını içermektedir. Özellikle bu dönemde bağışıklığın kuvvetlenmesi için dengeli ve düzenli beslenmek önemlidir. Vücudumuz için gerekli olan besin öğelerinin yeterince alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumu yeterli ve dengeli beslenmedir. Günlük beslenmede, her gruptan besin bulunur ve bunların miktarları o kişinin gereksinimine uygun olursa, yeterli ve dengeli beslenilmiş olur (WHO, 2014; Tayar ve Korkmaz, 2007; Kavas, 2007).

Hasipek ve Sürücüoğlu'na (1994) göre toplumların hedefledikleri uygarlık seviyesine ulaşabilmesi için bilişsel ve bedensel açıdan kuvvetli, sağlıklı ve yetenekli bireylere

ihtiyaçları vardır. Sağlığın korunmasında etkili bir faktörde temizlik alışkanlığının kazandırılmasıdır. Özellikle pandemi döneminde salgından korunmak için temizlik önlemleri dikkate alınmalıdır. Doğumdan ölüme kadar geçen sürede insanlar, ortak bir yaşam alanını paylaşan diğer canlı organizmaların birçoğuyla temas halindedirler. Bazı organizmalar, enfeksiyona neden olmaları nedeniyle diğer canlılar için potansiyel olarak tehlike oluşturabilmektedir (MEB & UNICEF).

Düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitelerde sağlıklı yaşamın en önemli koşullarından biridir. Bağışıklık sistemini kuvvetlendiriyor, virüslerle ve bakterilerle savaşmayı sağlıyor. Özellikle temiz havada yürüyüş, bisiklet, yüzme gibi büyük kas gruplarının kullanıldığı, ritmik ve aerobik karakterli aktiviteler, stres ve depresyonu önlemeye de yardımcı olmaktadır (Özer ve Baltacı, 2008). Karantinanın ana sonucu fiziksel aktivite düzeylerini azaltmasıdır (Mattioli ve BalleriniPuviani. 2020). Bu nedenle evde uygulanabilecek egzersizler de sağlık açısından oldukça faydalıdır.

Sağlıklı olmak isteyen her birey bu durumları göz önünde bulundurmalı, kendisinin ve toplumun sağlığı açısından bunları davranış haline getirmeyi sağlamalıdır.

Proje Hakkında

HealthyFuture (Sağlıklı Gelecek) projesi Türkiye'nin çeşitli illerinden ilkokul ve Okulöncesi eğitim seviyelerindeki öğretmenler (Manisa, Eskişehir, Samsun, Muğla, Trabzon, Adana, Aydın, Konya, Niğde) ve çeşitli ülkelerden (Romanya, Makedonya, Gürcistan, Azerbaycan, Yunanistan) öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Projenin dili Türkçe ve İngilizce'dir. Projenin amacı, öğrencilerin, başta sağlık olmak üzere, spor, temizlik, beslenme vb. kuralların benimsenmesini sağlamaları ve bunları kendilerine hayat felsefesi yapmalarını hedeflemektir. Projede yapılan etkinlikler, proje tabanlı etkinlikler olup öğrencilerin bilişsel, bedensel ve duyuşsal gelişimlerine katkısı olmuştur. Projede Türkçe, Hayat Bilgisi, Beden ve Oyun Eğitimi, Serbest Etkinlik, Müzik, Görsel Sanatlar derslerinde etkinlikler uygulanarak farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Proje 4 ay sürmüş olup, her ay farklı etkinlikler yapılmıştır.

Projede öğrencilere yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak, obezite ile mücadelede düzenli fiziksel aktivitelere katılımını sağlamak, temizlik kurallarını öğretmek, veli ve öğrencileri sporla tanıştırmak, sağlıklı yaşam konusunda farkındalık oluşturmak amacıyla çok çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Öğretmenlerin hazırladığı sağlıklı hayat konusundaki broşürler veli ve öğrenciler tarafından incelenmiş ve bilgilendirilmiştir. Bu bilgiler ışığında ardından sağlıklı meyve tabakları oluşturma etkinliği yaptırılmıştır. Pandemi sürecinde obeziteyle mücadele etmeleri amacıyla evde spor yapmaları, fiziksel aktivitelere katılmaları sağlanmıştır. Yerli Malı Tutum ve Yatırım haftası kapsamında öğrencilerin çeşitli meyveleri tanıtmaları ve evde sağlıklı meyve cipsleri



hazırlamaları sağlanmıştır. Yapılan online toplantılarla Türkiye ortaklı ve yabancı ortaklı öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması, öğrencilerin eğlenceli etkinliklere katılması, güvenli internet konularında bilgi almaları, yeni yıl kutlamalarını gerçekleştirilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin bu etkinliklere katılmaktan büyük keyif aldıkları, aynı zamanda sağlıklı olmak konusunda farkındalık kazandıkları da gözlenmiştir.

Diyetisyen Beyza KILINÇ tarafından projedeki tüm öğretmen, öğrenci ve veliler ile görevli öğretmenlerin bulunduğu illerdeki diğer okullardaki öğretmen, veli ve öğrencilerin de katıldığı büyük bir seminer gerçekleştirilmiştir. Diyetisyen tarafından dengeli ve düzenli beslenme konusunda önemli bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin, evde sağlıklı kahvaltı tabakları, meyve suyu ve kış çayı hazırlamaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere Temiz Eldiven ve Karabiber- Sabun deneyini etkinliği yaptırılmıştır. Öğrencilerin evde yaptıkları bu deneyler ile temizlik konusuna dikkat çekilmesi, uzaktan eğitim sürecinde evde keyifli vakit geçirerek öğrenmesi sağlanmıştır.

Aynı zamanda Bale Eğitmeni Başak GÜNEŞ KOLCUER tarafından tüm proje öğrencileri ile illerdeki diğer okul öğretmen ve öğrencilerinin katıldığı geniş bir seminer yapılmıştır. Seminerde KOLCUER tarafından fiziksel aktivitenin sağlıklı yaşamdaki öneminden bahsedilmiş, ardından öğrencilere eğlenceli egzersizler yaptırılmıştır. Öğrencilerin etkinlikten keyif aldıkları, egzersizi yaşamlarına katmak için farkındalık oluştuğu gözlenmiştir.

Proje süresince birçok ortak ürünler de yapılmıştır. Bu ürünler sayesinde tüm ülke öğretmen ve öğrencilerin kaynaşması sağlanmış olup farklı kültürler arasında işbirliği oluşturulmuştur. Ayrıca ortak ürünler öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, web2.0 araçlarını kullanmayı öğrenmelerini desteklemiş, grupta çalışma becerisi kazanmalarını sağlamıştır. Slogan, Akrostiş, Rap Şarkısı, Mentimeter ile Kelime Bulutu Çalışması, Yeni yıl Takvimi, E-book proje süresince yapılan ortak ürünlerdir.

Sonuçlar

Projenizin ele aldığı problemin çözümüne ilişkin sonuçlar

Özellikle sağlığımızı korumanın ne derecede önemli olduğu projede ulaşılan en önemli sonuçlardan biridir. Proje sonunda öğrencilerin sağlıklı olarak yaşadığı zaman kendisine ve çevresindekilere karşı mutlu bir birey olduğunu göstermesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerde fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılması, bu alışkanlıkların yaşam boyu devam edilmesi, yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazanılması, temizlik alışkanlıklarında farkındalık oluşturulması sağlanmıştır. Proje için belirlenen hedeflere, proje çalışma takviminde yer alan etkinliklerin

zamanında uygulanmasıyla ulaşılmıştır. Amaçlanan hedefler derslerde uygulanmış, öğrencilerin etkinlikler sayesinde yaratıcılıklarını ve problem çözme becerilerini geliştirmiştir.

Ulaşılan genel hedefler

Proje ile amaçlanan “Öğrencilere yeterli ve dengeli beslenme alışkanlığı kazandırmak, obezite ile mücadelede düzenli fiziksel aktivitelere katılımını sağlamak, temizlik kurallarını öğretmek, veli ve öğrencileri sporla tanıştırmak, sağlıklı yaşam konusunda farkındalık oluşturmak” hedeflerine proje sonunda ulaşıldığı görülmüştür. Proje başlangıcında hazırbulunuşluklarını ölçmek amacıyla öğrenci ve velilere anket düzenlenmiş, bu anket aracılığıyla öğrenci ve velilerin bu konudaki bilgi ve becerilerini ortaya koymaları sağlanmıştır. Proje sonunda aynı anket tekrarlanmıştır. Tüm alanlarda öğrencilerin bilgi ve becerilerinin geliştiği, davranış kazandırdığı, projede belirlenen hedeflere ulaşıldığı görülmüştür.

Öğrencilerle ilgili edinimlerin

Proje, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli olarak yürütülmüştür. Projedeki etkinlikler ders kazanımlarına entegre edilmiş, disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Projede yer alan etkinliklerin sınıf seviyelerine göre kazanımlarla ilişkilendirilmesi yapılmıştır. Örneğin, Afiş ve Logoların yapılması ile Sağlık konulu afişlerin hazırlanması Görsel Sanatlar dersinde(*Görsel sanat çalışmalarını oluştururken uygulama basamaklarını ifade eder. Görsel sanat çalışması oluşturma süreci; araştırma, bilgiye ulaşma, gözlem, malzemenin belirlenmesi, tasarlama ve biçimlendirme basamaklarını içerir. Görsel sanat çalışmalarını temalardan, konulardan, fikirlerden, şiirlerden, hikâyelerden esinlenerek oluşturur.*) uygulanarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmiştir. Projede sağlıklı beslenmenin önemi üzerinde durulmuş, çok çeşitli etkinlikler hazırlanmıştır. Meyve Tabağı Hazırlama, Kahvaltı Tabağı Hazırlama, Meyve Suyu Hazırlama, Meyve Cipsi Hazırlama, Kış Çayı Yapımı, Yerli Malı etkinlikleri ile (*Hayat Bilgisi, Sağlığı için sağlıklı yiyecek ve içecek seçer. Gün içerisinde öğünlere uygun ve dengeli beslenir. Yemek yerken görgü kurallarına uyar. Serbest Etkinlik dersi, Dikkatini belli bir noktada toplayabilir*) öğrencilerin dengeli ve düzenli beslenme alışkanlıklarını kazanmalarını sağlamıştır. Slogan ortak ürünü için Türkçe dersi (*Sözlü yönergeleri uygular. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Yazdıklarını gözden geçirir. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.*) kazanımıyla gerçekleştirilmiştir. Sağlıklı olmak için düzenli fiziksel aktiviteler yapmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bu amaçla egzersiz etkinliği Beden Eğitimi ve Oyun (*Sınıf dışında oyunlar oynar. Oyun oynamaya ve oyunlara katılmaya istekli olur. Sağlık ile Fiziki etkinlikler ve oyunlar arasındaki ilişkiyi açıklar*) dersinde uygulanarak farkındalık oluşturulmuştur. Bale eğitmeni KOLCUER tarafından verilen seminerde öğrenciler



(Müzik dersi, vücudunu ritim çalgısı gibi kullanır. Müziklere uygun hızda hareket eder. Basit ritmik yapıdaki ezgileri harekete dönüştürür. Beden Eğitimi ve Oyun yer değiştirme hareketleri yapar.) müzik eşliğinde egzersizler yaparak keyifli vakit geçirmişlerdir. Temizlik kurallarının sağlıklı bir yaşam sürmek için gerekli olduğu bilinmektedir. Bu amaçla yapılan Eldiven ve Karabiber Deneyleri (Hayat Bilgisi dersi, Kişisel bakımını düzenli olarak yapar. Tuvalet kullanma ve temizlik alışkanlığı geliştirir.) öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine katkı sağlamıştır.

Proje sürecinde öğrencilerde, sorumluluk, sabır, saygı, sevgi, özdenetim, yardımseverlik anahtar becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Proje, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu, tüm çalışmalarda motivasyonunun yüksek tutulduğu ve tüm proje ortaklarıyla işbirliği içinde çalıştığı bir ortam sunmuştur. Sağlıklı beslenme konusunda yapılan etkinliklerde (meyve tabağı hazırlama, sağlıklı kahvaltı tabağı hazırlama) öğrenciler diğer ülkelerin kültürlerine ilgi duymuş, farklı kültürlerle ilişkin bilgi edinmişlerdir. Bu etkinliklerle sosyal açıdan gelişmiş, iletişimin önemini kavramışlardır. Günümüz pandemi koşullarındaki olumsuzlukları yaşayan farklı sosyal etniklere sahip öğrencilerle aynı ortama gelmiş, aynı amaç altında ortak etkinlikler yapmışlardır.

Teknoloji kullanımı, projede önemli bir rol oynamıştır. Projenin başlangıcından sonuna kadar birçok farklı programdan yararlanılmıştır. Proje ortakları, her hafta gerçekleştirilen etkinlikler hakkında sunumlar hazırlamak için teknolojiyi kullanmışlardır. Projede kullanılan web2.0 araçları öğrencilerin yaratıcı yönlerini ortaya çıkarmış, etkinlikleri keyifle gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Öncelikle öğrencilere güvenli internet kullanımı konusunda rehberlik edilmiş, güvenli ve doğru bilgiye nasıl ulaşabilecekleri gösterilmiştir. Projede kullanılan bazı web2.0 araçları şu şekildedir: Proje ortak çalışma alanı olarak Twinspace kullanılmıştır. Proje ortakları ile iletişim sağlanması için adobecoconnect uygulamasına yer verilmiş, proje ortaklar haritası ise pictramaprogrami ile oluşturulmuştur. Proje posterleri ve logoları için Canva programından yararlanılmıştır. Aynı zamanda veliler ve öğrenciler için hazırlanan sağlıklı yaşam konusundaki broşürler için de Canva programı kullanılmıştır. Projede oluşturulan kelime bulutu için Wordart, etkinliklerden oluşturulan puzzle için Jigsawplanet, im a puzzle programları kullanılmıştır. Proje ortaklarının kendilerini tanıttıkları avatarlar Chatterpix, Voki, Bitmoji programları kullanılarak yapılmıştır. Proje videolarının oluşturulması için Quick, Animoto, Renderforest, Vivavideo, Kizoa, Inshot ile etkinlik fotoğraflarının kolajlanması için Photogrid, Piccolage, Incollage, Pixiz programlarından yararlanılmıştır. Yapılan etkinliklerin bazılarında Qrkod oluşturulmuş, bunun için Qrafter, Qr Reader programları kullanılmıştır. ToonyTool programı kullanılarak yılbaşı kartları, n ote.ly programı ile dijital pano oluşturulmuştur. Mentimeter ile kelime bulutu oluşturularak tüm proje ortaklarıyla işbirliği içinde çalışılmıştır. Proje değerlendirilmesi Google Form anketleri ile yapılmıştır. Proje final ortak ürünü olan e-kitap StoryJumper programı ile hazırlanmıştır. Proje

videolarını paylaşmak için Youtube, projeyi yaygınlaştırmak için Facebook, Instagram, Blog, Eba ve yerel haber sitelerinden yararlanılmıştır.

Yukarıda yer alan web2.0 araçlarını kullanarak öğrenciler, Sağlıklı Yaşam konularında Slogan ve Rap Şarkı ortak ürününü oluşturmuşlardır. Proje harflerinden oluşan Akrostiş ortak ürünü de yine tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen bir etkinlik olmuştur. Yaratıcılıklarını özgün tasarımlarla ortaya koymalarını sağlayan yeni yıl kartları ve bunlardan oluşan Yeni yıl Takvimi ortak ürün olarak öğrencilerin keyif alarak yaptıkları etkinlikler arasındadır. Kelime Bulutu ortak ürününde de öğrencilerin Mentimeter web2.0 aracını kullanarak etkinlik ortaya koymaları sağlanmıştır. E-Book ise proje finali ortak ürünü olarak öğrencilerin zevkle yaptıkları resim ve oluşturdukları hikâyelerden oluşmaktadır.

Ürünlerin hazırlanmasından, tasarımına ve sunumuna kadar öğrencilerin ortak hareket etmesi ve yaratıcılıklarını ortaya koyarak özgün ürünler oluşturmalarına destek verilmiştir.

Yaygınlaştırma ile ilgili edinimler

Pandemi sürecinde yaşanan olumsuzluklardan dolayı bireylerin sağlığına dikkat etmesi önemlidir. Projede yapılan etkinliklerin öğretim programlarına uygulanarak disiplinler arası yaklaşımla entegre edilmesi ve güncel durumla ilgili olması açısından örnek teşkil edecek projeler arasında olduğu düşünülmektedir. Proje öğretmenleri, yapılan etkinlikleri zümre toplantılarında paylaşmış, diğer sınıflardaki öğrencilerin de etkinlikleri yapmalarını sağlamıştır.

Aynı zamanda Diyetisyen Beyza KILINÇ ve Bale Eğitmeni Başak GÜNEŞ KOLCUER tarafından verilen seminerlere ilçe okullardaki diğer öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımı sağlanmıştır. Böylece projedeki etkinlikler çok geniş alanlarda birçok öğrenci ve velinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca proje, yerel haber sitelerinde ve yerel gazetelerde yayınlanmıştır. Proje sürecinde yapılan etkinliklerden bahsedilmiş, okuyucularında kendi imkânları doğrultusunda etkinlikleri yapmaları için açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Böylece projenin, geniş kesimlere ulaşması sağlanmıştır.

Görünürlükle ilgili edinimler

Proje kapsamında ay ay gerçekleştirilen ürünler, tüm ortaklar tarafından gerçekleştirilen ortak ürünler ile proje final ürününün bir arada sunulduğu bir sanal sergi oluşturulmuştur.



Mesleki gelişim

Projede çeşitli yöntemlerin (deney, gösterip yaptırma vb.) uygulanacağı etkinliklere yer verilmiştir. Böylece öğretmenler etkinlikleri yaparken yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmış, mesleki açıdan kendilerini geliştirme fırsatı bulmuşlardır. Özellikle projedeki etkinlikler yapılırken web2.0 araçları kullanımına çokça değinilmiştir. Öğretmenlerin web2.0 araçları kullanımının, teknolojik becerilerinin gelişmesinde ve bunları derslerinde uygulamasında etkili olduğu söylenebilir.

Ödüller

Proje 2020-2021 Eğitim- Öğretim yılında hem ulusal hem de Avrupa kalite etiketi almıştır.

Öneriler

Projede etkinlikler sınıf seviyelerine göre belirlenmiştir. Proje süresince öğrencilerin öğrenme sürecinin aktif bir parçası olduğu, etkinliklerin öğrencilerin dikkatini çekip motivasyonunu arttırdığı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği gözlenmiştir.

Sağlıklı yaşam becerilerinin kazandırılmasında eğitim kurumlarının önemli bir etken olduğu ve önemli ölçüde katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu amaçla, okulların öğrencilerin temizlik alışkanlığı kazandırılması, sağlıklı beslenme (sağlıklı besin hazırlama, Okul Sağlığı ve Beslenme Programları oluşturma vb.) ile fiziksel aktivite davranışlarını (spor yapma alışkanlığı kazandırmak için okul bahçelerinin/ spor salonlarının düzenlenmesi vb.) benimsemelerine ve sürdürmelerine yardım etmesi konusunda bilimsel bir çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Hasipek, S. ve M. S. Sürücüoğlu (1994). Ülkemizde Okul Öncesi Çocuklarda Görülen Beslenme Sorunları ve Beslenmenin Önemi. 10. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitim Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları, Ankara.

M.E.B. & UNICEF. Ortaöğretime Uyum Programı. Gençlerde Hijyen ve Cilt Sağlığı, Beslenme ve İlk Yardım El Kitabı. S.12.

Mattioli AV, BalleriniPuviani M. (2020). Lifestyle at Time of COVID-19: How CouldQuarantineAffectCardiovascular Risk. AmericanJournal of LifestyleMedicine, 14(3):240- 242.

Özer, D., Baltacı, G. (2008). İş Yerinde Fiziksel Aktivite. 1.Basım Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayın No:730; 9.

Özvarış B. (2006) "Sağlık Eğitimi ve Sağlığı Geliştirme" Halk Sağlığı Temel Bilgiler içinde Ç. Güler, L. Akın, (Eds). Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, s. 1131-1186

- Savucu, Y. (Haziran 2020).**Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları. Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi, 2(1):34-43
- Tayar, M., Korkmaz, NH. (2007).** Beslenme Sağlıklı Yaşam. 2. Baskı, Nobel Yayın Ankara:.
- Topaç, N., Bardak, M. (2019).**Çocuğun Temizlik Alışkanlığı Kazanmasında ErkenÇocukluk Eğitim Kurumlarının Yeri.,5. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 681-686
- WHO (World HealthOrganization). (1947).** Theconstitution of the WHO. WHO Chronicle; 1: 29.
- WHO (World HealthOrganization). (2014).** Basic documents. Forty-eighthedition, Italy 1.
http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_ch4.pdf
- World HealthOrganization(WHO), (1986),**HealthPromotion: A discussiondocument on theconceptandprinciples, PublicHealthRev,; 14: 245-254.
- World HealthOrganization(WHO), (1996)**MentalHealth:www.who.int/topics/mental_health/en/.; Erişim tarihi: 20. 01. 2012.
- Yabancı, N. (2011).**Okul Sağlığı ve Beslenme Programları .TAF PreventiveMedicineBulletin, 10(3): 361-368



ISLAM MİSTİSİZMİ OLARAK TASAVVUF ÖĞRETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

KAMALA PANAHOVA⁶⁵,

ÖZET

Bakü Devlet Üniversitesi'nde okutulan Tasavvuf Felsefesi dersinde, Orta Çağ (VIII. yüzyıldan itibaren) İslam coğrafyasının felsefi mirasında önemli bir yere sahip olan tasavvufun oluşumu, gelişim evreleri, temsilcileri ve temel kavramları öğretilir.

Öncelikle öğretim sürecinde tasavvuf felsefesinin ortaya çıktığı tarihi şartlar, gelenek ve görenekler, manevi temelleri ve kaynakları hakkında fikir oluşturmak gerekir. Konunun öğretilmesindeki temel amaç, öğrencileri tasavvuf öğretiminin gelişim evreleri, tasavvuf tarikatları, aynı zamanda tasavvufta varlık ve idrak problemleri, estetik fikirler ve ahlaki ilkeler hakkında bilgilendirmektir. Tüm mistik akımlarda olduğu gibi, İslam mistisizmine özgü sembolik terminolojinin özünü açıklamaya özel bir dikkat gösterilmelidir.

Tasavvuf felsefesinin öğrenilmesi, öğrencilerin sufi eserlerini birincil kaynaklardan okuyup analiz etmelerine, tasavvuf metinleri üzerinde araştırma yapmalarına, sufi şiirsel mirasını daha derinden anlamalarına, sufi felsefesinin Türk kültür tarihindeki rolünü kavramalarına, Ortaçağ İslam coğrafyası felsefesini sistematik olarak anlamalarına yardımcı olabilir.

Konunun öğretimi, öğrencilerde tasavvuf felsefesinin dünya felsefe tarihindeki yerini, çeşitli felsefi akımlar üzerindeki etkisini anlama, günümüzde kültür tarihindeki rolünü belirleme becerileri geliştirir.

ANAHTAR KELİMELEER: Tasavvuf, mistisizm, tarikat, öğretim

FEATURES OF THE TEACHING OF ISLAMIC MYSTICISM-SUFISM

ABSTRACT

Being an integral part of Islamic culture Islamic mysticism-Sufism emerged after the establishment of Islam and influenced the philosophy, literature, art, music and life style of the nations of the Islamic region.

Along with currents such as theology in philosophy, Eastern peripateticism, and Orientalism the teaching of Sufi philosophy also aims to help students understand the essence of philosophical thought formed in the Islamic region.

The subject of Sufi philosophy taught at Baku State University teaches the formation, stages of development, representatives and basic concepts of Sufism, which occupies an important place in the philosophical heritage of the Islamic region in the Middle Ages (starting from the VIII century). Sufism is a doctrine that deals with the revelation of divine truths declared with the elect in this world in an irrational way, through personal spiritual and psychological experience, and with spiritual communication with the Divine Being.

⁶⁵ Doç. Dr., BAKÜ DEVLET ÜNİVERSİTESİ, kamalapanahova@mail.ru

Sufism is a system of thought, a way of life, a method of upbringing. The purpose of Sufism is to turn people away from bad morals and to bring them up as perfect human beings. Self-knowledge and perfection are the basic conditions for a person to know the value of humanity. The path to God is born in a man, becomes perfect in his heart, and unites with the Truth in his heart.

Accompanying theory with practice is a key feature of Sufism. In Sufi teaching, obedience to God is based on divine love, not on any gain, as in other mystical teachings. In Sufi philosophy, union with God is regarded as an epistemological act in which the Sufi feels an integral part of the Absolute. The ultimate goal of these mystical processes is for the Sufi to become a state of certain mysteries, to transform by acquiring a new quality.

Sufism was also one of the ways in which Islam spread beyond the Arabian Peninsula in the Middle Ages, and played a unique role in the formation of Islamic culture. Sufi philosophy has had a strong influence on Azerbaijani philosophical and artistic thought since the 10th century.

Of course, the methods and special approaches based on the teaching of Sufism should be aimed at explaining to students the subtleties of this mystical trend. The teaching of the subject is based on analysis-synthesis, system-structural complex approach, unity of history and logic, hermeneutic methods. A comparative analysis of Eastern and Western mysticism based on the comparative method focuses on drawing parallels in both directions and a deeper understanding of their characteristics.

First of all, in the process of teaching, an idea should be created about the historical conditions, customs, its spiritual foundations and sources where the philosophy of Sufism arose. The main purpose of teaching the subject is to acquaint students with the stages of development of Sufi teaching, Sufi sects, as well as the problems of existence and cognition in Sufism, aesthetic ideas and moral principles. As in all mystical currents, special attention should be paid to explaining the essence of the symbolic terminology inherent in Islamic mysticism. The main features of the practice and theory of Sufi philosophy are based on the works of famous Sufis Representatives like al-Hasan al-Basri, Ibrahim ibn Adham, Rabia al-Adawiyya, al-Harith al-Muhasibi of the Baghdad Sufi school, Sari al-Saqati, Junayd al-Baghdadi, Abu Sa'id Kharraz, Al-Bistami and Mansur al-Hallaj, Sarraj Tusi, Abu Talib al-Makki, Abu Hamid al-Ghazali, Ibn al-Arabi, Shams Tabrizi, Mawlana Jalaluddin Rumi, Sayyid Yahya Bakuvi and others.

Mastering Sufi philosophy can help students read and analyze Sufi works from primary sources, conduct research on Sufi texts, gain a deeper understanding of Sufi poetic heritage, imagine the role of Sufi philosophy in the history of Turkish culture, and systematically understand medieval Islamic philosophy. The course teaches students the ability to understand the position of Sufi philosophy in the history of world philosophy, its impact on various philosophical currents, to determine its role in the history of culture in modern times.

Key words: Tasawwuf, Mysticism, Tariqa, Teaching



GİRİŞ

İslam kültürünün ayrılmaz parçası olan İslam mistisizmi Tasavvuf, İslam dininin oluşumundan sonra ortaya çıkarak İslam bölgesinde bulunan halkların felsefesine, edebiyatına, güzel sanatlarına, müziğine, hayat tarzına etki etmiştir.

Felsefe bilim dalında Doğu Meşşailiği, İshrakilik gibi akımların yanı sıra Tasavvuf Felsefesi'nin de öğretilmesi öğrencilerin İslam bölgesinde oluşan felsefi düşüncenin özünü anlamalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Bakü Devlet Üniversitesi'nde Felsefe bilim dalında eğitim görmekte olan öğrenciler için öngörülen Tasavvuf Felsefesi Kursu'nda Ortaçağ (8. yüzyıldan itibaren) İslam bölgesinin felsefi kalıtımında önemli yer alan Tasavvuf'un oluşumu, gelişim aşamaları, temsilcileri, ana kavramları öğretilmektedir. Tasavvuf, özel ruhsal ve psikolojik deneyim yolu ile, irrasyonel yolla İlahi gerçeklerin bu dünyada seçkin kişilere belli olmasını, İlahi varlıkla manevi iletişimi anlatan bir talimdir. Tasavvuf düşünce sistemi bir hayat tarzı, eğitim yöntemidir. Tasavvuf'un amacı, insanları kötü ahlaktan alıkoymak, mükemmel insan yetiştirmektir. Teorinin uygulamaya eşlik etmesi Tasavvuf'un ana özelliğidir. Tasavvuf taliminde Allah'a itaat diğer mistik talimlerde olduğu gibi herhangi bir çıkara değil, sırf İlahi aşka dayanmaktadır. Tasavvuf Felsefesi'nde Allah'a bağlanma Sufinin kendisini Mutlak'ın ayrılmaz bir parçası olarak hissettiği gnoseolojik işlem olarak kabul görür. Bu mistik süreçlerin nihai amacı, Sufinin yeni bir özellik kazanarak dönüşümüdür.

Tasavvuf ayrıca Ortaçağ'da İslam dininin Arap Yarımadası sınırları haricinde yaygınlaşması yollarından biri olmuş, İslam kültürünün oluşumunda özgün bir rol oynamıştır. Tasavvuf Felsefesi 10. yüzyıldan itibaren Azerbaycan felsefi ve edebi düşüncesine de büyük etki etmiştir.

YÖNTEM

Tasavvuf eğitimi sırasında dayarılan yöntemler, özel yaklaşımlar öğrencilere bu mistik akımın inceliklerini anlatmaya yönelecektir. Bu ders; analiz ve sentez, sistem ve yapı komple yaklaşımı, tarih ve mantığın biraraya getirilmesi, yorumlayıcı yöntemlere dayanılarak verilmektedir. Karşılaştırmacı yöneme dayanılarak Doğu ve Batı mistisizminin karşılaştırmalı analizi ise iki yönde de paraleller çizmeye, bunların özelliklerini daha yakından anlamaya yöneliktir.

Tasavvuf Eğitiminin Ana Özellikleri

Öncelikle eğitim süreci sırasında Tasavvuf Felsefesi'nin oluşmuş olduğu tarihi koşullar, gelenek görenekler, bu felsefenin manevi temelleri ve kaynakları hakkında fikir oluşturulması gerekir. Bu dersi vermenin ana amacı, öğrencileri Tasavvuf Talimi'nin gelişim aşamaları, Sufi

Tarikatlerinin yanı sıra, ayrıca Tasavvuf'taki varlık ve algılama sorunları, estetik düşünceler ve ahlaki ilkelerle tanıştırmaktır. Tüm mistik akımlarda olduğu gibi, İslam mistisizmine de ait olan sembolik terminolojinin özünü açıklamaya özellikle dikkat edilmesi gerekir. Bir başka deyişle, Tasavvuf Talimi eğitimine, bu Talimin kategorik düzeneğinin açıklanması eşlik edecektir.

Tasavvuf Felsefesi'ni daha yakından kavramak için bu Felsefenin manevi temelleri hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Sufizm hakkında ders kitapları öncelikle Sufi teriminin menşei hakkında tartışmalarla başlar. Sufi kelimesine ilişkin olarak, yünlü giysiler giyme (suf-yün), bilgelik (sophos-bilgelik), bank halkı (suffa-bank), saflık (safa-saflık), sıra (saff-sıra) şeklinde etimolojik şekilde seçenekler teklif edilmektedir. Ancak kaynaklarda Tasavvuf'un Suf, yani yün kelimesinden oluşmuş olması seçeneği daha çok kabul görmektedir. Önceleri tamamen dış bir özelliği belirtmiş olan bu terim genelde olduğu gibi, işlevsel bir karakter kazanmış, giyilen giysinin malzemesinden bağımsız olarak Müslüman topluluğunda zahitlik ve manevi araştırmalar yapan insanları belirtmeye başlamıştır (Hismatulin, 2008)⁶⁶.

Ana Sufi kavramlarını ele alırken Sufi Teorisi ve Uygulamasının fikir dayanağı olan Sufi Yolu, yani Tarikat kavramı ve bununla bağlantılı olan mistik 'durum' ve 'konum' kavramlarının analizi gerekmektedir.

Tarikat, mistik yolcunun geçmesi gereken psikolojik, etik ve manevi mükemmellik süreçlerinin gerekli kavramsal ve etik çerçevelerini oluşturur. Bu süreç her zaman kendi alçak nefsi ile manevi mücadele (mücahada), iç aydınlatmalar (keşif) ve mistik durumların (ruh hali, durum) değişimi ile gözlenmektedir. İkinciler, 'konumlarla' birlikte İslamda mistik hayat tarzının temellerine dönüşmüşlerdir. (Knış, 2004)⁶⁷

Konum terimi mistik olanın 'Allah'a doğru yolunda kendi kendini eğitime ve dünyaya bağlanmadan ve kendi alçak nefsinin yoldan çıkarmalarından kurtulma sürecinde aşması gereken konumları belirtmektedir. Tasavvuf yolcusunun tüm konumlara sıkı özdenetim ve özel çileci ve meditativ çalışmalar yolu ile ulaşması gerekmektedir. Durum, bir diğer taraftan Sufiye ruhsal ve zihni girişimlerde bulunmaksızın Allah tarafından hediye edilir. Konumların klasik listesini Abu Nasr As-Sarrac Tusi sunarak Allah'tan korkmak (vara), züht (Allah'tan başka her şeye sırtını dönmek), fakirlik, sabır, tevekkül, rıza gibi 7 konum ve bunların on durumu – müragaba (denetim), yakınlık,

⁶⁶ *Hismatulin A.A. Суфизм. Издательский ДОМ «Азбука-классика». «Петербургское Востоковедение», Санкт-Петербург.2008. s.15.*

⁶⁷ *Кнышь А.Д. Мусульманский мистицизм. «Диля», Москва-Санкт-Петербург.2004. s.350.*



sevgi, dehşet (korku), şevk, üns, emin olma, gözlem, kesinlik (kesin inanç) - kavramlarını ele almıştır (K.Bünyadzade, 2003).⁶⁸

Mistikin kendi nihai amacına ulaşmak için belirli şartları yerine getirmesi gerekmektedir. Bunların içinde en önemlisi, 'dürüstlük' (sidg) ve 'samimiyet' (ihlas)'tır.

Bu kategorilerin anlamlarının açıklığa kavuşturulmasının ardından öğrencilere marifet kavramının anlamının da açıklanması gerekecektir. Bu terim ilk olarak Zun-Nun tarafından yorumlanmıştır. Marifet, sezgisel algının çalışması sonucu olmayıp ilahi sırrı sezgisel algılama yolu ile ulaşılan bilgidir. Marifet, Sufilerin manevi durumları yaşarken manevi ve ilahi gerçekleri tadarak elde ettikleri bilgidir.

Tasavvuf Felsefesi eğitimi sırasında öğrencilere mistik yolun amacı olan Fena ve Baga kavramlarının özünün açıklanması önem arzeder.

Fena, kelime anlamında bir hiçlik demektir. Tasavvuf'ta ise kulun kendi hareketini görememesi durumu olup kendi irade ve isteklerine göre değil Allah'ın irade ve isteğine göre hareket etmesi, kendi iradesini Allah'ın iradesi içinde geçici yapması, yoketmesidir (Abbasov, Hasanov. 2012)⁶⁹.

Ardından insan Baga durumuna, Allah'ta 'varolma' veya 'mevcut olma' durumuna ulaşabilir veya 'ikinci ayrılma'yı, yada 'toplamanın toplamını' yaşayabilir. İnsan bir hiçlikten tamamen mutlak bir 'Ben' durumuna girmiş durumda döner. Çoğulluk yeniden ortaya çıkar, ancak bir başka şekilde, Tek Gerçeklikte belirir. Bu durumda mistik bir bütün olarak Tanrı aracılığıyla çalışır. (Annamari Şimmel, 2000)⁷⁰

Ancak Fena ve Baga düzeylerine ulaşmak, ilahi gerçeklerin farkında olmak adına Tasavvuf yolcusunun belirli yöntem ve araçları kullanması gerekmektedir. Sufilerin özyönetim yöntemleri hakkında bir fikir oluşturmak için sır, anma ve gökyüzü hakkında öğrencilere geniş bilgi verilmesi gerekmektedir.

Gizlilik uygulaması, Çilecilik (Zuhur) ve Zahitliğin (Nusk) dayanaklarından biri olarak kabul görerek bazen rezil nefsin tutku ve iradesine karşı 'Büyük Cihat' olarak ta anılmaktaydı.

Kendine kapanma uygulamasına genellikle Allah'ı anma eşlik etmiştir. Hatırlamanı ya yalnızken, yada Sufi topluluğu temsilcilerinin genel toplantısında uygulamak mümkündür. İkinci

⁶⁸ *Bünyadzade K. Tasavvuf felsefesinin ilk mənbələri. Sərrac Tusinin "Əl-Lüma" əsəri.* "Qamma servis". Bakı.2003. s.99.

⁶⁹ *Abbasov N., Həsənov R. Tasavvuf felsefəsi.* ADMİU, Bakı.2012. s.44.

⁷⁰ *Шиммель Аннамари. Мир исламского мистицизма.* «Алетей», «Энигма», Москва. 2000. s.118.

durumda, anma, özel ritüel eylemlerle, belirli bir şekil alarak yapılan eylemlerin, farklı durumlarda ise ekstazi dansların eşliğinde olabilirdi.

Gökyüzü terimi, ritüel eylemler eşliğinde dönüp durma şeklinde gerçekleştirilen Tasavvuf ayinlerinde müzik 'dinleme' sürecini belirtmekteydi. Sufi yazarlara göre, gökyüzü, gizli sırları açığa çıkarma ve daha yüksek manevi ve ruhsal durumların ve mistik düşüncenin yeni şekillerine ulaşma aracıdır.

Tasavvuf Talimi eğitimi sırasında temel Sufi kavramlarının açıklamasının ardından tarihsel-mantıksal yöntemle dayanarak Sufilerin bu felsefi okulun gelişiminde rolü, bu talime katmış oldukları farklı durumlar göz önüne alınarak Tasavvuf'un dinamikleri gözlemlenecektir.

İlk olarak, İslam bölgesinde 7-9. yüzyılların başlarında Müslümanların ikinci kuşağından olan, sonraki nesil Sufilerin soylarını kendilerinden aldıkları ilk Sufi seyyahları anlatılır. Bilindiği üzere, Tasavvuf Talimi'nin kurucuları sırasında Hasan Al-Basri ilk sıralarda anılmaktadır. Kendisi, dinleyicilerini itaatkar olmaya ve hareketleri ile düşüncelerine çok dikkat etmeye teşvik ederdi. Bu fikir, Sufilerin özdenetim ve öz-analizinin temel taşı haline gelmiştir. Kendisinin takipçisi olan Abd Al-Vahit İbn Zeyd, İbrahim İbn Adham, Abdullah Al-Mubarak ve Fuddayl İbn İyat'ın izledikleri hayat yolu hakkında bilgiler, öğrencileri ilk Sufilerin amaçları ve bu Talimin oluşturulmasına katkıları hakkında bilgilendirecektir.

Öğrencilere ilk kadın Sufilerden olan Rabiyya Al-Edeviyya'nın eserlerinin sunulmasında amaç, kendisinin özel hayatı ve talimi sırasında Allah'a olan tutkulu aşktan esinlenerek Allah'a bağlanan gerçek bir mistik gibi davranmasıdır. Takip eden Sufi geleneklerinde Rabiyya Al-Edeviyya, Allah'a olan saf, karşılıksız aşkın yansıması olarak durur. Şakik Al-Balhi'nin faaliyeti ise güven - Tanrı'ya mutlak umut talimini oluşturan ilk temsilci olarak dikkat çekiyor. Bu Talime göre, zahitler gelir getiren sanatlarla ve ticaretle uğraşmayı tamamen bir kenara bırakmalı yada en aza indirmelidir.

Mistik yolun 'durumu' ve 'konumları' talimi Zun Nun Al-Mısri'ye ait edilmektedir. Kendisi Tasavvuf dilinin inceliklerini anlatan ve bu yol hakkında fikir yürüten ilk yazardı. Kelimelerinde Allah'a giden yolun 17 evresinden bahseden Zun Nun Al-Mısri'nin taliminin inceliklerini açıklamanın amacı, öğretim sürecindeki durum ve evreler hakkındaki bilgileri güçlendirmeye katkıda bulunmaktır.

Mistik Psikolojinin temsilcisi olan Al-Haris Al-Mühasibi'nin taliminin öğrencilere anlatılması Sufi etik düşüncelerinin öğrenilmesi açısından önemlidir. Bu düşünürün ismi, mühasabat en-nefs kelimelerinin kombinasyonundan ('kendine hesap verme' veya 'kendini gözlemleme') oluşmakla kendisinin etik taliminin ana fikrine vurgu yapar. İlahi aşkın işareti, Allah'ın kendi sevgisi için



seçmiş olduğu kişilerin kalplerinde ilahi merhametin bulunmasıdır. Sadece böylesi bir kendini analiz temelinde insan Allah'a en mükemmel şekilde hizmet etmeye başlar.

İlk Sufi kavramlarını teklif eden mistiklerin düşüncelerinin açıklanmasının ardından Tasavvuf Talimi'nin gelişiminde klasik dönem denilen Bağdat aşamasının temsilcilerinin Sufi düşüncelerinin sunulması anlamlıdır. Şöyle ki, Bağdat Çileci-Mistik Okulu, Basra ve Kufe'den olan zahitler tarafından oluşturulan fikir ve deneyimi muris olarak almıştı. 8. yüzyılın ikinci yarısında Bağdat, İslam dünyasının siyasal ve kültürel merkezine dönüştü. Bağdat Okulu'nun oluşumu genellikle Maruf Al-Karhi'nin yarı efsane kişiliğiyle de ilişkilendirilir.

Bağdat Sufi Okulu'nun bir diğer temsilcisi Sari As-Sagati'nin Tasavvuf Talimini ele alırken, kendisinin önceki çileci gelenekleri yeniden anlamlandırarak kendisine daha mistik bir yön vermesinin açıklanmasına dikkaat edilmesi gerekir. Sari As-Sagati kendi mistik deneyimi hakkındaki düşüncelerden kaçınmıştır. Kendisi için, Allah aşkı yukarıdan gelen bir armağan, açıklanamayan bir 'iç yangı'dır. Bunun özünü anlamak için herkesin bu duyguları bizzat yaşaması gerekir. Bundan sonraki aşamada mistik, kendi deneyimini başkalarına devredemez, şöyle ki bu, insan aklı için erişilemez bir durum.

Eğitim sırasında Bağdat Sufi Okulu'nun bir diğer temsilcisi Cüneyt Al-Bağdadi'nin mistik düşüncelerinin öğrencilere açıklanması önemlidir. Kendisinin ana hizmeti 'son derece zarif bir meditatif dil' oluşturması olmuştur. Bu da mistik talimin daha da geliştirilmesi için temel oluşturmuştur. Tasavvuf geleneğinde Cüneyt Al-Bağdadi, ayrıca 'İlahi tevhit ilminin' (ilm-i tevhit) yaratıcısı, mistik 'durumların' ilk önemli uzmanı olarak sunulmaktadır.

Bağdat Sufi Okulu'nun bir diğer temsilcisi Abu Sayid Al-Harraz'a göre, Allah'a hizmet sırasında sabır ve azmin yanı sıra, samimiyet (sidg) ve ihlas (temiz kalplilik) de Tasavvuf'a yeni başlayanların mistik bir şekilde hızlı ve engelsiz hareketini sağlayacaktır. Yalnızca mistik yolun nihai amacına ulaşmış olanlar, dünyanın görünür farklılığına yükselebilir ve ilahi vizyonun (duymanın) anlamını tam olarak kavrayabilir. Sonuç olarak, kişisel nitelikleri silinir ve bunların yerini ilahi olan alır; bu kişiler sıradan insanların erişemeyeceği ilahi sırları anlamının en yüksek aşamasına ulaşırlar. Abu Sayid Al-Harraz buna 'birliğin özü' ('ayn al-cem") uygulaması diyor.

Öğrencilere 'Aşk dolu' mistisizmin gelişimi hakkında bilgi vermek ve Sufilerin Tanrı sevgisine odaklanmalarının amacını açıklamak da önemlidir. Cüneyt Al-Bağdadi'nin yakın çevresinden olan bu üç mutasavvıf; Abul Hüseyin An-Nuri, Sumnun Al-Muhibli ve Abu Bekir Al-Şibli, bu ortak özelliği paylaşırlar.

'Sarhoş' mistisizmin 'ayık' mistisizm ile karşılaştırmasını Abu Yazid Al-Bistami ve Mansur Al-Hallac'ın talimlerine dayanarak fark etmekle öğrencilere bu konuda bir fikir vermek önemlidir.

'Sarhoş' Sufiler kendi mistik kaygıları hakkında bilgi sahibi olmayan kişilerden bunu saklamayı kararlı bir şekilde reddetmeleri bakımından çağdaşlarından seçilirler. Tasavvuf'ta bu yön, özellikleri ve Analhak kavramının özü öğrencilere açıklanacak, Mansur Al-Hallac'ın yargılanma süreci ve idamının Bağdat Sufi Okulu'nu zayıflatmasının nedenleri açıklığa kavuşturulacaktır.

Sufi Geleneklerini Sistemleştirme

10. yüzyılın sonu Tasavvuf geleneklerinin kesin bir oluşum dönemi idi. Bu aşamada, Tasavvuf Felsefesi'nin tüm ana yönlerini kapsayan düzinelerce risale ve biyografik bilgi ortaya çıktı. Bu eserlerde Sufi terimlerinin açıklanmasının yanı sıra, Sufi toplulukları içinde dünyadan uzaklaşma kuralları ve dünyadan uzaklaşan kişilerin ilişkileri titizlikle yorumlanmaktaydı. Bu eserlerde, Tasavvuf taraftarları, ilk Tasavvuf otoritelerinin görüşlerinin, İslam hukuku ve teolojisinin temellerini atan bilginlerin talimleri ile uyumluluğunu kanıtlamaya çalışmışlar.

Tasavvuf Tarihinde önemli rol oynamış olan Bağdat Sufi Okulu'nun temsilcisi Abu Nasr Sarrac Tusi 10. yüzyılın sonunda yeni bir gelenek oluşturdu. Şöyle ki, kendisinin El-Luma kitabında Tasavvuf üzerine kitapları ve risaleleri yorumlayarak Sufi düşünürlerinin fikirlerini gelecek kuşaklar için genel bir risalede toplamayı başarmıştır. Sarrac Tusi kendi risalesinde ilk kez Tasavvuf'un felsefi temellerini ontolojik, gnoseolojik, ahlaki ve estetik yönden açıklamaya çalışmıştır.

Abu Talib Al-Makki kendisinin Kalplerin Beslenmesi ve Kalplerin İlmi (İlm Al-Kulub) risalelerinde, Abu Bekir Al-Kalabazi kendisinin Tasavvuf Talimine Giriş (Taarruf li-mezheb Ahl At-Tasavvuf) risalesinde, Abu Abdurrahman As-Sulami kendisinin Sufilerin Katmanları risalesinde, Al-Kuşeyri kendisinin Kuşeyri'nin Tasavvuf Bilimi Üzerine Risalesi (Ar-Risala Al-Kuşeyri, fi ilk at-Tasavvuf) risalesinde, Osman Al-Cullabi Al-Hücviri kendisinin Sırrın Açığa Çıkması (Keşfü'l-Mahcup) risalesinde temel Tasavvuf teorisi ve uygulamasının kısa ve net bir açıklamasını yapmışlar. Bu eserlerin tümünde mutasavvıfların seçkin kelimeleri yer almaktadır. Bu eserlerin, Sufi geleneklerini sistemleştirmenin güzel bir örneği olarak öğrencilere sunulması gerekmektedir.

Tasavvuf Felsefesi'nin gelişiminde Abu Hamid Al-Gazali'nin faaliyetlerinin özel olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Kendisinin İhya Ulum Ad-Din eseri önce kendisinin, sonrasında da toplumun manevi buhrandan kurtulmasında toplumun hizmetinin yazılı bir anıtıdır. Bunun yanı sıra, büyük şair ve düşünür Farid Ad-Din Muhammed Attar'ın, Abdurrahman Cami'nin eserlerinin analizine dikkat edilmesi de gerekmektedir.

Fusus Al-Hikam (Bilgeliğin Değerli Taşları) ve Al-Futuhât Al-Mekkiya (Mekke Vahiylere) eserlerinin yazarı olan Mühyittin ibn Al-Arabî'nin, Tasavvuf'ta Vahdet Al-Vücut Talimini ilk olarak sistemleştiren büyük düşünür olarak sunulması, kendisinin taliminin özünün ve Tasavvuf talimine etkisinin analizi gerekmektedir.



Tasavvuf Felsefesi'nin Türk temsilcileri hakkında öğrencilere bilgi verilmesi bu felsefi okulun Türk kültüründeki yer ve rolünü açıklığa kavuşturma amacına hizmet eder. Eğitim süreci sırasında Şeyh Ahmet Yasevi, Yunus İmre, Celalettin Rumi'nin eserleri ve Sufi düşüncelerinin edebiyata yansımaları analiz edilerek bu amaca ulaşılmaktadır.

Celalettin Rumi'nin eserlerinin, ilahi aşkı yansıtan felsefi bir düşünce olarak öğrencilere sunulması ve bu ilahi aşkın özünün, kendisinin eserlerinden örneklerle anlatılması gerekmektedir. 'Varoluşun sebebi aşktır' ve "Dünya aşktan yaratılmıştır" diyen büyük Hak dostu və büyük Allah aşığı Mevlana, 'Allahı bilmek ve tanımak ancak aşk ile olur' diyerek şunu ekler: "Yaratılışın sebebi, tüm hastalıkların tabibi, bencilliğin devası, elemelerin merhemi ilahi aşktır." (Eyüboğlu, 2008)⁷¹

Öğrencilere Azerbaycan'dan olan Şihabeddin Abu Hafs İbn Muhammet Sühreverdi, Gasimi Envar, Seyid Yahya Bakuvi, Yusif Muskuri Şirvani, Mir Hamza Seyid Nigari'nin eserlerinin öğretilmesi Azerbaycan felsefi düşüncesinde Sufi Talimi'nin yerini yakından anlamaya yardım etmektedir. Tasavvuf Talimi eğitimi Sufi Tarikatleri hakkında açıklama verilmesi ile tamamlanacaktır.

SONUÇ

Tasavvuf Felsefesi'ni öğrenme öğrencilere Sufilerin eserlerini ilk kaynaklardan okuyarak analiz etmede, Sufilik konusunda metinlerin bilimsel araştırmasını yapma becerileri kazanmada, Sufi şiirsel kalıtımını iyi anlamada, Tasavvuf Felsefesi'nin Türk Kültür Tarihi'ndeki rolünü anlamada, Ortaçağ İslam Bölgesi Felsefesini sistemli bir şekilde anlamada yardımcı olabilir.

Bu kursun verilmesi öğrencilere Tasavvuf Felsefesi'nin dünya felsefe tarihinde yerini, farklı felsefi akımlara etkisini anlama, çağımızda kültür tarihindeki rolünü belirleme becerileri kazandırmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abbasov N., Həsənov R. (2012). Təsəvvüf fəlsəfəsi. ADMIU, Bakı.
- Bünyadzadə K. (2003). Təsəvvüf fəlsəfəsinin ilk mənbələri. Sərrac Tusinin "Əl-Lümə" əsəri. Bakı.
- Eyüboğlu Bilal. (2012). Çağlara sığmayan bilge: Mevlana. Celaleddin Rumi. Konak/İzmir.
- Yesribi Seyyid Yahya. (2010). İrfan felsefesi: İrfanın ilkeleri, temelleri ve meseleleri. İnsan yayınları (1 Baskı), İstanbul.
- Кнышь А.Д. (2004). Мусульманский мистицизм. «Диля», Москва-Санкт-Петербург.

⁷¹ Eyüboğlu Bilal. *Çağlara sığmayan bilge: Mevlana. Celaleddin Rumi*. Konak/İzmir.2012. s.151.

Хисматулин А.А. (2008). Суфизм. Издательский ДОМ «Азбука-классика». «Петербургское Востоковедение», Санкт-Петербург.

Шиммель Аннимари. (2000). Мир исламского мистицизма. «Алетейя», «Энигма», Москва.



ÖĞRETMENLERİN AKADEMİK ETİK ALGILARININ İNCELENMESİ

BELİS FEYZA GÜLLÜ⁷², NEJAT İRA⁷³,

ÖZET

Öğretmenlerin öğretim görevlerini yerine getirirken uymaları beklenen birtakım etik ilkeler bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki açıdan uymaları gereken söz konusu etik ilkeler profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık, sürekli gelişme, saygı ve kaynakların etkili kullanımı olarak sıralanabilir. Öğrenci ve topluma rol model olan öğretmen davranışlarının belirli etik ilkeler çerçevesinde olması gerektiği söylenebilir. Öğretmenlerden beklenen etik davranışlar, sadece eğitim genelinde değil; aynı zamanda öğretim özelinde de incelenebilir. Bu noktada akademik etik, mesleki etiğin öğretimsel boyutu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında mesleki etiğe ilişkin çalışmaların bulunduğu; buna rağmen öğretmenlerin akademik etik algılarına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin akademik etiğe ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu kamu ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak tümdengelim yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin akademik etiğe ilişkin algıları; derse hazırlık bağlamında akademik etik, ders esnası bağlamında akademik etik, değerlendirme bağlamında akademik etik, akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri, akademik etiğe aykırı davranışların sonuçları, akademik etiğe aykırı davranışları azaltma yöntemleri ve öğretmenlik meslek etiği dersi olmak üzere 7 kategori etrafında değerlendirilmiştir. Kategorilere ilişkin öğretmen görüşleri irdelenerek elde edilen bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Etik, Öğretmenlik ve Etik, Mesleki Etik, Akademik Etik.

INVESTIGATION INTO THE PERCEPTIONS OF TEACHERS' ACADEMIC ETHICS

ABSTRACT

There are some ethical principles which teachers are expected to comply with while performing their teaching duties. Those ethical principles, which teachers are to comply with, can be listed as professionalism, responsibility in service, justice, equality, healthy and safe environment, non-corruption, honesty, integrity and trust, objectivity, professional commitment, continuous improvement, respect, and the effective use of

⁷² Öğretmen, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, belis_4853@hotmail.com

⁷³ Prof. Dr., ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ, nejatira@comu.edu.tr

resources. It can be said that behaviors of teachers, who are role models for students and the society, should be within the framework of particular ethical principles. Ethical behaviors expected from teachers can be examined not only in education in general but also examined in teaching in particular. At this point, academic ethics can be considered as the instructional dimension of professional ethics. In the literature, there are studies on professional ethics; however, studies on teachers' perceptions of academic ethics are limited. In this study, it is aimed to examine the perceptions of teachers about academic ethics. The study was designed with phenomenology, which is one of the qualitative research methods. While determining the participants of the study, the maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used. The participants of the study consist of teachers working in public secondary and high schools. The data were collected with a semi-structured interview form and analyzed with the deductive method. Teachers' perceptions of academic ethics were evaluated around 7 categories; academic ethics in the context of preparation for the lesson, academic ethics in the context of lesson, academic ethics in the context of evaluation, the causes of academic unethical behavior, the consequences of academic unethical behavior, methods to reduce academic unethical behavior, and the teaching profession ethics course. Suggestions were presented in the light of the findings which were obtained by examining the opinions of the teachers regarding the categories.

Keywords: Ethics, Teacher and Ethics, Professional Ethics, Academic Ethics.

GİRİŞ

Toplumsal yaşamın giderek daha karmaşık bir yapıya bürünmesi ile birlikte etik kavramı sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Etik kavramı iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Pelit & Güçer, 2006). Toplumsal bağlamda yaşamı kolaylaştıran etik kavramı, kişisel davranışların belirlenmesine yardım etmekle birlikte mesleklerin icra edilmesi noktasında da belirleyici bir alandır (Ordu, 2019). Etiğin uygulamalı alanı olarak tanımlanabilecek meslek etiği ise meslek dallarını icra ederken meydana gelebilecek iyi ya da kötü davranışları ele almaktadır (Aydın, 2013). Öğretmenlik meslek etiği ise öğrenciler, toplum ve diğer meslektaşlar ile olan ilişkilerde uyulması gereken kurallar ve görevin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesini ifade etmektedir (Pelit & Güçer, 2006).

Etik ve eğitimin yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öğretmenler giderek daha fazla etik sorunlarla mücadele etmekte; toplumsal bilinç düzeyinin yükselmesi ile birlikte öğrenci ve öğretmen ilişkileri, daha derinlemesine ele alınmaktadır (Yaman, Mermer & Mutlugil, 2009). Öğretmenler, öğrencilerine ahlak kavramlarını da aşlamaktadır. Hangi yöntemle anlatılacağına, hangi becerinin vurgulanacağına, cezalandırıp cezalandırmamaya ilişkin öğretim kararları genellikle ahlaki karar ve değerlendirmeleri içermektedir (Sabbagh, 2009). Her meslek grubunun



kendine ait etik kodlarının olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleği için de uyulması gereken birtakım etik ilkeler belirlenmiştir. Sendikalı olmayan en büyük ulusal profesyonel eğitimci derneği olan Amerikan Eğitimciler Derneği (AED), AED Eğitimciler için Etik Kodları belirlemiştir. AED bu kodları 'Öğrencilere Yönelik Etik Davranış', 'Uygulama ve Performansa Yönelik Etik Davranış', 'Meslektaşlara Yönelik Etik Davranış', 'Veliler ve Topluma Yönelik Etik Davranış' başlıkları altında toplamıştır (AED, 2021). Sumer ve Syiem (2019), çalışmalarında öğretmenlik mesleğinde mesleki etik ilkelerini rehber olarak öğretmen, işbirlikçi ilişkiler, kişiler arası iyi beceriler, işe karşı yükümlülük, kaliteli profesyonel ilişkiyi sürdürmek, öğrencilere karşı yükümlülük, meslektaş ve mesleğe karşı yükümlülük, veli ve topluma karşı yükümlülük olarak sıralamıştır. Türkiye'de ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında Eğitim Öğretim Hizmeti Verenler İçin Mesleki Etik İlkeler Genelgesi yayınlanmıştır (MEB, 2015). Söz konusu genelge 'Öğrenciler ile İlişkilerde Etik İlkeler', 'Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler', 'Eğitimcilerle İlişkilerde Etik İlkeler', 'Veliler ile İlişkilerde Etik İlkeler', 'Okul Yönetimi ve Toplum ile İlişkilerde Etik İlkeler', 'Okul Yöneticilerinin; Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler ile İlişkilerde Etik İlkeler' olmak üzere altı başlık altında toplanmıştır. 'Öğrenciler ile İlişkiler' başlığı altında sevgi ve saygı, iyi örnek olma, anlayışlı ve hoşgörülü olma, adil ve eşit davranma, öğrencinin gelişimini gözetme, öğrenciye ait bilgileri saklama, menfi psikolojik durumları yansıtmama, kötü muameleden kaçınma ilkeleri bulunmaktadır. 'Eğitim Mesleğine İlişkin Etik İlkeler' bağlamında mesleki yeterlilik, sağlıklı ve güvenli eğitim ortamı sağlama, mesai ve ders saatlerine uyma, hediye alma, kişisel menfaat sağlama, özel ders verme, bağış ve yardım talebinde bulunma temaları bulunmaktadır. Diğer başlıklarda herhangi bir tema bulunmamakla birlikte başlıklara ilişkin genel hatlar belirlenmiştir. Öte yandan Aydın (2012), öğretmenlik mesleği etik ilkelerini profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygı ile birlikte kaynakların etkili kullanımı olarak sıralamıştır.

Meslek etiğine ilişkin ilkeler ışığında akademik etik ise etiğin öğretmenlerin öğretim süreçlerinde iyi veya kötü davranışlarına ilişkin alanı olarak değerlendirilebilir. Bu noktada akademik etik; ders öncesi, ders esnası ve değerlendirme bağlamında öğretmenlerden beklenen ve öğretmenlerin yapmaması gereken davranışların incelendiği çalışma alanı olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlik mesleği, topluma nitelikli insan kaynakları, sorumlu vatandaşlar kazandırması açısından toplum inşasına katkıda bulunması nedeniyle, asil ve erdemli bir meslek olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, gerekli meslek etiği bilgisine sahip değillerse bu durum, kurumun, öğrencilerin, toplumun ve ulusun bir bütün olarak gelişmesinde bir engel teşkil edebilir. Alanyazında öğretmenlik meslek etiği dersi, öğretmenlerde bulunması gereken mesleki etik

değerler, öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma düzeyleri, öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri, mesleki etik ve öğretmenlerin verimlilikleri, öğretmenlerin mesleki etik ikilemlerine ilişkin çalışmalar (Aydoğan, 2011; Güngör & Atalay, 2018; Karataş vd., 2019; Kusumaningrum, Sumarsono & Gunawan, 2019; Kuusisto, Tirri & Rissanen, 2012; Saban & Çelik, 2020; Tezcan & Güvenç, 2020) bulunmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin akademik etiğine yönelik çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma öğretmenlerin akademik etik algılarının incelenmesi ve belirlenmesi noktasında önem taşımaktadır. Çalışmada öğretmenlerin akademik etik algılarının incelenmesi amaçlanmakta, bu amaç ışığında:

1. Öğretmenlerin derse hazırlık bağlamında akademik etiğe yönelik görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin ders esnası bağlamında akademik etiğe yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin değerlendirme bağlamında akademik etiğe yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlere göre akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri nelerdir?
5. Öğretmenlere göre akademik etiğe aykırı davranışların sonuçları nelerdir?
6. Öğretmenlere göre akademik etiğe aykırı davranışlar nasıl azaltılabilir?
7. Öğretmenlerin öğretmenlik meslek etiği dersine yönelik görüşleri nelerdir?

sorularına yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Öğretmenlerin akademik etiğe ilişkin algılarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılması ile birlikte algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu kamu ortaokul ve liselerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılarla doğrudan iletişim kurulmuş ve görüşmeler 30 ile 40 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların onayı alınarak kaydedilen veriler yazılı metne dönüştürülmüştür. Verilerin toplanabilmesi için alanyazın incelenerek araştırmanın amacına uygun olacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanarak tümdengelim yöntemi ile analiz edilmiştir. Ardından her katılımcıya bir kod verilmiştir.



Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin dağılımları

Kod	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Branş	Hizmet Süresi	Meslek Etiği Dersi Almış Olma
K1	Erkek	Evli	Lisans	İngilizce	31	Hayır
K2	Kadın	Bekar	Yüksek Lisans	İngilizce	3	Evet
K3	Erkek	Bekar	Lisans	Türkçe	7	Hayır
K4	Kadın	Bekar	Lisans	Matematik	7	Hayır
K5	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	İngilizce	16	Evet

Çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’sinin yüksek lisans, 3’ünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 3’ü erkek, 2’si kadındır. Katılımcıların tamamı etik veya mesleki etiğe ilişkin herhangi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Meslek etiği alıp almama durumuna ilişkin sadece K2 ve K5, lisansüstü eğitimleri esnasında etik eğitimi aldıklarını, bunun haricinde etik veya mesleki etiğe yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir

BULGULAR

Öğretmenlerin akademik etiğe ilişkin algıları; derse hazırlık, ders esnası ve değerlendirmeye yönelik akademik etik davranışlar, akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri, akademik etiğe aykırı davranışların sonuçları, akademik etiğe aykırı davranışları azaltma yöntemleri ve öğretmenlik meslek etiği dersi olmak üzere 7 kategori etrafında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu bölümünde belirlenen kategorilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Derse Hazırlık Bağlamında Akademik Etik İlkelerine Yönelik Bulgular

Derse hazırlık açısından uyulması gereken akademik etik ilkelere ilişkin soruya öğretmenler ‘planlama yapmak’, ‘öğrenciyi tanımak’, ‘öğretim materyallerini hazırlamak’, ‘nitelikli bir zamanlama’ ve ‘yöntem ve tekniklerin belirlenmesi’ yanıtlarını vermişlerdir.

Derse hazırlık açısından uyulması gereken ilkelerden birisi, katılımcılara göre plan yapmak olarak belirlenmiştir. Yıllık veya günlük plan yapmak veya yazısız da olsa öğretmenin bir planının olması gerekliliği derse hazırlık açısından öğretmenlerin uyması gereken etik bir ilke olarak öğretmenlerce ifade edilmiştir. Öğrenciyi tanımak, öğretmenlerce derse hazırlık açısından uyulması gereken etik kurallar arasında belirtilmiştir. Öğretmenler, derse hazırlık açısından öğretim materyallerini hazırlamanın da uyulması gereken akademik etik ilkelerden birisi olduğunu; bununla birlikte nitelikli bir zamanlama ile yöntem ve tekniklerin belirlenmesinin de derse hazırlık

açısından uyulması gereken akademik etik ilkeler arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Söz konusu yanıtlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: *“Öncelikle bir günlük plan yapılmalı. Öğretmenler en azından kendisine göre bir plan yapıp hangi kazanımlar ne şekilde verilmeli, önceden bir hazırlanması gerekiyor. Yıllık plan da önemli. Hangi ayda ve ne kadar sürede hangi kazanımlar verilecek, bunların senenin başında eğitim öğretim başlamadan hazırlanması gerek. Mesela farklı profilden öğrenciler için ne yapabilir yıl içinde, başarılı öğrenciler için ne yapabilir ve hepsinden önemlisi sınıf içinde eğer özel gereksinimli öğrenci varsa bunlar için ne tür bir plan uygulamalı, bunların hazırlığını yapmak zorunda. Günlük plan için de aynı şey geçerli. Özellikle özel gereksinimli öğrenciler için yapacağı çalışmayı planlamalı. ”*

K3: *“Yazılı olmasa bile öğretmenin bir şekilde planını yapması lazım. Plansız bir şekilde o derse girmemeli öğretmen. Hatta en az iki tane planı olması lazım. Çünkü olağan dışı bir durum gelişebilir. Mesela o gün çok az öğrenci gelmiştir ya da okulda farklı bir etkinlik oluyor dersin bir kısmı oraya ayrılabilir. Bunlara da hazırlıklı olunması lazım. Yani en az bir plan, bir B planı şeklinde öğretmenin dersten önce hazır olması gerekiyor diye düşünüyorum etik olarak.”*

K5: *“Ders planına bağlı olarak o sınıf seviyesine uygun, konuya uygun planlamanın teknik ve yöntemlerin belirlenerek hazırlanması gerekiyor. Daha sonra tabii materyaller önemli. (Öğretmenin) sınıf seviyesine göre ya da derse göre hangi materyallerin kullanılacağı ile ilgili çalışmaları yapması gerekiyor. İlkokul veya ortaokulda daha farklı beklentiler oluyor. Onların beklentilerini bilmek ve belirli yaş gruplarının psikolojisini bilmek gerekiyor. Onların anlayacağı dilden anlatmamız gerekiyor ve bunun hazırlığını yapmak gerekiyor. Çünkü ben dersi yaş seviyesine göre ayırmazsam bu gerçekten etik olmaz çünkü o kişiye, derse ve mesleğime karşı olan saygısızlık olarak görüyorum. ”*

Derse hazırlık açısından akademik etik ilkelere ilişkin öğretmenlerin yakın çevrelerinde gözlemledikleri etik dışı davranışlara öğretmenler ‘derse hazırlıksız gelmek’, ‘ders planını hazırlarken farklılıkları göz ardı etmek’, ‘hazır planlar kullanmak’, ‘uygun ders materyalini hazırlamamak’, ‘rekabetçi tavırlar sergilemek’, ‘hazırlık aşamasında iş birliği yapmamak’, ‘planı ders esnasında yapmak’ yanıtlarını vermişlerdir.

Derse hazırlık açısından öğretmenlerin çevrelerinde gözlemledikleri akademik etiğe aykırı davranışlardan birisi, derse hazırlıksız gelmektir. Öğretmenlerin çevrelerinde gözlemledikleri



akademik etiğe aykırı davranışlardan bir diğ erinin de ders planını hazırlarken farklılıkları göz ardı etmek oldu ğ u saptanmıştır. Katılımcılardan birisi derse hazırlık açısından gözlemediği etik dışı davranışlardan birinin hazır planların kullanılması oldu ğ unu ifade etmiştir. Öğretmenler, akademik etik dışı davranışlara aynı zamanda uygun ders materyallerinin hazırlanmaması, bazı öğretmenlerin rekabetçi davranışlar sergilemesi, hazırlık sürecinde iş birliğinin yapılmamasını da eklemişlerdir. Katılımcılar, aynı zamanda bazı öğretmenlerin planlarını ders esnasında yaptıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu davranışlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: *“En çok karşılaştığım etik dışı davranış, derse hazırlık yapmayan ya da derse yeterince hazırlıklı gelmeyen öğretmenlerin olması. Ders planı yapmadan, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeden derse giren öğretmenlerin haliyle derslerinden herhangi bir verim alamadıklarını, öğrencilerin konuya adapte olamadıklarını gözlemlemekteyim. Diğer bir husus da başarı düzeyi düşük öğrenciler ile yeterince ilgilenilmemesi, ders planı hazırlarken onların göz ardı edilerek dersin farklılaştırılmamasıdır. Bana kalırsa, başarı düzeyi düşük öğrencileri de derse katabilmek adına, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin seviyesine birazcık da olsa ulaşabilmeleri adına onlara özel farklı etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir.”*

K1: *“Bazı öğretmen arkadaşlar yıllık planı yapmasına rağmen, günümüzde teknoloji gelişti ya, hazır çıktısını alıyorlar planların. Hiçbir şekilde kazanımlara bakmadan planların hazır çıktısını alıp dosyasına sırf okul idaresine gösterebilmek için bu dosyayla derse giriyorlar. Bu çıktıların alındığı bir sürü yer var internette. İdare ilerde belki ister diye bu planları çıkarıp dosyalarına koyuyorlar. Bu da hiç etik bir durum değil.”*

K3: *“Bunun haricinde yine aynı şekilde dersin başında planın öğrencilerle beraber yapılması gibisinden şeyler duyuyorum ve bu iyi bir şeymiş gibi anlatılıyor. Bence yanlış. Örnek vermem gerekirse hiç hazırlığı yok öğretmenin giriyor sınıfa ‘Çocuklar bugün ne yapalım?’ diyor. Öğrenciler de bu sürecin bir değeri, bu süreçte yer alan bir paydaş. Ama kesinlikle öğretmenin kendine ait bir planının olması lazım.”*

K4: *“Mesela öğretmenler bir kâğit hazırlıyor. Ben bugün derste bunu yapacağım falan... Hem insanları geriyor bana göre hem de reklamını yaptığı kadar o çalışmalardan verim aldığını da düşünmüyorum. Diğer meslektaşlarını gereken bir durum bence. şu olabilir, karşısındakine örnek olsun diye olabilir ama*

bence amaçları o değil. Eğer bir öğretmen bir çalışma yapacaksa eğer gerçekten niyeti diğer öğretmenleri olumlu anlamda etkilemekse yapacağı şeyleri herkese söylemesine gerek yok. Kendi içinde planını yapsın devam etsin. Ben bunu etik dışı olarak görüyorum çünkü buradaki amacın farklı olduğunu düşünüyorum. ”

K5: “Öğretmenlerin derse hazırlıkta kendi zümreleri ile iş birliği yapmaması. Bu illa olması gereken bir şey midir? Bence olması gereken bir şey. Hatta zümreler arasında bile. Mesela bir edebiyat zümresi ile ya da Türkçe zümresi ile, hatta Sosyal Bilgiler ya da Tarih zümresi ile bile iş birliği yapmak gerekiyor. Çünkü İngilizce dersinde Kurtuluş Savaşı’nı İngilizce olarak anlatıyorsun ama çocuk onu daha Türkçe olarak bilmiyor. Bu da sıkıntı olabiliyor. Bu yüzden mutlaka zümreler arası iş birliği yapılmazsa aslında bu da etik dışı bir davranış sayılabilir. Aslında bunu yapmaya ne gerek var ben kendi dersimi anlatır geçerim denilebilir. Çünkü ben bunu ilkokulda çalışırken de yaşadım. Çocuklara saatleri öğretiyorum. Kazanımlar saatleri öğrenmek. Ama farkına vardım ki çocuklar bunu daha Türkçe olarak bilmiyor. ”

Derse Esnası Bağlamında Akademik Etik İlkelerine Yönelik Bulgular

Derse esnasında uyulması gereken akademik etik ilkelere ilişkin soruya öğretmenler ‘öğrenciyi rencide etmemek’, ‘argo ifadelerden kaçınmak’, ‘zamanı verimli kullanmak’, ‘kesintisiz bir ders akışı sağlamak’, ‘öğrencilere adil ve eşit davranmak’, ‘uygun yöntem ve teknikleri kullanmak’, ‘herhangi bir görüş ve inaniştan bağımsız ders işlemek’ yanıtlarını vermişlerdir:

K2: “Öğretmenin ders esnasında öğrencilere karşı eşit davranması gerekmektedir. Peki bu eşitlikten kastım nedir: örneğin sevdiği öğrencilere daha fazla söz hakkı tanıyıp, sevmediği öğrencileri görmezden gelmesi durumunun eşitlik ilkesine aykırı olduğunu düşünüyorum. Ya da başarısı yüksek olan öğrencilerle daha fazla ilgilenip, onları daha fazla övüp başarı düzeyi düşük öğrencilere kötü muamelede bulunması, onları aşağılaması da bana kalırsa eşitlik ilkesine aykırıdır. ... Özellikleri bakımından farklılık gösteren bütün öğrencilere diğerleri gibi anlayış ve hoşgörü ile yaklaşılmalıdır. Örneğin; sınıfta engelli bir öğrenci varsa ona farklı davranarak, işitme engeli olan öğrenciyi ön sıralara oturtma, görme engel olan öğrenciyi ayrı sınav uygulama gibi, onu diğer öğrencilerle hem eşit hale getirebiliriz hem de özellikleri bakımından ona anlayışlı ve hoşgörülü yaklaşmış oluruz. Aynı zamanda da (öğretmenin) kötü muameleden kaçınması gerekmektedir. Farklı bir noktadan değerlendirecek



olursak, öğretmen ders dışında olduğu kadar ders esnasında da anlayışlı ve hoşgörülü olmalıdır. ”

K5: “Ben zil çaldığı anda sınıfta olmayı seviyorum. Zil çaldığında sınıfta olmam gerekiyor ki geç kalan öğrenciye niye geç kaldın diye sorma hakkını kendimde görebileyim. Sınıfa zamanında gelmek en önemli etik kurallardan birisi bence. Yoksa öyle olması gerektiğini öğrenciye başka türlü anlatamazsın. Sonuçta derler, çocuk kulağından değil gözünden terbiye olur. Yani gördüğünü yapar. Sen istediğin kadar söyle. ”

K3: “En başta şunu söylemek isterim bu konuda dersi belli bir görüş veya inanıştan tamamen bağımsız olarak anlatmak gerekiyor. Yani kendi görüşünü ya da başka bir görüşü savunarak ders anlatmak kesinlikle yanlış. Özellikle sözel dersler çok müsait bunun için, Türkçe olsun Sosyal Bilgiler olsun çok müsait bunun için. İşte özellikle o öğretmenlerin buna dikkat etmesi lazım. Kutuplaştırıcı ifadelerden de kesinlikle kaçınması gerekir. Çünkü ne yazık ki ortaokula kadar artık siyasetin konuşulduğu bir dönemdeyiz. O yüzden bir görüş veya inanıştan tamamen bağımsız olarak ders anlatılmalı ve kutuplaştırıcı ifadeler asla kullanılmamalı derste. ”

K4: “Bir kere bir öğretmenin kesinlikle argo kelimeler kullanmaması gerekiyor. Çünkü öğrenciler seni örnek alıyor. Onlara bir rol model oluyorsun. Senin hareketinden, onlara karşı davranışından yaklaşımından bile çok etkileniyorlar olumlu veya olumsuz anlamda. O yüzden kesinlikle söylemlere çok dikkat etmek gerekiyor. ”

Katılımcılara göre çevrelerinde öğretmenler tarafından ders esnasında yapıldığını gözlemledikleri akademik etik dışı davranışlar ‘derse zamanında girip çıkmamak’, ‘derste kişisel işlerle uğraşmak’, öğrenciler arasında ayırım yapmak’, ‘uygun olmayan bir üslup kullanmak’, ‘bir görüşü öğrenciye empoze etmeye çalışmak’ ve ‘öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmek’ olarak sıralanmıştır.

Katılımcılar, öğretmenlerin zaman zaman derse geç girip erken çıkabildiklerini ve bunun akademik etiğe aykırı bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerde gözlemledikleri akademik etiğe aykırı davranışlardan birisi de derste kişisel işlerle uğraşmaktır. Söz konusu etik dışı davranışa ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: " İki öğretmen arkadaş karşılaşmış merdivende, başka olayları konuşup on dakika geçiyor beş dakika geçiyor. Merdivende harcadığı zaman aslında öğrenciden çalmak demektir. Bu da tamamen etik dışı bir davranıştır. Öğrencinin beş dakikasını on dakikasını çalma hakkımız yok. Zaten dersler kırk dakika. E derse girdiği zaman öğretmen, yoklama alırken bir beş dakikası veya on dakikası geçiyor. Kaldı yarım saat. Bir on dakika da oradan çalarsak kaldı yirmi dakika. "

K3: "Yine aynı şekilde telefonum çaldı derse ara verdim, şehir dışından misafirim geldi onu karşılayacağım dersi bıraktım çıkmam gerekiyordu falan gibi sebeplerden dolayı asla dersin bölünmemesi lazım. Bunları görüyorum. "

Katılımcılara göre öğrencilerin ders esnasında ilgi ve yeteneklerinin göz ardı edilerek ders işlenmesi, ders esnasında öğretmenler tarafından herhangi bir görüşün öğrenciye kabul ettirilmeye çalışılması da karşılaşıyor oldukları akademik etik dışı davranışlar arasında belirtilmiştir:

K1: "Ders ne olursa olsun, dersin ismi önemli değil, bu Matematik de olabilir, İngilizce de olabilir. Dersim zaten Görsel Sanatlar deyip de bugün bir dersi hafife almayacaksın. Çocuk belki kendisini ona göre hazırlayacak. Güzel sanatlar lisesine, ne bileyim oradan güzel sanatlar fakültesine gidebilecek tarzda, çok iyi sanatçılar olabilecek kapasitede öğrenciler var. Yani ders içinde şu da yapılmalı, öğrencinin öncelikle yetenekleri göz önünde tutularak gerekli davranışlar sergilenmeli."

K3: "Dediğim gibi kendi görüşünü öğretmenlere aşlamaya çalışan öğretmenler. Bu siyasi bir görüş de olabilir, dini bir inanış da olabilir. Çok farklı bir şey de olabilir. Bu bir film, müzik zevki bile olabilir. Tamamen kendi görüşünü öğrencilere aşlamaya çalışan öğretmenler görüyorum. Bunun kesinlikle yapılmaması lazım. "

Katılımcılar, bazı öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı öğrencileri arasında ayırım yaptıklarına şahit olduklarını, zaman zaman öğrencilere karşı uygun olmayan bir üslupla konuşuyor olduklarını, bu durumun akademik etiğe aykırı bir durum olduğunu ifade etmişlerdir:

K1: "Bunun haricinde öğrencinin velisiyle samimidir. Onun çocuğuna karşı ayrıcalık tanımak, özellikle sınavlarda not verirken. Ona toleranslı davranmak. Ona toleranslı davranırken öbür tarafı göz ardı etmek. Veya problemlili bir öğrenci varsa onu kazanma yollarını denemeyip onu tamamen dışlayıp 'Bundan zaten bir şey olmaz.' gibi davranışlarla çocuğu dışlamak, çocuğun hayatıyla oynamak gibi. "



K2: *“Algılama güçlüğü olan ya da o an o konuya odaklanamayan öğrencilere kötü muamelede bulunup onları ötekileştiren ve aşağılayan öğretmenlerimize de şahit oldum.”*

K4: *“Argo kelimeler kullanan öğretmenler de oluyor. Şu cevabı duyduğum da oldu, ‘Bunlar zaten sekizinci sınıf ben bu şekilde konuşunca onlarla daha samimi oluyorum’. ‘Ben onların dilinden konuşunca daha iyi anlaşıyorum beni daha çok sahipleniyorlar.’ diye düşündüğü için böyle konuşan öğretmen olduğunu biliyorum ama bence etik dışı. Sonuçta öğrencilerle iletişim kurmaya çalışıyorsan onun farklı bir yolunu bulabilirsin.”*

Değerlendirme Bağlamında Akademik Etik İlkelerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara değerlendirmeye yönelik akademik etik ilkelerin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler ‘öğrencileri bütüncül olarak değerlendirmek’, ‘değerlendirme sürecinde ayrımcı davranışlardan kaçınmak’, ‘yazılı sınavlarda kör okuma yapmak’, ‘açık ve şeffaf olmak’, ‘değerlendirme ölçütlerini önceden belirlemek’ ilkelerini sıralamışlardır.

Katılımcılar, öğretmenlerin uyması gereken akademik etik ilkelerinden birisinin değerlendirme sürecinde ayrımcı davranışlardan kaçınmak olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tek bir özelliğine veya tek bir ölçüte bakılmaksızın bütüncül bir değerlendirme yapılmasının, açık ve şeffaf olunmasının değerlendirme esnasında uyulması gereken akademik etik ilkelerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre öğretmenler, akademik etik açısından öğrencileri değerlendirmeden önce değerlendirme ölçütlerini belirlemeleri gerekmektedir. Katılımcılardan birisi, öğrencilerin yazılı sınavlarını okurken ayrımcı davranışlardan kaçınmak adına kağıdını okuduğu öğrencinin ismini kapatarak kör okuma yaptığını belirtmiştir. Katılımcı söz konusu bu davranışın öğretmenlerin değerlendirme bağlamında akademik etik davranışlarından birisi olması gerektiğini ifade etmiştir.

K5: *“Bazı liselerde mesela çok güzel bir uygulama var. Sene sonu bitirme sınavlarında kağıtlarda isim bölümü her zaman kapalı oluyor. Değerlendirme bittikten sonra isim bölümü açılıyor. İster istemez hepimiz çiğ süt emmiş derler ya. Bazen sevdiğimiz öğrencilere daha fazla puan verme, onları daha gözetme davranışını göstermemek için yapılması gereken bir şey. Ben de prensip olarak, etik ilke olarak hatta belki, her zaman kâğıdın arka tarafından okumaya başlarım, görmeyeyim öğrenciyi diye. Ne yaptığını arkadan bakarım bakarım, en son en üste doğru giderim. Öğrencinin kim olduğunu bilmemenin benim için iyi olduğunu*

düşünüyorum. Kendimden eminim ama ne olur ne olmaz diye ismini en son görmek istiyorum.”

K1: “Bütüncül değerlendirmek lazım. Sadece İngilizce sadece Matematik, sadece Sosyal Bilgiler sadece Türkçe olarak değerlendirmeyeceksin. Komple değerlendireceksin öğrenciyi. Haliyle burada öğrencinin ders içi etkinliği çok önemli. (Öğrencinin) diğer derslerdeki etkinlikleri de göz önünde tutulmalı ama. Yazılı sınavlar elbette bir ölçektir. Ama esas ölçek bence ders içi etkinlik ve katılımlardır. Ve bunları bütüncül olarak düşünmek lazım. ”

K2: “(Öğretmen) öğrencilere geri bildirimde bulunmalı, sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirmelidir. Bunlara ek olarak bana göre öğretmen ders esnasında ya da ders sonunda kullanacağı değerlendirme araçlarını öğrencilerine önceden anlatmalı, onları bu konuda bilgilendirmelidir. ”

K4: “Eğer sınıfta, o okulda öğretmen olan birinin çocuğu varsa bu öğretmenin çocuğuna hak etmediği notu vermemek. Bunu yapmadığım zaman öğretmenler surat asıyor, bu çok saçma. Ama hak etmiyor. O zaman (puanı) yüz olan öğrenciye niye yüz verdim buna çok dikkat edilmeli. Bir de ben bir öğrenciyi ne kadar seviyorsam seveyim, dersimde başarılı değildir ama çocuğun hareketleri çok sempattir, çok tatlıdır. O zaman ben bunu seviyorum bununla birlikte hepsine yüz vereyim, bu olmaz. Eğer sen başarıya göre değerlendiriyorsan ve bu sebepten dolayı bazı öğrencilere düşük veriyorsan o zaman senin bu öğrenciye de düşük vermen gerekiyor. Hepsine uyguladığın kuralı o öğrenciye de uygulaman gerekiyor. bir de kesinlikle herhangi bir değerlendirme ölçütü olmak zorunda. Mesela bir ödev kontrol listesi olmalı öğretmenin. Önümüzde bir veri olması gerekiyor ölçme değerlendirme yaparken. ”

Katılımcılar, değerlendirme açısından çevrelerinde birtakım akademik etiğe aykırı davranışlara da rastlamaktadırlar. Değerlendirme bağlamında akademik etiğe aykırı söz konusu davranışlar katılımcılarca ‘sürece göre değil sonuca göre değerlendirmek’, ‘nitelik ve nicelik açısından yetersiz ölçüt kullanmak’, ‘not baremi hazırlamamak’, ‘herhangi bir ölçüt olmaksızın puan yükseltmek’, ‘okul yönetimi veya veli beklentisine göre puan vermek’, ‘değerlendirme sürecinde yanlı davranmak’ ve ‘tüm öğrencilere aynı puanı vermek’ olarak sıralanmıştır.

Katılımcılar, bazı öğretmenlerin not baremi hazırlamadan yazılı sınav yaptıklarını, değerlendirme sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı yanlı davrandıklarını, kendilerine kolaylık olması açısından süreç yerine sadece sonuç değerlendirmesi yaptıklarını veya tüm öğrencilere aynı



puanı verdiklerini ifade etmişler; söz konusu davranışların akademik etiğe aykırı davranışlar olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların bazıları, çevrelerindeki bazı öğretmenlerin herhangi bir ölçüt olmaksızın öğrencilerinin puanlarını yükselttiklerini, zaman zaman bu davranışı kendilerinin de sergileyebildiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcılara göre değerlendirme esnasında karşılaşılan akademik etiğe aykırı bir diğer davranış da bazı öğretmenlerin okul yönetimi veya velilerin beklentileri doğrultusunda puan veriyor olmalarıdır. Söz konusu davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: *“Diğer bir konu not baremi. Öğrenci bu bölümü yaparsa ne kadar puan alacak bunu bir defa bilmesi lazım. Fakat öyle şeyler var ki öğretmen yazılı hazırlamış yirmi tane soru var ama başında numarası yok. Öğretmenler bunu bile yapmıyorlar, soruların başına noktalar koyup alt alta diziyorlar. Bir bakıyorlar sınav sonrası not bareminde bir karışıklık var. Bir hesaplıyorlar, yüz olacak ya toplam puan, yüz beş oluyor veya doksan altı oluyor. Sonra da diyor ki beş puan fazladan verelim beş puan eksik verelim. Bunun tartışmasına giriyorlar. ”*

K3: *“Tüm öğrencilere aynı notun verilmesi. Sırf zamandan kazanmak için herhangi bir terazi gözetmeden, herhangi bir adil sistem gözetmeden tüm öğrencilere aynı notun verilmesiyle de çok karşılaşıyorum. Bunu etik bulmuyorum. ”*

K4: *“Dediğim gibi kesinlikle (öğrenciyi) anne babasının meslek durumuna göre değerlendirmemeliyiz. Buna göre yanlış davranışlar sergilememeliyiz. Ama maalesef bunu yapan öğretmenler de var. ”*

K5: *“Öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirmemiz gerekiyor. Aslında eğitim sistemimiz bir bütün olarak değerlendirmeye izin vermiyor. Süreç değerlendirmesi olmuyor genelde, sonuç değerlendirmesi olduğu için sınavlarda çocuklar buna alışık. Ama süreç değerlendirmesi yapmak gerekiyor. Mesela öğretmenler proje ödevlerini veriyor, ayda bir ara değerlendirme yapmamız gerekiyor bu projelere öğrenciyle beraber süreç odaklı olduğu için. Ama çoğu öğretmen bunu yapmıyor açıkçası. Hep sonuç odaklı değerlendirmeye gidiyoruz. ”*

K5: *“Mesela öğrenci geliyor hocam sözlülerimi yükselttin ikinci dönem bana daha düşük verin bu dönem takdir alacağım. Veriyoruz öğrenciye. Öğrencinin aslında onu hak etmediğini biliyoruz. Değerlendirme kriterlerimizde onların eksik olduğunu görüyoruz yine de veriyoruz. ... Aslında etik olmadığını düşünüyorum. Bu*

sefer neden o öğrenciye verdin de onunla seviyesi aynı olan diğerine vermedin oluyor. ”

K3: “Bir de aile, idare veya yönetmelik baskısıyla not verilmesi. ‘Bu çocuğun ailesi çok şikayetçi ben bu çocuğa yüksek not vereyim, uğraşmak istemiyorum ailesiyle.’ ya da aynı şekilde ‘Bizim idare düşük notu sevmiyor. İdareye yakın olayım, yüksek not vereyim öğrencilerin gayretlerine bakmayayım.’ gibisinden davranışlar görüyorum. Bunları değerlendirme aşamasında etik bulmuyorum. ”

Katılımcıların çevrelerinde gözlemledikleri akademik etiğe aykırı bir diğer davranış ise öğretmenlerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz ve zayıf ölçütler kullanıyor olmalarıdır. Söz konusu davranışa ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

K1: “Yazılı sınavlar özellikle hazırlanırken ölçütün iyi hazırlanması lazım. Yani nereye kadar gelmişse kazanımlarda hepsinden eşit ağırlıklı soru sorulması lazım, bunu yapmayan öğretmenlerimiz var.”

K3: “Öğretmenlerin değerlendirme aşamasına daha az vakit ayırmak adına çok az ölçütle, bir veya iki ölçütle değerlendirme yapmaları. Buna çok şahit oluyorum. Bunu yanlış buluyorum. Sonuçta bizim mesleğimizin bir alanı değerlendirme. Not verme, karne basma profesyonel olarak yapmamız gereken şeyler. ”

Akademik Etiğe Aykırı Davranışların Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler tarafından gösterilen akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri, katılımcılarca ‘öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili problemler’, ‘sınav sistemine ilişkin problemler’, ‘kişisel problemler’, ‘takdir görme isteği’, ‘mesleği sevmemek’, ‘öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yasal düzenlemelerin sınırlı oluşu’ olarak sıralanmıştır.

Katılımcılar, akademik etik dışı davranışların nedenlerinin öğretmenlerin anlık da olsa oluşabilecek kişisel problemlerden veya merkezi sınav sisteminin beraberinde getirdiği problemlerden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretmen yetiştirme sisteminin kendisinin de öğretmenlerin etik dışı davranışları ile ilgisinin olabileceğini ifade etmişlerdir Katılımcıların söz konusu nedenlere ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

K4: “Gerçekten psikolojik bir durum olduğunu düşünüyorum. İnsanların kendini tatmin etmesi... Ya da bence özel hayatındaki bazı eksiklikleri bu şekilde yansıyor. Şu da olabilir mesela, kendi hayatında yaşadığı bir sıkıntı, o gün kötüdür



ders anlatmak istemiyordur. Derse geç girer derste bir şeyler yapmak istemez. Mesela anlık durumlar de etkileyebilir insanı. "

K5: "Aslında bu etik dışı davranışların içinde sistemin problemi de olabilir. Aslında bu bahane gibi olmasın. Sürekli sistemi suçluyoruz. Ama sistemin de bunda etkili olduğunu söyleyebilirim. Çünkü çocuğun fen lisesinde bir tarih dersinin ya da beden eğitimi dersinin, müzik dersinin, resim dersinin önemsiz olduğunu düşünmesi sistemden kaynaklanıyor. Bazı öğretmenlerin de işine gelebiliyor. Bir şey yaptırmayacağım zaten bu ders çocukların ne işine yarayacak. Zaten onlar sınava girecekler. Sınav için birkaç soru çözsünler gibi etik dışı davranışlar olabiliyor. "

K1: "Öğretmenlik sonradan kazanılan, üniversiteden sonra kazanılan bir meslek gurubu değildir. Eskiden öğretmen liseleri vardı. Öğrenciyi okulundan itibaren yetiştirirdi, liseden itibaren. Eğitim fakültesine gönderdiği zaman öğrenci orda da devam ederdi. Pedagojik formasyonunu tam olarak eksiksiz alarak gelirdi. Günümüzde ise öğretmenler herhangi bir fakülteyi bitirip, en azından bir öğretmen olayım bari düşüncesi var ya, işte o öğretmenlere kaybettiriyor. Formasyon dersi alıyorlar sonunda bir de KPSS'ye giriyorlar ve atanıyorlar. Halbuki öğretmenlik yeteneği hiç yok. Öğretmen olgusunu hiç kazanamamış. Davranışsal olarak da eğitim olarak da. Çünkü bir öğretmeni aldığı eğitimle diğer fakültelerden öğretmen olarak gelen kişinin aldığı eğitim arasında fark var. Eğitim fakülteleri seni öğrenci odaklı, okul odaklı, ders odaklı, eğitim odaklı yetiştirir. Fakat örnek veriyorum fen edebiyat fakülteleri öğrenciyi araştırmacı olarak yetiştirir. Bu iki amaç arasında da haliyle fark var. "

K2: "Bence en önemlisi, öğretmen adaylarının yetiştiği yükseköğretim kurumlarında meslek etiği ile alakalı herhangi bir dersin bulunmaması ya da yaygınlaştırılmaması da sebeplerden bir tanesi."

Katılımcılardan birisi, öğretmenleri akademik açıdan etik dışı davranışlara iten nedenin çocukları, dolayısıyla mesleğini sevmeme olabileceğini belirtmiştir:

K4: "Çocukları sevmiyor olabilir. Katlanamıyordur mesela. Mesleğini sevmiyordur. Mecburiyetten yapıyordur. Bence aslında en büyük sebep mesleğini sevmemek. Bir insan yaptığı mesleği sevmiyorsa kaytarmak için bir sürü sebep oluşturabilir kendisine. "

Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yasal düzenlemelerin kısıtlı oluşu da katılımcılarca akademik etiğe aykırı davranışların bir sebebi olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte, akademik etik dışı davranışların oluşmasındaki bir diğer sebebin de öğretmenlerin kendini önemli hissetme veya takdir görme isteği olabileceğini belirtmişlerdir:

K2: *“Bu noktada da yasal düzenlemelerin eksikliği karşımıza çıkmakta. Güncel haberleri takip ettiğimizde, veli-öğrenci-öğretmen ve idare arasında yaşanan kötü olayları görmekteyiz. Olayların çıkış noktasına ve sonuçlarına bakarak değerlendirdiğimizde kimsenin gerekli yaptırımını almadığını da farkında olduğumuzu düşünüyorum. Bunun dışında, karşılaşılan etik dışı davranışların sebebi olarak MEB’de yapılan düzenlemelerin etik konuları fazla kapsamadığını ya da dikkate almadığını gösteren çalışmalar da mevcut.”*

K3: *“Öğretmenlik mesleğinin sınırlarının çok net çizilmemiş olması. Etik çok farklı yorumlanabiliyor öğretmenler tarafından. Mesela bir evrak işi çok farklı şekillerde yapılabilir. Bir öğretmen yedi sekiz sayfa bir evrak hazırlarken diğeri aynı evrakı birkaç satırda hazırlayıp sunabiliyor mesela. İkisi de kabul görünce bunun net bir sınırının olmadığı ortaya çıkıyor. Bu sınırların net çizilmemesi de etik olmayan davranışları doğuruyor doğal olarak.”*

K4: *“Genelde bunu yapıyorsa da sürekli etraftan takdir almak istediği için olmayan şeyleri, yapmadığı şeyleri yapıyorum havasında göstererek yapıyor olabilir. Göz önünde olmaya çalışıyor olabilir. Sürekli ben en iyisiyim. Sürekli bir takdir bekleyen bir insansa o yüzden yapıyor olabilir.”*

K5: *“Bunun dışında kendini önemli hissettirme çabası bazen olabiliyor öğretmenlerde. Dersi önemli hissettirme çabası da olabilir bu.”*

Akademik Etiğe Aykırı Davranışların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılar, öğretmenlerin akademik etiğe aykırı olarak sergiledikleri davranışların ‘olumsuz örnek olma’, ‘öğrenme kaybı’, ‘öğrencilere gerekli yönlendirmelerin yapılamaması’ ve ‘toplumsal bozulma’ gibi sonuçlara sebebiyet verebileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, öğretmenlerin akademik etik dışı davranışlarının öğrenme kaybına yol açabileceği, öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerekli yönlendirmelerin yapılması noktasında sıkıntılara sebebiyet verebileceğini ifade etmişlerdir. Gerek öğrencilerine gerek meslektaşlarına gerekse velilere, dolayısıyla gelecek nesle olumsuz örnek teşkil edebileceği, dolayısıyla topluma kötü örnek olan öğretmen davranışlarının zamanla toplumsal bir bozulmaya da sebep olabileceği ihtimalini belirtmişlerdir:



K4: “Öğrenciler öğretmenleri rol model olarak gördüğü için ister istemez olumsuz olan davranışları okul dışında da kendi özel hayatında da uygular. Ve şunu der yani, ‘Öğretmenimiz şöyle dedi böyle dedi’. Hep olumlu özelliklerimizi almazlar. Olumsuzları da örnek alıyorlar. Bu nedenle öğrenci davranışlarını da olumsuz yönde etkileyebilir. Şu da olabilir, öğrencide ilerde sorumluluk alma adına problem yaşayabilir. Mesela, ‘Bu öğretmen ders anlatması gerekiyor ama bu sorumluluğu yerine getirmiyor. Demek ki biz de yapmasak, sorumluluklarımızı yerine getirmesek olabilir.’ diyebilir. Öğrenci ilerde kendi hayatında da bazı sorumluluklardan kaçabilir. Kötü örnek olmuş oluyoruz bizim yerimize gelecek olan nesile. Aynı zamanda diğer meslektaşlarımızı da kötü etkilemiş oluyoruz. İster istemez ‘O yapıyor, o derse geç giriyor, o zaman ben de gidebilirim’. Sürü psikolojisi. Bu diğer öğretmenleri de etkiliyor. Genelde iyi olanı değil de kötü olanı örnek alırız ya hayatımızda. Çünkü işimize gelen o olur. İş ortamını da bence kötü etkiler. ”

K5: “Toplum açısından çok büyük bir problem olacak çünkü sadece öğretim boyutu değil eğitim boyutu da var. Yaptığımız yanlış davranışlar, öğretmenin derse geç gelmesi, sabah günaydın demesi, günaydın diyen öğrenciye selam vermesi. Zaten öğrenci gözünden terbiye oluyor. Doğruyu yanlış gördüğü zaman öğreniyor. Öğretmenler de sonuçta günün sekiz saatini öğrencilerle beraber okulda geçiriyor. Ama etik dışı davranışlarda bulunurlarsa bu çocuklar da geleceğin yetişkinleri oldukları için onlar da onun doğru olduğuna inanacaklar ve bu konuda kendilerini geliştiremeyecekler. ”

K2: “Aslında tüm gerçekleşebilecek sonuçlara baktığımızda sadece etik dışı davranışlarda bulunan kişinin zarar göreceği algılanabilir. Ancak dolaylı olarak bu davranışların sonuçları topluma da mal olacaktır diye düşünüyorum. Etik davranması gerekirken etik dışı davrandığı için aslında etik olan davranışları pekiştirmesi gerekirken zaten toplumdaki bozulma durumunu üst seviyeye çıkarmış oluyor. ”

K5: “Toplumı etkileyebilir. Aslında bizim hiç düşünmediğimiz problemler kelebek etkisi gibi çok büyük problemlere sebep olabilir. Çünkü bu çocuklar ilerde hiç çalışmasa bile vasıfsız da olsa normal hayatlarını devam ettirecek. Bu da şiddet olaylarına, kadına karşı şiddete, hayvanlara yönelik şiddete, hepsine etki edebiliyor. Bu da sonuçta etik dışı davranışları ilerde doğuracak ve toplumun tamamını etkileyecektir. Sadece o bireyi ve yakınlarını değil, yaptığı meslek, hayatını kazanma tarzı, hepsini dalga dalga etkileyecektir. ”

K1: *“Eğitim açısından öğrenciyi yetiştiremediğin sürece öğretimi de yapamazsın böylece öğrenciyi de kaybedersin. Öğrenciye ne olur? Güzel bir yönlendirme yapılamaz o öğrenciye. Yönünü kaybeder. Mesela öğrenci matematikte başarılıdır. Burayı öğretmen yönlendiremezse o öğrenci matematik alanına değil herhangi bir yere gider orada başarısız olur. Veya çok iyi bir sporcu yetişecektir. Öğretmen bunu iyi yönlendiremediği sürece o öğrenci başka bir yere gider ve yine başarısız olur.”*

K4: *“Öğretmenler etik dışı davranan öğretmenin öğrencilerini ertesi sene aldığında çok değişik bir öğrenci profili ile karşılaşabiliyor. Yani mesela çocuklar konuları bilmiyor. Halbuki o müfredat geçen sene tamamlanmış olmalıydı. Ama konular anlatılmamış. Çocuk da anlamamış olabilir ama sınıf genelinde böyle bir sorun varsa biz bunu işlememiştik gibi... Ertesi sene derse giren öğretmen için büyük sıkıntı.”*

Akademik Etiğe Aykırı Davranışların Azaltılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara göre akademik etiğe aykırı davranışların azaltılabilmesi için ‘okul idaresinin denetlemesi’, ‘öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması’, ‘iyi örneklerin teşvik edilmesi’, ‘öğretmenlik meslek etiği konusunda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması’, ‘öğretmenlere meslek etiği dersi verilmesi’ konularına değinmişlerdir.

Katılımcılar, akademik etik çerçevesinde davranışlar sergileyen öğretmenlerin takdir edilmesi ve teşvikinin, öğretmenlere yönelik mesleki etik derslerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerde verilmesinin, mesleki etiğe ilişkin yasal düzenlemelerin yapılmasının akademik etiğe aykırı davranışları azaltabileceğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar, okul yönetiminin akademik etiğe aykırı davranışlar sergileyen öğretmenleri denetlemesi ve öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasının da akademik etiğe aykırı davranışları azaltabilecek yollardan biri olduğunu ifade etmişlerdir:

K2: *“Öncelikle MEB ayağında yapılan düzenlemelerde etik konusuna ağırlık verilmesi ve bu konunun ciddi anlamda dikkate alınması gerekmektedir. Sonrasında, etik dışı davranışta bulunan bireylerin gerekli yaptırım alması gerekmektedir. Bu sayede diğer karşılaşılabilecek ya da karşılaşılması muhtemel olan davranışların da önüne geçilebilir.”*

K3: *“Etik davranışlarda bulunan öğretmenler bir şekilde gerçekten takdir edilmeli. Etik davranışlarda bulunan öğretmenlerin ‘Her şeyi ben yapıyorum. Ben neden daha fazla çalışıyorum?’ hissine kapılmaları engellenmelidir.”*



K5: "Etik eğitimi ile. Etiğin ne olduğunu biliyorum. Ama bazen böyle etik olduğunu düşündüğüm bir şeyin etik dışı olamayabileceğini de düşünüyorum. Çünkü bazen etik dışı davranışı toplum olarak normalleştirebiliyoruz. Kırık cam deneyi var ya. Birisi camı kırdığı zaman herkes oraya saldırıyor. Bunun gibi bir şey. Bunu azaltmak için o ilk taşın atılmaması gerekiyor. O ilk taşın atılmaması için de belki o arabanın da oraya park edilmemesi gerekiyor. Yani etik dışı davranışların ortadan kaldırılabilmesi için sebeplerini ortadan kaldırmamız gerekiyor. Bunun için de bireylere eğitim verilmesi gerekiyor. "

K1: "Öğretmenlerle idarenin, özellikle derse geç kalmalarda iletişim halinde olması lazım. Gerekli gördüğü yerlerde toplantı yapıp öğretmenleri uyarmalı ilk etapta isim vermeden. İdare yine bir eksik görüyorsa eksik gördüğü öğretmeni çağırmalı, sözlü olarak uyarabilir. Hala daha devam ediyorsa o öğretmen eksiktir soruşturmalıdır. Okul idaresi objektif bir şekilde davranarak gerekli uyarıyı öğretmene yapmalı. "

K4: "Barajı geçen bile formasyon alıp sonrasında öğretmen olabiliyor. Öğretmen olmanın aslında bir kriteri yok. Önüne gelen öğretmen olmazsa eğer ciddi kriterler olursa öğretmen olmanın, çünkü insan yetiştiriyoruz. Çok abartılması gereken bir bölüm olması gerekiyor. İnsanların kılı kırk yarması gerekiyor öğretmen olabilmek için ki bu tip davranışlar azaltılabilir. Herkes farklı birbirinden. Ama hepimiz aynı sınıfa giriyoruz. Çocuk da diyor ki o öğretmen böyle davranıyor bu öğretmen böyle davranıyor. O zaman çocuğun kafası da karışıyor. Belli bir öğretmen profili oturtamıyor çocuk kafasında. Bu öğretmen bu şekilde davranabiliyor ama diğeri bunun yanlış olduğunu söylüyor. Bu sefer çocuk da ikilemde kalıyor. Çocuk için de zor bir durum. Dediğim gibi en başından önlem alınırsa, hani aday öğretmenlik sınavları var ya. Bunlar liyakate dayalı olarak yapılırsa bir işe yarar hale gelebilir. "

Öğretmenlik Meslek Etiği Dersine Yönelik Bulgular

Katılımcılar, öğretmenlik meslek etiği dersinde 'öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları', 'öğretmenlik meslek etiği ve ilkeleri', 'karşılaşılacak etik dışı davranışlar', 'paydaşlarla iletişim', 'etik dışı davranışları azaltma yöntemleri' konularına değinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

K1: "Öğrenciden çaldığı her dakikanın onun hayatından çaldığı bir dakika olduğunu düşünmesi sağlanmalı. Derse giriş çıkışlarda ders esnasında öğretmenin

çocukla üzerinde nasıl bir örnek kişi, bir saygınlık nasıl oluşturulur bu verilmeli öğretmene. ”

K2: “Türkiye’de öğretmenlerin mesleklerini profesyonelce yerine getirebilmeleri için önemli olan yeterlik alanları bulunmaktadır. Bu yeterlik alanlarına değinilebilir. Ayrıca karşılaşılan bu etik dışı davranışları nasıl azaltabiliriz ya da nasıl bitirebiliriz şeklinde de bir bölüme yer verilebilir. Çünkü öğretmenlik mesleği, odağında insanın olduğu bir meslektir. Bu noktada mesleği icra ederken karşılaşılan olumlu ya da olumsuz davranışlar doğrudan toplumu etkilemektedir. ”

K3: “Öğretmenler meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle yapıcı bir şekilde iletişime geçebilmelidir. Yapıcı bir iletişimin olduğu yerde o olumsuz etkileme en aza iner. Kesinlikle bu dersin içeriğinde böyle bir bölüm olmalı diye düşünüyorum. ”

K4: “Öğretmenin öğrencilerin hayatında çok önemli bir rol model olduğu için beklenen davranış, konuşma, ders içindeki tutumlarına değinilmeli. ”

K5: “Etik kavramının sınırlarının belirlenmesi gerekiyor. Etiğin ne olduğunu, ahlakla arasındaki farkın baştan çizilmesi gerekiyor. Öğretimsel ve eğitimsel boyutta ayrılması gerekiyor. Yani ders esnasında neler yapmalıyız. Neler yanlıştır neler doğrudur. ”

Katılımcılar, meslek etiği dersinin aldırılmasının önemine ilişkin kendilerine yöneltilen soruya ‘kişiyeye, mesleğine yönelik farkındalık kazandırmak’, ‘kişinin mesleki sorumluluklarının farkına varması’, ‘kişinin mesleğine yönelik eksikliklerinin neler olduğunun bilincine varması’ yanıtlarını vermişlerdir. Söz konusu konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: “Öğretmen en azından kendisinde şunu görecektir ‘Ben buraya hazır mıyım değil miyim? Hazır değilsem ne yapmalıyım?’ Hatta bu tür eğitimler öğretmenin eksikliğini yüzüne çarpar ve o sorumluluğu onda hissettirir. ”

K2: “Kısaca özetlemek gerekirse, öğretmen adayı mesleğe adım attığında uyması gereken etik ilkeleri, meslek etiğinin ne olduğunu, ondan ne beklediğini ya da karşılaştığı olumsuz durumlarda nasıl davranması gerektiğini bilecektir. Etiğin amacına bakıldığında; insanları davranışlarının iyi ve doğru olması yönünde kendi kendilerine yargılama yapabilecek duruma getirmek, olduğunu görmekteyiz. ”

K3: “Öğretmenler meslektaşları tarafından olumsuz anlamda pekiştiriliyor. O yüzden mesleğe çok idealist başlayan bir öğretmen bile süre içerisinde



meslektaşlarından etkilenerek etik dışı davranışlara sürüklenebiliyor. Bunun olmasını engellemek için bu eğitim kesinlikle alınmalı. En azından etik dışı davranışlarda bulunan öğretmen şunun bilincinde olsun 'Tamam ben yapmayacağım da gölge etmeyeyim başka öğretmenlere'. Eğitim sonunda böyle bir bilince sahip olursa o bile her şeyi doğru yapmaya çalışan idealist öğretmenlerin olumsuz anlamda etkilenmemesini sağlayacaktır. "

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminin temel taşıyıcılarından birisi olduğu kabul edilen öğretmenler, öğrencilere dolayısıyla da topluma örnek teşkil edebilmektedir. Dolayısıyla öğretmen davranışlarının gerek öğrenci gerek veli gerekse topluma rol model olması noktasında belirli etik ilkeler çerçevesinde olması gerektiği söylenebilir. Her meslek dalının kendine özgü kültürü, terimleri, değer ve normları bulunmaktadır. Buna karşın meslek üyeleri, mesleğe ilişkin değer ve normlarla yetinmeyerek 'iyi' ve 'doğru'nun ne olduğuna yönelik soruları kendilerine yöneltmeli ve buna uygun davranmaları gerekmektedir. Bu sorgulamanın meslekten yararlanan kişiler ve toplumu karşı bir sorumluluk olduğu ifade dileyebilir. Dolayısıyla mesleki etik kodlar, söz konusu mesleğin profesyonelleşmesini, yeni üyelerin bu doğrultuda sosyalleşmelerini, belirsiz durumlarda ise meslek üyelerine yol göstermeyi amaçlamaktadır (Coşkun & Çelikten, 2020). Bu çalışmada da öğretmenlik meslek etiğinin öğretimsel boyutu olarak değerlendirilebilecek akademik etik konusuna ışık tutularak öğretmenlerin akademik etik algıları irdelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenen çalışmaya kamu ortaokul ve liselerinde çalışmakta olan 5 öğretmen katılım sağlamış; veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Tümdengelim yöntemiyle analiz edilen çalışmada öğretmenlerin akademik etiğe ilişkin algıları; derse hazırlık bağlamında akademik etik, ders esnası bağlamında akademik etik, değerlendirme bağlamında akademik etik, akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri, akademik etiğe aykırı davranışların sonuçları, akademik etiğe aykırı davranışları azaltma yöntemleri ve öğretmenlik meslek etiği dersi olmak üzere 7 kategori etrafında değerlendirilmiştir.

Derse hazırlık bağlamında uyulması gereken akademik etik algılar, katılımcılarca öğretmenler 'planlama yapmak', 'öğrenciyi tanımak', 'öğretim materyallerini hazırlamak', 'nitelikli bir zamanlama' ve 'yöntem ve tekniklerin belirlenmesi' olarak sıralanmıştır. Kâğıt üzerinde olmasa bile öğretmenin derse girmeden önce aklında bir planın var olması gerektiği, bu doğrultuda plan yapmadan önce sınıfın ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin biliniyor olması, katılımcılarca akademik etik ilkeler olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin derse girmeden önce derse ve sınıfa uygun yöntem ve teknikleri belirlemeleri, öğretim materyallerini ve konuya yönelik zamanlamanın bu doğrultuda oluşturmaları da katılımcılar tarafından öğretmenlerin uymaları

gereken akademik ilkeler arasında sıralanmıştır. Benzer şekilde Alacapınar (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ders işleme strateji yöntem ve tekniklerini öğrencilere kazandırmaları gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte her öğrencinin kapasitesinin farklı olması nedeniyle hazırbulunuşluk düzeylerinin de farklı olabileceğini, dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitliliğini göz önünde bulundurmaları gerektiğini çalışmada ifade etmiştir. Katılımcıların yakın çevrelerinde gözlemledikleri etik dışı davranışlar ‘derse hazırlıksız gelmek’, ‘ders planını hazırlarken farklılıkları göz ardı etmek’, ‘hazır planlar kullanmak’, ‘uygun ders materyalini hazırlamamak’, ‘rekabetçi tavırlar sergilemek’, ‘hazırlık aşamasında iş birliği yapmamak’, ‘planı ders esnasında yapmak’ olarak listelenmiştir. Planlama yapılmaksızın derse girilmemesi, uygun ders materyallerinin hazırlanmaması farklılıkların göz ardı edilmesi, katılımcılar tarafından akademik etik ilkeler arasında sıralanırken; bunlara ters düşen davranışlar da dolayısıyla katılımcılar tarafından akademik etiğe aykırı davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Bu davranışların yanı sıra katılımcılar, hazırlık aşamasında gerek kendi zümreleri gerekse diğer zümrelerle iş birliği yapılmamasının akademik etik ihlali sayılabileceğini belirtmişleridir. Nitekim MEB (2015) Eğitim Öğretim Hizmeti Verenler İçin Etik İlkeler başlıklı genelgesinde özellikleri bakımından farklılık gösteren bütün öğrencilere anlayış ve hoşgörü ile yaklaşılması gerekliliğini vurgulayarak bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını etik bir ilke olarak değerlendirmiştir. Derse hazırlık bağlamında uyulması gereken akademik etik ilkelere ilişkin çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durum, çalışmaların nicel yöntemlerle yapılmış olması nedeniyle mesleki etiğe bu boyutuna ilişkin derinlemesine araştırmanın yapılmamış olması derse hazırlık açısından sıralanabilecek söz konusu davranışların etik çerçevesinde değerlendirilmemiş olmasından kaynaklanabilir.

Derse esnasında uyulması gereken akademik etik ilkelere ilişkin soruya ‘öğrenciyi rencide etmemek’, ‘argo ifadelerden kaçınmak’, ‘zamanı verimli kullanmak’, ‘kesintisiz bir ders akışı sağlamak’, ‘öğrencilere adil ve eşit davranmak’, ‘uygun yöntem ve teknikleri kullanmak’, ‘herhangi bir görüş ve inaniştan bağımsız ders işlemek’ yanıtlarının verildiği görülmektedir. Katılımcılara göre ders esnasında öğrenciyi rencide etmeyen, küçük düşürmeyen yapıcı ifadelerin kullanılması, argo ifadelerden kaçınılması, ders esnasında uyulması gereken akademik etik davranışlar arasında gösterilmiştir. Öğretmenler tarafından ders esnasında yapıldığını gözlemledikleri akademik etiğe aykırı davranışlar ‘derse zamanında girip çıkmamak’, ‘derste kişisel işlerle uğraşmak’, öğrenciler arasında ayırım yapmak’, ‘uygun olmayan bir üslup kullanmak’, ‘bir görüşü öğrenciye empoze etmeye çalışmak’ ve ‘öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmek’ olarak sıralanmıştır. Söz konusu sonuçlar Alacapınar’ın (2018) çalışmasından elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada katılımcılar, öğretmenin öğrenciyi rencide etmemesi



gerektiğini onları kıyaslayıp alay etmemeleri gerektiğini, adil, sevecen olması gerektiğini, öğrencilerin sosyal ve ekonomik özelliklerine göre farklı muamelelerde bulunmaması gerektiğini, dersini zamanında anlatması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sherpa (2018), çalışmasında öğretmenlerin önyargılı olması gerektiğini, öğrencilere cinsiyetlerinden, ailelerinin sosyal statülerinden dini görüşlerinden ırk ve etnik kökenlerinden, sosyo ekonomik statülerden bağımsız olarak eşit bir şekilde davranılması gerektiğini belirtmiştir. Güngör ve Atalay (2018), kadın öğretmenlerin adalet ve eşitlik gibi etik ilkelere öncelik verdiğini saptamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki etik dersine ilişkin görüşlerinin incelendiği başka bir çalışmada ise etik bir öğretmenin özelliklerinden bazıları olarak derse zamanında girip çıkmak ve zamanını verimli bir şekilde kullanmak, kendi fikirlerini zorla öğrenciye kabul ettirmemeye çalışmak olarak belirtilmiştir (Karataş vd., 2019). Bulut, Alpsy ve Şahin (2021), çalışmalarında argo ifadelerden kaçınmama, çalışma saatlerinde kişisel işlerle ilgilenmek ve geçerli mazeret dışında iş saatlerini ihlal etme, kendi ideolojik görüşleri doğrultusunda öğrencileri yönlendirmeye çalışma, öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilecekleri materyalleri fazla iş yükü getirmesi düşüncesi ile kullanmaktan kaçınma davranışlarının etik dışı davranışlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Katılımcılar, değerlendirme bağlamında akademik etik ilkelerin neler olduğu sorusuna 'öğrencileri bütüncül olarak değerlendirmek', 'değerlendirme sürecinde ayrımcı davranışlardan kaçınmak', 'yazılı sınavlarda kör okuma yapmak', 'açık ve şeffaf olmak', 'değerlendirme ölçütlerini önceden belirlemek' yanıtlarını vermişlerdir. Öte yandan değerlendirme bağlamında akademik etiğe aykırı davranışlar katılımcılarca 'sürece göre değil sonuca göre değerlendirmek', 'nitelik ve nicelik açısından yetersiz ölçüt kullanmak', 'not baremi hazırlamamak', 'herhangi bir ölçüt olmaksızın puan yükseltmek', 'okul yönetimi veya veli beklentisine göre puan vermek', 'değerlendirme sürecinde yanlı davranmak' ve 'tüm öğrencilere aynı puanı vermek' olarak sıralanmıştır. Söz konusu etik davranışların öğretmenlerce sınavların geçerlik ve güvenilirliğini artırmak, adalet ve eşitliği sağlamak adına yapılıyor olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan değerlendirme bağlamındaki akademik etiğe aykırı davranışların temelinde öğrenci yararını korumak olduğu sonucuna varılabilir. Nitekim Tezcan ve Güvenç (2019), çalışmasında öğretmenlerin en çok öğrencilerinin yararını gözetirken mesleki etik ilkelere test düştükleri saptanmıştır. Aynı çalışmada, öğrencilerin sınavda düşük not alan ve akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin notuna müdahale edip etmeme noktasında da ikilemde kaldıkları görülmektedir. Veli müdahalesinin de öğretmenlerin etik açıdan ikilemde kalmalarına sebebiyet veren bir faktör olduğunu saptamıştır. Yapılan çalışmada velilerin öğrenci oturma düzenlerinden öğretmen değerlendirmelerine ve hatta arkadaş ilişkilerine kadar öğretmenlerden isteklerde buldukları

anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler bu talepler doğrultusunda da ikilemede kalmakta, veli-öğretmen iş birliği ve otoritelerini sarsmak istememektedirler.

Öğretmenler tarafından gösterilen akademik etiğe aykırı davranışların nedenleri, 'öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili problemler', 'sınav sistemine ilişkin problemler', 'kişisel problemler', 'takdir görme isteği', 'mesleği sevmemek', 'öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yasal düzenlemelerin sınırlı oluşu'; sonuçları ise 'olumsuz örnek olma', 'öğrenme kaybı', 'öğrencilere gerekli yönlendirmelerin yapılamaması' ve 'toplumsal bozulma' olarak ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili problemler' ve 'sınav sistemine ilişkin problemler' boyutlarında öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanan kısıtlamalardan dolayı akademik etiğe aykırı davranışlarda buldukları söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre merkezi sınav sisteminin öğrencileri bütüncül olarak değerlendirememesi, sanat ve spor gibi alanların sınav sisteminin dışında kalıyor olması nedeniyle söz konusu derslerin öğretmenleri, öğrencilerinin derslerini ikinci plana atıp sınavda çıkacak olan derslere yönelmelerini teşvik edebilmektedir. Ergün (2009), kişilerin etik davranışa olan duyarlılığının, yaşantılarının, karakteristik özelliklerinin de örgütlerde kişilerin etik dışı davranışlar sergileyebilmesindeki bireysel nedenler olarak ifade etmiştir. Sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler kişisel gelişimlerini sürdürürken sadece kendi deneyimlerini kullanarak ilerleme göstermekle kalmayıp, dolaylı olarak model aldıkları kişilerden de etkilenmektedirler (Bandura, 1977). Dolayısıyla katılımcılar, rol model alınan bir meslek grubunun üyesi olan öğretmenlerin etik dışı davranışlarda bulunması öğrencilerinin, velilerinin ve toplumun da öğretmenleri kötü örnek almasına yol açabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler için rol model, ilham kaynağı, motive edici ve lider olmalıdır. Öğrenciler, doğrudan veya dolaylı olarak öğretmenlerinin izinden gitmektedirler. Dolayısıyla öğretmen, mesleğine ve öğrencilerine karşı iyi bir davranışa ve olumlu bir tutuma sahip olmalıdır (Sherpa, 2018).

Öğretmenlik meslek etiği dersinin gerek hizmet öncesi eğitimde gerekse hizmet içi eğitimde yaygınlaştırılmamış olması da etik noktasında yeterli farkındalığın oluşturulamamasına ve akademik etik ihlallere sebebiyet verebilmektedir. Nitekim Pelit ve Güçer (2006), öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenim hayatları boyunca etik eğitimi almadıklarını saptamışlardır. YÖK (2018) güncellemiş olduğu öğretmenlik mesleği lisans programlarına meslek bilgisi seçmeli dersleri arasına 'Eğitimde Ahlak ve Etik' dersini dahil etmiştir. Bununla birlikte MEB (2015), öğretmenlerin etik bağlamında farkındalıklarını artırmak ve doğru yönlendirebilmek adına 'Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler'i yayınlamış; öğretmenlere bir yol haritası çizmiştir.

Katılımcılar, öğretmenlik meslek etiği dersinde 'öğretmenlik mesleği yeterlilik alanları', 'öğretmenlik meslek etiği ve ilkeleri', 'karşılaşılabilecek etik dışı davranışlar', 'paydaşlarla iletişim',



'etik dışı davranışları azaltma yöntemleri' konularına değinilmesi gerektiğini; meslek etiği dersinin 'öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalık kazandırmak', 'öğretmenlik mesleğinin sorumluluklarının farkına varmak', 'mesleğine yönelik eksikliklerinin neler olduğunun bilincine varmak' noktasında önem taşımakta olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Karataş vd. (2019), yapmış oldukları çalışmada öğretmenlik meslek etiği dersinin, öğretmen adaylarının farkındalıklarının artırılması, öğretiliminde bulunması veya bulunmaması gereken özellikleri bilme, etik davranışlara ilişkin hataları düzeltme noktasında katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin akademik etiğe aykırı davranışlarının azaltılmasına ilişkin öneriler için katılımcıların görüşleri alınmıştır. Katılımcılara göre akademik etiğe aykırı davranışların azaltılabilmesi için 'okul idaresinin denetlemesi', 'öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılması', 'iyi örneklerin teşvik edilmesi', 'öğretmenlik meslek etiği konusunda gerekli yasal düzenlemelerin yapılması', 'öğretmenlere meslek etiği dersi verilmesi' konularına değinmişlerdir. Söz konusu görüşler ışığında:

1. Öğretmenlik meslek etiğinin yanında etiğin öğretilimsel boyutu olan öğretmenlerin akademik etik ve etik dışı davranışlarının sınırlarının daha net çizilmesi gerekmektedir.
2. Net bir çerçeveye oturtulmuş etik ilkeler ışığında öğretmenlerin denetlenmesi ve gerekli rehberliğin yapılması gerekmektedir.
3. Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması, öğretmen farkındalığını taze tutmak ve güçlendirmek amacıyla söz konusu eğitimlerin rutin bir şekilde tekrarlanması gerekmektedir.
4. Sahada görev yapan, uygulayıcı niteliğindeki öğretmenlerin, söz konusu etik dışı davranışların azaltılması için önerileri ışığında hareket edilmesi gerekmektedir.
5. Öğretmenlerin akademik etik davranışlarının alanyazında yeterince yer almadığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerde akademik etik konusu, akademik etiğe ilişkin farkındalığın artırılması ve etik dışı davranışları azaltma yöntemlerinin belirlenmesi noktasında derinlemesine çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

Geçerli belgede kaynak yok.

LİDERLİK ARAŞTIRMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

DENİZ GÖMEÇ⁷⁴, KIVANÇ BOZKUŞ⁷⁵,

ÖZET

Bu çalışmada eğitim yönetimindeki liderlik alanında yapılan araştırmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir çalışmadır ve bibliyometrik analiz kullanılarak var olan çalışmaların sayısal verilerle ifadesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak tablo ve grafikler okunmuş ve incelenmiştir. Bradford yasası ve Lotka yasası kullanılarak liderlik kavramının tarihsel süreci, ülkelerdeki yapılan çalışmalar ve yapılan çalışmaların yoğunluğu, eğitim üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yapılan bibliyometrik analiz sonucunda batı ülkelerinde liderlik üzerine yapılan yayınların yıllara göre arttığı görülmekle beraber gelişmişlik düzeyi az olan ülkelerde ise beklenen sayıda olmadığı görülmüştür. ABD ve Birleşik Krallık' ta bilimsel üretimin ve alınan atfın diğer ülkelere oranla daha fazla olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELEER: Liderlik, eğitim yönetimi, bibliyometrik analiz

THE BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF LEADERSHIP RESEARCH

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the research in the field of leadership in educational administration. The research is a quantitative study, and it is aimed to express and compare the existing studies with numerical data using bibliometric analysis. For this purpose, tables and graphs were read and examined. By using Bradford law and Lotka law, the historical process of the concept of leadership, the studies done in the countries and the intensity of the studies, its effect on education were examined.

As a result of the bibliometric analysis, it is seen that the publications on leadership in western countries have increased over the years, but it has not been seen in the expected number in countries with low level of development. It has been observed that scientific production and citations received are higher in the USA and the United Kingdom than in other countries.

Keywords: Leadership, educational administration, bibliometric analysis

⁷⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, denizgomec@gmail.com

⁷⁵ Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, kbozkus@artvin.edu.tr



GİRİŞ

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışı, yerini çağdaş eğitim anlayışına bırakmıştır. Geleneksel eğitimin tersine, çağdaş eğitimin merkezinde öğretmen değil öğrenci bulunmaktadır. Günümüzde organizasyonların başarısı liderlere bağlanmıştır. Kuruluşlar, çalışanlara katı emir vermek ve paydaşların görevlerini katı kontrollerle yerine getirme ve motivasyonlarını ihlal etmek yerine, çalışanları ile iletişim kuran ve motivasyonlarını destekleyen ve görevlerini yerine getirirken destek veren liderlere bağımlı hale gelmiştir.

Eğitim, hayatın her aşamasında olan bir kavramdır. Hayatın her aşamasında olan bu kavramı da ifade eden, kalite ölçüleri bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında verilen eğitimi iyileştirmeyi ve ülkenin eğitim seviyesini yükseltmeyi de amaçlayan eğitim kurumları stratejik planlar ile kendilerine katkı sağlayabilmektedirler.

Eğitimin verildiği gelişmekte olan ülkeler ve gelişmiş ülkeler incelendiğinde, gelişmiş ülkelerin eğitimcilere verdiği önem ve eğitimcilerden beklentisi oldukça fazla olduğu görülmüştür. Eğitimciler verilen önem onlara sahip çıkma ve onlardan en yüksek verimi elde etmeyi gerektirmektedir.

Liderlik, stratejilerin oluşturulmasında olduğu kadar uygulanmasında da önemli bir role sahiptir. Özellikle günümüzde dinamikleşen ve giderek karmaşıklaşan bir ortamda değişimi gerçekleştirmesi beklenen liderlerin önemi daha da artmıştır. Ancak grup üyelerini belirli amaçlar, normlar ve değerler etrafında toplamayı gerektiren liderlik, üyelerin farklı düşünce, eğitim ve tecrübeye sahip olması nedeniyle zorlaşmaktadır. Bunu sağlamak, büyük ölçüde liderlik becerisini gerektirmektedir. Ayrıca etrafındakiler tarafından ne kadar kabul gördüğü, görevinin yapısı ve buna bağlı olarak sahip olunan güç de liderliğin niteliklerini belirlemektedir. Liderlik niteliklerinin belirlenmesine odaklanan teorik ve kavramsal çalışmaların yanında, ampirik araştırma verilerine dayalı olarak da liderlik beceri ve yetkinlikleri ortaya konulmaktadır.

Eğitimin temel taşı olan öğrenciyi, sınıf yönetimi yaşamsal ve yapısal anlamda çok etkilemektedir. Bu yüzden sınıf yönetimi sistem içindeki temel unsurlardan bir tanesidir. Sınıfta öğretmenin göstereceği başarılı bir yönetiminin, uygulayacağı etkinliklerin hedefine ulaşması için çok büyük katkısı olacaktır. Eğitim öğretim kalitesi açısından sınıf yöneticisinin yani öğretmenin liderlik özelliği taşıması ve gösterebilmesi çok önemlidir.

Bu araştırmanın amacı Eğitim Yönetimi Araştırmalarında yapılan Liderlik Araştırmalarının bibliyometrik analizlerini yapmaktır. Ayrıca 2001 yılından beri bu konuda yayın yapılan kaynakları, yıllık bilimsel üretimleri, konu hakkında yayın yapan yazarları ve ülkelerini ve yazarların çalıştığı üniversiteleri belirlemektir. Araştırmanın çalışma materyali 2001 yılından bu yana Eğitim Yönetimi

Araştırmalarında Liderlik Araştırmaları alanında yapılmış olan 1846 yayındır. Bu çalışmanın eğitim yönetimi araştırmalarında çalışma yapacak olan liderlik araştırmacıları için ileriki çalışmalarda kaynak, yazar, ülke açısından yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın amacına ulaşmak için bibliometrik analiz kullanılmıştır. Bibliometrik analiz araştırılan konuya dair detaylı istatistiklerin sunulmasını sağlar. Bibliometrik analiz akademik literatürün, yayınların, dergilerin veya yazarların akademik kalitesini, atıf oranları, yıllara göre yayın sayıları, bölgeler, organizasyonlar, yayın türleri açısından sınıflandırmalar gibi istatistiksel yöntemlerle nicel olarak değerlendirme girişimidir. İlgili yayınların analizine dayanan araştırma alanlarının bilgi yapısını ve gelişimini incelemek için kullanılan nicel bir yöntemdir (Jing, Qinghua & Landström, 2015).

Bibliometrik analiz için R istatistik programı için geliştirilen bibliometrix paketi kullanılmıştır. Bu paket ile Scopus veri tabanından elde edilen çıktı dosyaları analiz edilebilmektedir. Daha sonra ilgili dergilerin başlığında “leader” ifadesi geçen 2000 yılından sonraki yayınlar veri tabanında listelenmiştir. 2021 yılına ait yayınlar hariç tutulmuştur. Bu listenin çıktı dosyası bibliometrix paketine okutulmuştur.

Tablo 1. Araştırma verileri hakkındaki açıklayıcı bilgiler

Zaman Aralığı	2001:2020
Kaynaklar (Dergiler, Kitaplar vb.)	19
Makaleler	1846
Yayından İtibaren Ortalama Yıl	8,38
Belge Başına Ortalama Alıntı	16,94
Doküman Başına Yıllık Ortalama Alıntı	1,57
Referanslar	81520
Yazarın Anahtar Kelimeleri (DE)	2301
Yazarlar	2508
Yazar Görünümleri	3587
Tek Yazarlı Belgelerin Yazarları	638
Çok Yazarlı Belgelerin Yazarları	1870
Tek Yazarlı Belgeler	802
Yazar Başına Belgeler	0,73
Belge Başına Yazar Sayısı	1,36
Belge Başına Ortak Yazarlar	1,94
İş birliği Endeksi	1,79



BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Liderlik araştırmalarıyla ilgili incelenen çalışmalarda en yoğun olarak 2020 yılında bilimsel üretim yapıldığı görülmüştür. Atıflar ise en yoğun olarak 2001 yılında yapılmıştır. 2508 yazar tarafından katkı sağlanan araştırmaların “International Journal of Leadership in Education” isimli kaynaktaki yoğun olarak yayınladığı ve bu derginin 2020 yılında tüm yazarlar arasında en popüler dergi olduğu anlaşılmıştır.

Liderlik araştırmaları 2001-2015 dönemleri içerisinde zaman zaman artmış zaman zaman azalmıştır. 2015 yılından itibaren artışa geçmiş ve 2020 yılında 200’den fazla bilimsel üretim yapılmıştır. Bu konuda yapılan çalışmalara bakıldığında en fazla atfın 2008 yılında en az atfın ise 2020 yılında yapıldığı görülmüştür. 2020 yılında yapılan yayınların henüz çok fazla araştırma aracı olarak kullanılmaması bu yılda yapılan atfın az olmasının sebebi olduğu düşünölmektedir.

Konu hakkında yoğun olarak “International Journal of Educational Management” dergisinin en fazla yayına yer veren kaynak olduğu saptanmakla beraber “Journal of Educational Administration” dergisinin yayın sayısının onu takip ettiği görülmüştür. Bradford Yasası’na göre en önemli kaynakların sıralandığı 1. bölgede yer alan dergilerden “International Journal of Leadership in Education” dergisinin ilk sırada yer aldığı görölmektedir.

Eğitim yönetimi araştırmalarında, liderlik araştırmalarının yayımlandığı kaynaklara bakıldığında “School Effectiveness and School Improvement” adlı dergisinin etkisinin büyük olduğu görülmüştür. Sırasıyla School Effectiveness and School Improvement dergisini, Urban Education, Journal of Educational Administration dergileri takip etmiştir. Kaynak etki büyüklüğüne atfı bazında bakıldığında etkisi en yüksek olan kaynağın “Educational Administration Quarterly” dergisi olduğu görölmektedir. Bunun yanı sıra “Journal of Educational Administration” ve “International Journal of Leadership in Education” dergilerinin ise en yoğun atfı olan dergilerden olduğu söylenebilir.

Kaynak büyümesine bakıldığında ise verilen kaynakların tercih edilme oranlarının birbirine benzediği görölmüş ancak 2020 yılında da en popüler kaynağın “International Journal of Leadership in Education” dergisi olduğu görölmektedir. Konu hakkında yayın yapan yazarlar içinde en çok yayını olan yazarın Hallinger, olduğu görölmüş ve sırasıyla onu Leithwood ve Harris takip etmiştir. En çok atfı alan yazarın ise Bolvar olduğu görölmüş, Lopez ve Prez-Garca, atfı konusunda Bolvar’ı takip ettiği görölmüştür.

Yazarların etki büyüklüklerine göre ise en etkili yazarın Bertrand olduğu anlaşılmıştır. En çok atfı alan yazarın ise Ainscow olduğu görölmektedir. Lotka yasası ile yazarların verimliliği incelendiğinde ise sadece bir yazarın üç makale ile birinci sırada yer aldığı görölmektedir.

Liderlik araştırmacılarının çalıştığı üniversiteler içinde en çok makale çıkaran üniversitenin University of Toronto olduğu ve yazarların büyük bir çoğunluğunun ABD ülkesinden olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra “Hong Kong Institute of Education”, “University of Manchester” ve “University of Nottingham” ise en çok yayın üniversiteler listesinde 2. sırayı paylaştığı görülmüştür. Liderlik araştırmalarının daha çok yapıldığı Batı ülkeleri içinde ABD ülkesi aynı zamanda en fazla bilimsel üretim yapan ülke ve en çok atıf alan olarak da karşımıza çıkmıştır. ABD yapılan bu yayınların çok az kısmını farklı ülkelerle ortak yapmış, büyük çoğunluğunu ise tek başına çıkarttığı görülmüştür. En fazla bilimsel üretim yapan ülkeler arasında ikinci sırada olan Birleşik Krallık ise çok ülkeli yayın sıralamasında ABD’ye yakın olarak görülmüş yine birçok yayını ise tek başına yaptığı görülmüştür. Avustralya, Kanada, İsrail ve diğer ülkelerde ise araştırma konusu popülaritesini yitirmiş gibi görünmekte olup çıkardıkları makale sayıları azalan bir grafik göstermektedir. Bilimsel üretim konusunda Gürcistan ve Singapur alt sıralarda yer almaktadır.

Liderlik araştırmaları alanında yayınlanan makalelerin anahtar kelimeleri incelendiğinde bütün yıllarda en sık tercih edilen anahtar kelimenin liderlik olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra yine anahtar kelime olarak “Müdürler, Okul liderliği, Okullar” gibi kelimelerin de yoğun olarak tercih edildiği görülmektedir.

Değişen ve gelişen dünyaya toplumsal olarak ayak uydurabilmek için evrensel olarak eğitimin gerekli olduğu bilinmektedir. Eğitimin başlıca öğelerinden biri de eğitim liderleridir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre liderlik kavramının önde olması, bu doğrultuda yapılan çalışmaların son zamanlarda özellikle gelişmişlik seviyesini tamamlayan batı ülkelerinde artması; liderlik kavramının eğitimin olmazsa olmazı ve eğitimin kalitesini belirleyen üst düzey standartlardan biri olduğunu öne koymaktadır. Eğitim Yönetimi Araştırmalarında yapılan Liderlik Araştırmaları çalışmaları son 20 yılda karşımıza çıksa da gün geçtikçe popülarite kazandığı belirlenmiştir. İncelenen tablo ve grafiklerden anlaşıldığı üzere konu Batı ülkelerinde daha yaygın olduğu, yapılan çalışmaların tamamının yurt dışında yazıldığı ve yabancı kaynaklarda yayınlandığı belirlenmiştir. Liderlik araştırmalarının çoğunun İngilizce dilinde yayınlanmış olması ülkemizde bu konuyla ilgili çalışmaların daha az olmasına bir neden olabilir. Elde ettiğimiz verilere göre, liderlik, müdür, okul kavramlarının eğitim yönetimi alanında en çok çalışılan konular arasında yerini aldığı görülmüştür. Müdür kavramından çok liderlik kavramının ele alınması, her müdürün bir lider olmadığı sonucunu çıkarmamıza yardımcı olmuştur. Ülkemizde liderlik kelimesinin tarihinin çok eski olmaması, bu kavramın daha önce araştırılmaya çok değer görülmemesi yine gelişmişlik düzeyi ve popülariteyle alakalı olmuştur. Son zamanlarda yükselişe geçen liderlik kavramı ülkemizde de gerekli ihtiyaç ve donanıma sahip olması gereken okul müdürlerinin etkili olmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



Yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, Liderlik Tarzlarının Bibliyometrik Analizi (Doğan, Doğan ve Aykan, 2021) çalışmasında araştırmacılar 1975-2020 yılları arasında liderlik tarzlarına ait konu başlıklarını anahtar kelime kullanarak bibliyometrik araştırma yapmış ve çalışmamızda yer verdiğimiz dergileri araştırmıştır. Bu çalışmada da çalışmamızda yer alan benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Doğan ve diğerleri dergilere yapılan atıfların özellikle 2009 yılından başlayarak katlanarak arttığına dikkat çekmiştir. Bizim çalışmamızda da bu hareketlilik 2015 yılından itibaren artarak başladığı için iki çalışma birbirini destekler durumdadır. Bu çalışmalarda rastlanılan çalışma sayısının artışının özellikle 2000'li yıllardan itibaren teknolojinin ve internet kullanımının artarak yaygınlaşması ve kaynakların dijital veri tabanlarına aktarılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ülkemizde konu ile ilgili çalışmaların sayısının oldukça az olması yeni araştırmacılar için yapılacak çalışmalarda yol gösterici niteliği taşımakta olup ülkemizde liderlik araştırmalarıyla ilgili çalışmaların arttırılması bu araştırmanın önerilerinden biridir. Bununla birlikte, liderlik ile ilgili ülkemizde çalışma yapacak olan yazarlar;

- Araştırmacılar sadece dergilerde yayınlanan makaleleri değil konferans başlıkları ve kitap başlıklarını da çalışmalara ekleyerek araştırmalarını zenginleştirebilirler.
- Araştırmacılar sadece Scopus veri tabanından elde ettikleri verilerle değil konu ile ilgili tüm veritabanlarını da araştırmalarına dahil ederek daha kapsamlı bir sonuca ulaşabilirler.
- Batı ülkelerinde yapılan çalışmaların ülkemizde uygulanabilirlik düzeyini inceleyebilirler.
- Liderlik kavramının ülkemizde gerekli ilgiyi görüp görmediğini, görmüyorsa bunun sebebini araştırabilirler.
- Evrensel dergi popülaritesine bakıldığında hangi dergide liderlik kavramına yer verilmesi durumunu inceleyebilirler.
- Liderlik kelimesine yer veren öncül ülkelerin dışında, diğer ülkelerde yapılan çalışmalarda daha az yer verildiği araştırılabilir.
- Ülkemizde liderlik kavramı ile ilgili örneklem alınarak çalışmalara başlanılabilir.
- Yapılan çalışmaların pilot bölge ya da okullarda nasıl uygulandığına, uygulama sonrası verimliliği araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Doğan, T. G. B., Doğan, S. ve Aykan, E. (2021). Liderlik Tarzlarının Bibliyometrik Analizi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 161-189.
- Jing, S., Qinghua, Z. & Landström, H. (2015). Entrepreneurship across regions: Internationalization and/or contextualization? In L. Carmo Farinha, J. Ferreira, H. Smith, & S. Bagchi-Sen (Eds.), *Handbook of research on global competitive advantage through innovation and entrepreneurship* (pp. 372-392). Hershey, PA: IGI Global.



OKULLARDA ETİK İKLİM VE OKUL YÖNETİCİLERİNE DÜŞEN SORUMLULUKLAR

GÜRHAN ÖNDER⁷⁶, YUSUF BAHİRİ GÜNDOĞDU⁷⁷,

ÖZET

Etik, ilişkilerde ahlaki değerler ile örtüşecek kıstasların ve bu kıstaslara yol gösterecek davranış kurallarını belirlerken iklim, çalışanların örgütün çalışma düzenini ifade etmeye dair ortak algıdır ve örgütsel kültürün bir sonucudur. Bu bağlamda etik iklim, örgüt üyelerinin etik sorunları tanımlamalarını sağlayan ve bu sorunlarla baş etme durumlarına rehberlik eden örgütsel kültürün bir bileşenidir. Başka bir deyişle, etik iklim örgütsel kültürün bir unsurudur.

Yönetim ve liderlik tarzının etik değerlerle şekillenmesi, örgütsel değerlere bağlılığı, çalışanların örgütsel bağlılığını arttıran önemli bir unsurdur. Aynı zamanda etik iklim, sağlıklı okul kültürü ve okul ikliminin oluşmasında ve buna bağlı olarak örgütsel bağlılığı sağlamada önemli etkiye sahiptir.

Okul yöneticileri, okullarda etik bir iklimin oluşturulmasında önemli bir rol üstlendikleri için, okul genelinde etik iklimin oluşturulabilmesi kapsamında okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin etkili rolü ile oluşturulan etik iklim, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, farklı açılardan değerlendirmelerine ve kabul edilebilir karar vermelerine yardımcı olmakla birlikte öğretmenlerin verilen kararların adil ve dürüst olduğuna kanaat getirmesine sebep olmakta bu da öğretmenlerin örgütsel bağlılığını artırmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul Yöneticisi, Etik İlkeler, Okul İklimi

ETHICAL CLIMATE IN SCHOOLS AND THE RESPONSIBILITIES OF SCHOOL MANAGERS

ABSTRACT

While ethics determines the criteria that will overlap with moral values in relationships and the rules of behavior that will guide these criteria, climate is the common perception of employees about expressing the working order of the organization and is a result of organizational culture. In this context, ethical climate is a component of organizational culture that enables members of the organization to define ethical problems and guides their coping with these problems. In other words, ethical climate is an element of organizational culture.

⁷⁶ Öğretmen, Fatsa Hatice Bahaettin Şener İlkokulu, gurhanonder1979@gmail.com

⁷⁷ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, yusufbahri.gundogdu@omu.edu.tr

Shaping the management and leadership style with ethical values is an important element that increases the commitment to organizational values and organizational commitment of employees. At the same time, ethical climate has a significant impact on the formation of a healthy school culture and school climate and, accordingly, on organizational commitment.

Since school administrators play an important role in creating an ethical climate in schools, school administrators have a great responsibility to create an ethical climate throughout the school. The ethical climate created by the effective role of school administrators helps teachers to evaluate the problems they face from different perspectives and to make acceptable decisions.

Keywords: Ethics, Ethical Climate, School Administrator

GİRİŞ

Yunanca “ethos” kelimesinden türetilen etik kavramı; ahlaksal ve aynı zamanda töresel tutum ve davranışlar, ahlaki bilince göre yaşama anlamına gelmektedir (Baştuğ, 2009). Türkçe’de etik kelimesinin anlamı “töre bilimi, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü, ahlakla ilgili” şeklinde tanımlanmaktadır. Alan yazında etiğin kavramsal karşılığı bireysel ve örgütsel davranışlarda iyi ve kötüyü ayırt eden ahlaki kurallar, ilkeler ve değerler sistemi olarak ifade edilmektedir (Bozkurt & Torun, 2014).

Victor ve Cullen (1987)’e göre etik iklim, örgütlerdeki etik davranışları açıklayan ve öngören, örgütteki ahlaki memnuniyeti gerçekleştiren bazı uygulamalara ve kurallara ilişkin algılardır (Akt.: Eser, 2007). Bir örgütün etik olma derecesini ölçme isteği ile tasarlanan etik iklim kavramı, çalışanlara karşılaştıkları sorunları değerlendirip alternatifleri göz önünde tutmakta yardımcı olurken, kabul edilebilir olan ve olmayan davranışlar hakkında karar vermeleri konusunda da yol göstermektedir (Demir & Karakuş, 2015). Etik iklim, örgütte bulunan çalışanlardan beklenen davranışları ifade ederken beklenen tutum ve davranışların örgüt çalışanları tarafından uygulanma sıklığı örgütte etik iklimin ne kadar kabul edildiğini gösterir (Mahmutoğlu, 2009).

Örgütteki çalışanlar ve örgütün kendisi açısından önemli sonuçlar meydana getirebilecek bir kavram olan etik iklim, örgüt içinde oluşan krizleri ve çatışmaları da azaltan etkiye sahiptir. Aynı zamanda ahlaki boyutta yer alan tutum ve davranışları destekleyen, etik değerlere önem ve öncelik veren örgüt kültürünün de bir parçasıdır. Örgütteki yönetim kademesinin kalitesinin, çalışanların performansının ve çalışanların örgütsel bağlılıklarının artmasında söz sahibi olan ve birçok açıdan örgüte olumlu katkı sağlayan bir kavramdır (Kılıç, 2019).



Eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiren okullarda yapılan çalışmalarda alınacak kararların etik değerlere uygun olması gerekir. Alınacak bu kararların, okullarda yeni nesiller yetiştirildiği düşünüldüğünde, etik ilke, değer ve tutumların gözetilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etik iklimin, okulun genel işleyişi, planlaması ve faaliyetleri üzerindeki etkisi düşünüldüğünde okulda yapılan çalışmaların niteliğinin, okulun gelişmesiyle orantılı olarak öğretmen ve öğrenci başarısının artması da paraleldir. Dolayısıyla okulda algılanan etik iklime göre öğretmenlerin tutum ve davranışları şekillenir, okula olan aidiyetleri ve örgütsel bağlılıkları artar. Okuldaki etik iklim ile öğretmenlerin iş doyumları, motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Özyer, 2010).

Bu çalışmanın amacı bir eğitim örgütü olan okullardaki etik iklim ve buna bağlı olarak örgütsel bağlılık kavramları arasındaki neden sonuç ilişkisi ile bu kavramlar bağlamında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını incelemektir. Araştırma, etik iklim ve örgütsel bağlılık kavramlarını ve bu kavramlar bağlamında okul yöneticilerinin sorumluluklarını doküman taramasıyla belirleyen belgesel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Eğitimde Etik

Eğitimin en genel tanımının “bireylerde davranış değişikliği oluşturmak” olduğu düşünüldüğünde eğitim bireyin davranışlarını şekillendirerek belirli bir şekil oluşturmaya çalışan bir süreçtir. Bu sürecin önemli bir problemi, kazandırılmak istenen davranışın kime göre neye göre ve hangi duruma göre istenilen davranış olacağıdır. Eğitimin ve öğretimin hangi amaçlarla neye göre yapılacağı etik problemleri beraberinde getirmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde eğitim ve etik arasında zorunlu bir ilişki söz konusudur. Sokrates’in eğitimi “kendini bil”me sözü ile ifade ettiği düşünüldüğünde, eğitim ve etik arasındaki ilişkiden de yola çıkarak tanımlanan eğitim, yaşam boyunca süren “etik bir kendini tanıma sürecidir.” (Ergüden, 2003).

Uğurlu (2009), eğitim ve etik arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğunu, etik ilkeler olmadan eğitimin hedeflerine ulaşmasının imkansız olduğunu belirtmiştir. Eğitimin, herkese eşit, adil ve aynı şartlarda sunulması, böylece anayasada belirtildiği gibi herkesin eğitim hakkından yararlanabilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, politikalar ve yasalar eğitim etiği açısından olumlu sonuçlar yaratırken bunun tam tersi yapılan ihmaller ve ilgisizlikler ise eğitim etiğini olumsuz yönde etkilemekte ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 2009).

Eğitim kurumlarında tüm paydaşların katılımı ve demokratik bir çerçevede evrensel değerler doğrultusunda tüm davranışlara temel olacak etik ilkeler belirlenerek, eğitim kurumlarının ve okulların işleyişini belirleyecek yasa ve politikaların da bu etik ilkelere uygun olarak şekillendirilmesi gerekmektedir. Okullarda uygulanan eğitim programlarının içeriği,

hedefleri, kazanımları öğrencilerden beklenen sonuçları ifade etmektedir. Bu noktada etik ilkeler dikkate alınarak eğitim öğretim programlarının hazırlanması, toplumun ve ülkenin geleceği olan çocukların ahlaki değer, davranış ve tutumlarını ortaya koyması bakımından da son derece önemlidir (Erdem & Şimşek, 2013).

Eğitimin insan davranışlarını istendik bir biçimde değiştirme amacıyla olması ve bu amacı yerine getirirken farklı yöntemler kullanması, yöneticiler tarafından süreç ile ilgili değerlendirmeler yapılmasını gerektirir. Bu süreçte okulların özgürlük, adalet, sevgi, saygı ve hoşgörü ortamı sağlayan kurumlar olması gerekir. Okullar günümüzde şiddet uygulanan, öğrencilerin yanlış, saygısız tutumlar sergilediği yerler olarak da karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda eğitim sisteminin etik temelde yeniden gözden geçirilmesi, geliştirilmesi, düzenlenmesi ve geleceğimizin inşa edilen yerleri olarak temel alınması gerekmektedir (Topuzoğlu, 2009).

Eğitim Yönetiminde Etik

Yönetim, örgütü belirlenen görev ve sorumluluklara ulaştırma ve hedeflerine vardırma, kaynakları sağlama ve etkili bir biçimde kullanma, politika ve yasaları yapıp uygulama, çalışanları denetleme ve geliştirmeyi kapsayan süreci içermektedir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesinde ve geliştirilmesinde uygulanan etik ilkeler önem taşımaktadır (Gözütok, 1999). Yönetim uygulamalarının etik ilke ve kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmesi ile örgütün, örgüt içi ve örgüt dışı ilişki ve iletişiminin niteliğini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Enderle'ye (1987) göre örgütte yönetsel etik liderlik iki amaca hizmet etmektedir. Birinci amaç, yönetimin aldığı her kararın, bu kararı almadaki belirleyici etik boyutu ortaya çıkarmak ve bunu netleştirmek, ikinci amaç ise etik ilkeleri net ve kesin bir şekilde dile getirmektir (Akt: Demirdağ & Emekçioğlu, 2015).

Eğitim yöneticileri, etik ilke ve değerleri rehber edinen, örgütlerini başarıya ulaştırma gayreti içinde olan, toplumla bütünleşerek toplumları istedik hedeflere ulaştıran otorite figürleridir ve toplumsal sorumlulukları bulunmaktadır. Okuldaki öğretmenler, çalışanlar, öğrenciler ve veliler okul yöneticisi gibi bir figürün tutumlarını, değerlerini, davranışlarını ve yaklaşımlarını takip ederek örnek alma eğilimindedirler (Özyer, 2010). Bu bağlamda okul yöneticilerinin, çalışanlarla ve toplumla olumlu ilişkiler kurmak ve örnek davranışlar sergilemek gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin kendilerinden beklenen etik liderlik rolünü elde etmelerinde, etik değer ve yargıların rolü olmakla birlikte toplumsal çevreyle ve kurum içi çalışanlarla olan iletişim ve etkileşimin de niteliği belirleyici bir rol oynamaktadır. Yöneticilerde olması gereken etik değerler; bütün kararlarda öğrencilerin iyiliğini temel alma, eğitim politikası ve uygulamalarında hiçbir bireyi ya da grubu dezavantajlı duruma sokmama,



konumu sayesinde kişisel çıkar sağlamama, sürekli mesleki gelişme olanakları sunma ve tarafların mutabık kaldığı yazılı ve sözlü sözleşmelere uyma olarak belirtilmektedir (Aydın, 2001).

Eğitim yöneticileri, görevlerini yaparken, sadece yasa ve politikaya bağlı olmamalı, mesleki etik kurallarına da uygun olarak davranmaları gerekmektedir. Eğitim yöneticisi bağlı bulunduğu kurumdaki çalışanlar, öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından benimsenip kabul gördüğünde lider bir yönetici konumuna gelebilir. Eğitim yöneticilerinin lider yönetici rolünü kazanmasında sahip olduğu etik değerler önemlidir. Okul yöneticisinin adil, yerinde ve tutarlı kararlar alabilmesi, yöneticinin bilgi ve becerisi kadar sosyal ilişkileri ile sahip olduğu etik değerlerle de alakalıdır. Kısaca yönetici karar alma sürecinde doğru ve adil bir değer sistemini benimserse, kararları etik kurallara uygun olarak alırsa hem okul içi hem de okul dışı çevreden istenilen desteği almış olur (Küçükkaraduman, 2006).

Okulda Etik İklim

Etik iklim, karşı karşıya kalınan etik problemlerle mücadele etme konusunda yol gösteren ve etik olarak algılanan davranışları belirleyen, örgüt tarafından kabul gören ortak algılar olarak ifade edilmektedir (Akdoğan & Demirtaş, 2014). Etik iklim, çalışanların örgüt içinde kabul edilebilir ve kabul edilemez davranışları ayırt etmede, örgüt içinde olması gereken etik davranışların tespit edilmesi üzerinde durur (Sezgin & Er, 2016).

Örgütlerde doğru bir etik iklim ortamı oluşturularak etik değerlere uygun kararlar alınması ile çalışanların örgütlerine etik tutum çerçevesinde yaklaşımları gerçekleşmekte ve örgütün verimliliği artmaktadır. Yani örgütlerde var olan etik iklim çalışanlar ve kurum açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Eser, 2007).

Okulların, değerlere dayalı örgütler olduğu düşünüldüğünde okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için etik iklim düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bundan dolayı eğitim örgütlerinde gerçekleştirilen etik iklim ile ilgili çalışmalar, diğer örgütlerde yapılan çalışmalardan daha önemlidir (Kocayiğit & Sağnak, 2012). Okullar, devletin hedefleri doğrultusunda istenilen becerileri öğrencilere aktarabilmesi ve devletin devamı açısından stratejik öneme sahip olan eğitim örgütüdür. Gününün büyük bir çoğunluğunu okullarda geçiren öğrenciler, öğretmenler ve tüm çalışanlar, içinde bulunduğu okul ikliminin kendileri için gelişimlerini destekleyici, moral ve motivasyonları artırıcı bir rol oynamasını beklerler. Toplumun geleceğinin inşasında önemli bir rol sahibi olan okullarda mevcut olan iklimin, okul paydaşlarının davranışlarını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Gümüşeli, 2001).

Okul etik iklimi, okulun kültürüyle, vizyon ve misyonu, gelenekleri ve normlarıyla birbirine bağlı, bunların okulun paydaşları tarafından nasıl algılandığıyla ilgilidir. Okul etik iklimi, o

okuldaki karar verme ve örgütsel davranışlar ile bağlılık noktasında da bir ipucu vermektedir. Okul çalışanlarının alınan kararlara demokratik şekilde katılması, kurum kültürünün ve kuruma olan bağlılık duygusunun gelişmesi ve bütün bunların sonucunda akademik, sosyal ve kültürel başarının artması olumlu bir okul iklimi algısının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Balci, 1995). Okullarda etik bir okul iklimi oluşturmanın yolu öğrenci- öğretmen-veli-yönetici-personel ve okul toplum ilişkilerinin iyi bir şekilde yapılandırılmasından geçer. Bu anlamda, oluşturulacak sağlıklı ve sürdürülebilir ilişkiler etik bir okul ikliminin meydana getirilmesi sürecine önemli katkıda bulunur (Haynes, 2014).

Eğitim-öğretim faaliyeti gerçekleştiren okullarda yapılan çalışmalarda alınacak kararların etik değerlere uygun olması gerekir. Alınacak bu kararların okullarda yetişen nesilleri de etkileyeceği düşünüldüğünde, etik ilke, değer ve tutumların gözetilmesinin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Etik iklim okulun genel işleyişi, planlaması ve faaliyetleri üzerinde etkilidir. Okulda yapılan çalışmaların niteliğinin, okulun gelişmesiyle orantılı olduğunu kadar oluşturulan etik iklimle öğretmen ve öğrenci başarısının artması da paraleldir. Dolayısıyla okulda algılanan etik iklimle öğretmenlerin tutum ve davranışları şekillenir, okula olan aidiyetleri ve örgütsel bağlılıkları artar. Okuldaki etik iklim ile öğretmenlerin iş doyumları, motivasyonları ve örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Özyer, 2010).

Okul ortamının psikolojik-sosyolojik-kültürel yönünü oluşturan okul iklimi, okulda bir arada yaşayan ve çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin bireyler arası yaşama dair algılarının toplamından oluşur. Okul ortamı içerisinde gerçekleşen tüm etkinlikler ve yaşantılar etik değerlere uygun gerçekleştirildiğinde okuldaki paydaşların etkileşimleri artarak ilişkileri gelişir. Bunun sonucunda karşıt düşüncelerin yol açtığı anlaşmazlıklar azalır ve okul olumlu bir iklimle sahip olur. Öğretmenlerin ve diğer çalışanların tutumları etik iklimin olumlu etkisiyle şekillenir. Oluşan etik iklim, okulun performansını ve kültürel kimliğini arttıran en önemli kavramlardan biri olan örgütsel bağlılığı da olumlu etkiler (Aydın, 2003).

Okul Yöneticilerinin Etik Sorumlulukları

Eğitim örgütlerinden beklenen temel görevlerin en başında etkili bir eğitim ve öğretim faaliyetleri yerine getirmesidir. Bu amacın gerçekleşmesi için öncelikle etkili ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmalıdır. Bu konuda en büyük görev ve sorumluluk okul yöneticisine aittir. Okulda etik bir okul iklimi oluşturmak ve bu iklimin sürekli olmasını sağlamak ya da mevcut olan olumsuz iklimi değiştirip geliştirmek okul yöneticisinin en temel görevlerindedir. Okul yöneticisi görevini yerine getirirken yasa ve politikaya bağlı olmakla beraber mesleki etik ilkeleri de göz önünde bulundurması gerekmektedir (Gül, 2013). Etik bir örgüt ikliminin oluşturulmasında okul



yöneticisinin uyguladığı kural, kriter ve yasalarda etik çerçevenin dışına çıkılmaması, okulda etik bir iklimin oluşmasında yöneticinin rolü ve tutumu önemlidir (Aydın, 2001).

Eğitim kurumu yöneticileri olan okul yöneticileri; öğretmenleri, öğrencileri ve okul çalışanlarını desteklemeli, mesleki gelişimlerini destekleyecek okul ortamı oluşturmalı, paydaşlarının iyiliğini temel alacak eğitim politikaları geliştirmeli, demokratik okul kültürü oluşturup bunu tüm paydaşlara yansıtmalıdır. Bu amaçlara ulaşmak için öncelikle okulda etik iklim ortamı yaratmalıdır. Okul yöneticisi okulda yaptığı tüm çalışmalarını etik ilkeler doğrultusunda yapmalı, etik iklimi oluşturmalıdır (Çelik, 2005). Okul yöneticileri okul paydaşlarına örgütsel bağlılık kazandırmak veya örgütsel bağlılık düzeylerini arttırmak istiyorsa etik iklimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına öncelik verilmelidir.

Okul yöneticisi çevresine ve çalışanlarına örnek davranışlar sergilemeli ve bu konuda okul toplumuna rol model olmalıdır. Yöneticiler örnek davranışları ilk önce kendileri yaparlarsa diğer çalışanlarından da benzer davranışları bekleme hakları olur. Etik liderlik davranışı sergileyen bir yönetici, okul paydaşlarını moral ve motivasyon olarak üst seviyeye çıkararak istenilen değer, tutum ve davranışların oluşmasını sağlayacaktır (Balci, 1995).

Okul yöneticinin önemli görevlerinden birisi de adalet konusunda göstereceği hassasiyettir. Yöneticilerin dürüstlükten ve tarafsızlıktan sapmaları çalışanların da ahlaki olarak değer kayıplarına ve motivasyon düşüklüğüne sebep olmakta bu da örgütte etik sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Okul yöneticisi okulda etik iklimin, okul kültürünün ve okul başarısının oluşması, zenginleşmesi ve gelişmesi için farklı görüşlere ve farklı tutumlara saygı göstermelidir. Bunu davranışlarına yansıtmalı ve kişilerin hak ve özgürlüklerini gözetmelidir. Okuldaki kurum kültürü ve değerler dikkate alınmalı, bu konuda etkili bir okul ikliminin oluşumuna destek olmalıdır. Etik ilkeler, yöneticilerin tartışmaya müsait davranış ve kararlardan sıyrılmalarını, doğru olmayan ancak uygulanmak istenen yaklaşımlardan uzak durmalarını sağlar (Haynes, 2014).

Okul müdürü ahlaki değerleri gözetirken herkesten de bu karşılığı beklemelidir. Adil ve etik olmayan davranışlara göz yumulması bunların tekrarlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu bakımdan etik olmayan durumlara karşı çıkma, engelleme, gerekli yasal işlemleri yapmak yöneticiye düşmektedir. Bu durumda yasa ve yönetmelikleri uygulamak, kamu yararını gözetmek ve şahsi çıkarları arka plana atmak okul müdürünün görevidir. Bunu yapmamak etik bir sorundur ve okul müdürünün yönetici olmasından dolayı otorite figürünü zedelemektedir (Çelik, 2005).

Eğitim yöneticisi, eğitim yönetimiyle ilgili; yasa ve politikalara uygun davranmalı, mesleki etik ilkeleri uygulamalı, demokratik değerleri sahip çıkmalı, adil-dürüst ve ahlaki davranışlar sergilemeli, örnek olmalı, kamu yararını gözetmeli, öğrenciler ve çalışanlar için gelişimleri

desteklemeli, çıkar çatışmalarına katılmamalı ve alacağı-vereceği bütün kararlarda etik davranışları göstermesi gerekmektedir (Gümüşeli, 2001).

Okul yöneticisi, okulda bulunan tüm paydaşların değerlerini kabul etmeli ve okul toplumunun tüm bireylerine saygılı davranmalıdır. Okul yöneticisi demokrasinin gereği olarak farklı düşünce sistemlerini benimsemiş sosyo-kültürel özelliklere sahip bireylere ve düşüncelere karşı hoşgörülü olmalıdır. Okul yöneticisi, okulun imkanlarını tüm çalışanlar arasında eşit bir şekilde paylaşmalı ve öğrenciler için maksimum yarar sağlayacak şekilde kullanmalıdır (Helvacı & Aydoğan, 2011).

Okul yöneticisi, çalıştığı okulu benimsemeli, değerlerini ve kültürünü özümsemeli, okul içi ve okul dışı paydaşlarına bunu içtenlikle anlatmalı ve göstermelidir. Bunu yaparken etik değerlere sahip olmalı, etik ilkeleri ve kuralları özümseyerek okulda etik iklimi oluşturmalı, tüm çalışanlarını okulun en üst seviye de hedeflerine ulaşması için desteklemelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Etik, kişilerin davranışlarını nasıl yapıp etmelerini belirlemede yol gösteren ilke ve standartları içerir. Bu etik ilkelere uygun olarak davranmak, insanın daha iyi ve yüksek standartlarda bir hayatı olması adına önemlidir. Bu etik davranışların kazanılmasında aile ortamı öncelikli öneme sahiptir. Aileler, sadece kendi yaşantılarından edindikleri ve bağlı buldukları kültür ile sınırlı olan etik ilke ve değerleri çocuklara verebilir. Gelişen dünyada geçerli olan ve toplumsal yaşama uygun etik değer ve ilkeler kendini sürekli yenileyen ve gelişen bir okul ortamında kazanılabilir.

Böyle bir etik iklim sağlamada da okul yöneticilerine merkezi bir rol düşmektedir. Okul yöneticisi görevini yerine getirirken; yasa ve politikaya bağlı olmalı, uyguladığı kural, kriter ve yasalarda etik çerçevenin dışına çıkmamalı, demokratik okul kültürü oluşturup bunu tüm paydaşlara yansıtmalı, okul toplumuna rol model olmalı, adalet konusunda hassas olmalı, adil, dürüst ve tarafsız davranmalı, farklı görüş ve tutumlara saygı göstermeli, kamu yararını gözetmeli, etik olmayan davranışların karşısında durarak gerekli yasa ve yönetmelikleri uygulamalı, çıkar çatışmalarına katılmamalıdır. Bu değerleri hayata geçirerek okul yöneticisi, etik liderlik becerileriyle etik okul iklimi meydana getirerek okulun etik değer ve ilkelere uygun bir eğitim ortamı olmasını sağlar. Etik lider olarak okul yöneticisi, öğretmenleri, diğer okul çalışanlarını, öğrencileri ve diğer paydaşları merkeze alan bir yönetim sergiler.

Çalışma sonucunda okul yöneticilerine bazı öneriler şu şekilde ifade edilebilir:

1. Eğitim kurumları ve yöneticileri, kural ve politikalarını belirlerken olumlu bir etik iklim ve okul kültürü oluşturmak için kararları sadece kendileri değil örgütün tüm paydaşları



ile beraber almalıdır. Katı ve disipline edici kurallar koymak ve uygulamak yerine olumlu ortak yönleri vurgulayacak ve destekleyecek görüş alışverişlerine yer verilmelidir.

2. Olumlu bir okul iklimi oluşturmak için okul yöneticisi dürüstlük, doğruluk, adalet, eşitlik, güven, hoşgörü, anlayış gibi temel kavramları okul ortamına yansıtmalıdır. Okul yöneticilerinin etik ilkelere uymaları, etik ilkeler doğrultusunda karar vermeleri, bu noktada okulun tüm paydaşlarına liderlik etmeleri, etik ilkeleri benimsemeleri, yasa ve politikalara uygun davranması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, A. & Demirtaş, Ö. (2014). Etik liderlik davranışlarının etik iklim üzerindeki etkisi: Örgütsel politik algılamaların aracı rolü. *AKÜ İİBF Dergisi*, 16 (1), 107-123.
- Aksoy, S., Erdil, O. & Ertürk, A. (2017). Etik iklim: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 18(2), 133-151.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetmel mesleki ve örgütsel etik*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1995). *Etkili okul*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Baştuğ, İ. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, Ö. & Torun, M. K. (2014). Etik iklimin kuruma güven üzerindeki etkisi: devlet üniversitelerinde bir çalışma. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 82-105.
- Çelik, V. (2005). *Liderlik, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (2. Baskı), Ankara, Pegem A Yayınları.
- Demir, S. & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirbağ, G. E. & Ekmekçioğlu, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 197-216.
- Erdem, A & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Ergüden, A. (2003). *Uygulamalı Etik Ne Tür Bilgi İçerir?*, Ankara, ODTÜ.
- Eser, G. (2007). *Etik iklim ve yöneticiye güvenin örgüte bağlılığa etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 83-99.

- Gül, İ. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Samsun, Ceylan Ofset.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim Dergisi*, 28, 531-548.
- Haynes, F.(2014). *Eğitimde Etik*, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 807-836.
- Kocayigit, A. & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 183-197.
- Küçükkaraduman, E. (2006). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak, benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81, (463-464), 225-249.
- Öztürk, A.B. (2009). Sosyal hizmet etiğinde farklı yaklaşımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20 (1), 105-116.
- Özyer, K. (2010). *Etik iklim ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide örgütsel bağlılık ve iş tatmininin düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F. & Er, E. (2016). *Eğitim yönetiminde etik, değerler ve liderlik*, Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. & Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi, eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*, Ankara, Pegem A Yayınları.
- Topuzoğlu, A.P. (2009). *Demografik Özellikler Açısından Okul Yöneticisinin Etik Liderlik Özellikleri* "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyinin Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.



HERKES İÇİN WEB 2.0

RAZİYE GENÇER PETEK⁷⁸, MUSTAFA KARADUMAN⁷⁹, ELVAN BERİL PETEK⁸⁰,

ÖZET

“Herkes İçin WEB 2.0” projesi, 5 Şubat 2021 tarihinde başlamış bir eTwinning projesidir. Çalışmanın amacı, özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerine de diğer akranları ile birlikte, kendi seviyelerinde WEB 2.0 araçlarını öğretmektir. Böylece hem diğer akranları ile fırsat eşitliği sağlanmış olacak, hem de teknolojiden azami seviyede yararlanmış olunacaktır. Bilindiği üzere genel olarak projelerde ve eTwinning projelerinde sınıfın en başarılı ve parlak öğrencilerine görev verilmektedir. Bu durum ise özel eğitim öğrencilerini zaten çarkın dışına atarken, kaynaştırma öğrencileri de projenin dışında kalmaktadır. Bu proje ile durum tam tersine çevrilmiş oldu. Projeye özellikle özel eğitim öğrencileri ve sınıfında kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler davet edildi. Böylece hem özel eğitim ve kaynaştırma sınıfı öğrencileri hem öğretmenleri hem de sınıftaki diğer öğrenciler aynı WEB 2.0 araçlarını kendi seviyelerine uygun olarak öğrenmiş oldular. Ayrıca uzaktan eğitim süreci de göz önüne alınarak öğrenci velilerine de WEB 2.0 araçları ile ilgili bilgi verilerek, onların da konuya hâkim olması sağlanmıştır. Velilere medya okur yazarlığı ve dezenformasyon konularında da bilgi verilmiş, medyayı hem kendilerinin hem de çocuklarının doğru kullanması için öncülük edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: WEB 2.0 Araçları, Özel Eğitim, Kaynaştırma

WEB 2.0 FOR EVERYONE

ABSTRACT

The project “WEB 2.0 for All” is an eTwinning project that started on February 5, 2021. The aim of the study is to teach special education and inclusive students, together with their peers, WEB 2.0 tools at their own level. Thus, equality of opportunity with other peers will be ensured, and technology will be utilized at the maximum level. As it is known, the most successful and bright students of the class are assigned in projects and eTwinning projects in general. While this situation throws special education students out of the wheel, inclusive students are also excluded from the project. With this project, the situation was completely reversed. Particularly special education students and teachers who have inclusion students in their classes were invited to the project. Thus, both special education and inclusive class students, teachers and other students in the class learned

⁷⁸ Öğretmen, Karamanoğlu Mehmet Bey İlkokulu, raziyepetek@gmail.com

⁷⁹ Öğretmen, Karamanoğlu Mehmetbey İlkokulu,, karadumanmustafa1996@gmail.com

⁸⁰ Öğrenci, İzmir Demokrasi Üniversitesi, elvaanberil@gmail.com

the same WEB 2.0 tools in accordance with their own levels. In addition, taking into account the distance education process, the parents of the students were informed about the WEB 2.0 tools and it was ensured that they also had a good command of the subject. Parents were also informed about media literacy and disinformation, and it was pioneered for them and their children to use the media correctly.

Key Words: WEB 2.0 Tools, Special Education, Inclusion

GİRİŞ

Anderson'a (2007) göre web 2.0 araçları bireysel ürün ve kullanıcının ürettiği içerik, kalabalığın gücünü ve birlikteliğini kullanma, açık kaynak kodluluk, katılım yapısı vb. gibi düşüncelerle oluşturulmuştur (Akt. Horzum, 2010). Günümüzde birçok popüler web 2.0 araçları bulunmaktadır. Web 2.0 araçları kullanıcıların online olarak sosyal etkileşimde bulunmasına, web sistemlerinin içeriğini düzenleyebilmesine ve bilgi paylaşımına fırsat veren araçlar ve web siteleri olarak görülmektedir (Deperlioğlu ve Köse, 2010, s. 338). Web 2.0, daha kapsamlı biçimde tanımlanırsa kullanıcılar arasında aktif katılımı, iletişim kurmayı, iş birliğini, bilgi ve düşünce paylaşımını sağlayan ikinci nesil ve daha kişiselleştirilmiş, etkileşimli online platformdur, denilebilir (McLoughlin & Lee, 2007). Kısaca Web 2.0 terimi, genellikle internet üzerinde etkileşimli bilgi paylaşımını, işbirlikçi çalışmayı, bireysel veya grup odaklı düzenlemeyi kolaylaştıran web uygulamalarına verilen genel bir ismi ifade eder.

Web 2.0 teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte buna paralel olarak kullanım alanı da her geçen gün daha fazla artmaktadır. Bu artışın temel sebebi web 2.0 teknolojilerinin kullanıcılar arasındaki etkileşimi, bu araçlar sayesinde bilgiye erişimin artması, kullanıcı ve web uygulamaları arasındaki etkileşimin artması, araçların internet ortamında bu etkileşimleri kolay hale getirmesidir. Bu özellikler web 2.0 araçlarının eğitim alanında kullanılmasını sağlamaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Web 2.0 araçlarının sundukları imkanlar ve kolay kullanımları sayesinde, öğrenci ve öğretmenlere gereksinimleri olan kolaylık ve desteği sunmaktadır. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif kullanıcı olarak içeriğe katkıda bulunmalarının beklendiği zamanımızda web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin içerik oluşturma, içeriği düzenleme, içeriği denetleme ve sosyalleşme fırsatları sunmaktadır. Dolayısıyla, web 2.0 araçları eğitim sistemindeki değişimi destekleyen bir teknolojik yenilik olarak görülmektedir (Elmas & Geban, 2012).

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimleri, onların bazı özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Her birey, özelliklerine bağlı olarak kendi içinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak özel gereksinimi olan bireylere, en az



kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim imkânı sunulmalıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamları denildiğinde özel gereksinimi olan bireyler için nihai amaç; normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitime devam etme esasına dayanan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin akranları ile birlikte devam ettikleri eğitim ortamlarında başarılarını arttırmak, yaşadıkları güçlükleri en aza indirmek, mümkün olabildiğince genel eğitim müfredatından yararlanabilmelerini ve eğitim sürecinin bir parçası olabilmelerini sağlamak için eğitim sürecinde birtakım düzenlemelere/tasarımlara gereksinim vardır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar ve gereksinimler dikkate alınarak evrensel tasarım ve yardımcı teknolojiler ile öğrenenlere zengin öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Sani-Bozkurt, 2017).

Kaynaştırma/bütünleştirme ve evrensel tasarımın öneminden yola çıkarak başta özel gereksinimi olan bireyler olmak üzere tüm bireylerin bilgiye ulaşımını kolaylaştıran bir ortam hazırlama son zamanlarda giderek önem kazanmaktadır. Teknolojinin eğitim ortamlarına girmesi ile birlikte sınıf ortamlarında yürütülen öğretim süreçleri teknoloji destekli yürütülmeye başlanmıştır. Teknoloji destekli eğitim ortamları öğrenenlerin özellikleri doğrultusunda ilgi ve motivasyon arttırıcı bir öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Günümüz dünyasında özel gereksinimi olan bireylere yönelik pek çok farklı beceri, davranış ve kavram öğretiminde teknoloji destekli öğrenme ortamları oluşturulabilir. Özel gereksinimi olan bireyleri, bağımsız yaşama hazırlamada gerekli olan teknolojilerden biri de yardımcı teknolojilerdir. Yardımcı teknolojiler özel gereksinimi olan bireylerin yetersizlik türüne göre görme, işitme, okuma, yazma, sosyal ve iletişim becerilerini desteklemekte ve bağımsız yaşam becerilerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum bireylerin hedeflenen bilgileri daha kolay, kalıcı ve hızlı bir şekilde öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu bağlamda bu çalışma; özel eğitimde yardımcı teknolojilerin kullanımı konusunda bilgi vermekte ve yardımcı teknolojilerin kullanımına yönelik öneriler sunmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimleri, onların bazı özelliklerine göre farklılaşabilmektedir. Her birey, özelliklerine bağlı olarak kendi içinde önemli bireysel farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak özel gereksinimi olan bireylere, en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim imkânı sunulmalıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamları denildiğinde özel gereksinimi olan bireyler için nihai amaç; normal gelişim gösteren akranları ile birlikte aynı eğitim ortamlarında eğitime devam etme esasına dayanan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin akranları ile birlikte devam ettikleri eğitim ortamlarında başarılarını arttırmak, yaşadıkları güçlükleri en aza indirmek, mümkün olabildiğince genel eğitim müfredatından yararlanabilmelerini ve eğitim sürecinin bir parçası olabilmelerini sağlamak için eğitim sürecinde birtakım düzenlemelere/tasarımlara

gereksinim vardır. Bu bağlamda bireysel farklılıklar ve gereksinimler dikkate alınarak evrensel tasarım ve yardımcı teknolojiler ile öğrenenlere zengin öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir (Sani-Bozkurt, 2017).

Özel eğitim, farklı öğrenme gereksinimleri olan öğrencilere yönelik özel olarak tasarlanmış bir eğitim türü olarak da tanımlanabilir. Bu noktada ruhsal bozukluklar, işitme ve görme bozuklukları, dil ve konuşma bozuklukları, ortopedik bozukluklar, otizm, sinir sistemi sorunları vb. sorunlardan kaynaklanan yetersizlik ve öğrenme güçlüğü gibi engelleri olan bireylerin özel eğitim almaları gerekmektedir. Birçok farklı şekilde gruplandırılabilen ve farklı öğrenme gereksinimleri olan bireyler için kullanılan eğitim modelinin ortak amacı, bu bireylere gerekli bilgileri vererek bağımsız yaşamalarını sağlamak olmalıdır (Cavkaytar ve Diken, 2006). Bu bağlamda eğitimde teknolojinin kullanımı, tüm bireylerdeki potansiyelleri beslemek için gereklidir ve teknoloji, öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştıracak yeni yöntemlerin geliştirilmesine yardımcı olur (Bertini ve Kimani, 2003).

Teknoloji destekli eğitim, özel öğrencilere simülasyonları ve egzersiz yazılımlarını kullanma, iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan uygulamalara katılma ve bireysel gereksinimlerine bağlı olarak çevrelerini keşfetme fırsatları sağlar. Teknolojik entegrasyonun başarılı ve uygun bir şekilde sağlandığı öğrenme ortamları, özel eğitim gereksinimi olan bireyler için faydalı olma potansiyeline sahiptir (Martin, 2004).

Web 2.0 araç ve hizmetlerinin temel amacı, kullanıcıların internetin sosyal etkileşim ve işbirliği potansiyellerini kullanarak, herhangi bir teknik engel olmaksızın içerikleri paylaşabilmelerini sağlamaktır. Web 2.0 araçları sosyal yazılım olarak adlandırılır ve web okuyuculuğundan web okuryazarlığına dönüşümü beraberinde getirir (Horzum, 2010).

Web 2.0 araçları, eğitimde yapılandırmacı öğrenme etkinliklerinin kullanılması için fırsatlar sağlar. Bu tür araçlarla, özel eğitim öğrencilerinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, çok sayıda ayırt edici özellikte materyallerin geliştirilmesi ve öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin artırılması mümkündür.

Bu çalışma ile okul öncesinden başlayarak; ilkökul, ortaokul ve pek çok farklı seviyede özel eğitim öğretmeninin planlama, hazırlık, materyal hazırlama, dersi zenginleştirme, ölçme değerlendirme yapma, ödev verme vb. konularda kullanabilecekleri, ihtiyaçlarına uygun işlevsel web 2.0 araçlarının belirlenmesi, bu araçların işlevlerinin ve özelliklerinin açıklanması, bu araçların farklılık ve benzerlik yönünden karşılaştırılması ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanım alanlarına ilişkin öneriler getirilmesi amaçlanmaktadır.



YÖNTEM

Mevcut olan geleneksel yöntemde öğretmen derste konuyu anlatır, öğrenci dersi katılım sağlamadan pasif bir şekilde dinler. Ters-yüz sınıf modelinde ise öğretmen, öğrenciye verilecek kazanımları video ya da sunum şeklinde çevrimiçi ortamlara yükler. Öğrenci kazanımı dijital ortamlarda, tablet, telefon ya da bilgisayar gibi, istediği zaman, mekân ve sıklıkta izleyerek öğrenir. Okulda ise sadece öğretmenin rehberlik edeceği ödevini yapar. Bunun sayesinde öğrenci, dilediği yerde dilediği zamanda dilediği kadar tekrar yapma şansını yakalar. Sınıfta ödevlerini yaparak da kalıcılığı sağlamış olur. Yani ters-yüz sınıf modelinde her şey tersine çevrilmiş, ödev yapmakla dersi dinlemek yer değiştirmiştir. Ters-yüz sınıf modelinde öğrencinin daha fazla pratik yapması olanağı vardır. Ayrıca öğretmen isterse grup çalışması da yaptırabilir. Yani, ters yüz sınıf modelinde dersler ile ödevler yer değiştirir. Lage, Platt ve Treglian (2000) çalışmalarında ters-yüz sınıf modelini, ders sürecinde yapılan uygulamaların ders süreci dışında, ders süreci dışında yapılan ödev ve uygulamaların ders sürecinde yapılması şeklinde tanımlamıştır. Fulton'un (2012) çalışmasında öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde aktif bir şekilde katılım sağladıkları ve bireysel öğrenme sorumluluğunu aldıkları zaman, sürecin daha verimli olduğunu belirtmiştir. Frydenberg (2012) öğrencilerin ters-yüz edilmiş sınıf uygulamasını geleneksel (klasik) sınıf uygulamasına oranla daha çok özümstediklerini, modelin tüm derslerde kullanılabileceğini ve ders sürecinde konu anlatımı yerine uygulama ağırlıklı gidilmesinin daha verimli olduğunu belirtmiştir.

İlk olarak proje ortakları toplantı yaparak kullanılacak WEB 2.0 araçları belirlenmiştir. Bu araçların hem özel eğitim hem kaynaştırma hem de normal öğrencilerin seviyesine göre uyarlanabilecek araçlar olmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra öğrencilere gösterip yaptırma tekniği ile WEB 2.0 araçlarını nasıl kullanacakları öğretilmiştir. Öğrencilere oyunlarla eğlenerek öğrenecekleri ortamlar sağlanmıştır. Böylece hem yaparak yaşayarak öğrenmişler, hem de bilgileri kalıcı olmuştur. Velilere de uzaktan toplantı yapılarak, sunum yoluyla WEB 2.0 araçları ve sosyal medyanın evde kullanımı anlatılmıştır. Öğrencilere proje temelli eğitim ortamları sağlanarak, öğrendiklerini yeni durumlara transfer etmeleri ve kullandıkları araçların bazı özelliklerini kendilerinin keşfetmelerine rehberlik edilmiştir.

Proje Takvimi

ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS
<ul style="list-style-type: none">• Proje ortaklarının belirlenmesi• Öğrenci takımlarının kurulması• Logo ve afiş çalışmalarının yapılması• Tanışma toplantısının yapılması• WEB 2.0 araçlarının belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none">• Görev dağılımının yapılması• Bitmoji / Chatter Pix kullanılması• Jigsav Planet kullanılması• Learning APS kullanılması• Pixton Edu kullanılması	<ul style="list-style-type: none">• Wordart kullanılması• Word Wall kullanılması• İstiklal Marşı ortak etkinlik çalışmasının yapılması	<ul style="list-style-type: none">• Engelliler Haftası farkındalık etkinliği• Proje sonu değerlendirme anketlerinin yapılması.• Proje sonu sergilerinin yapılması.• Proje ile ilgili öğrenci, öğretmen, veli görüşlerinin alınması.• Yaygınlaştırma etkinliklerinin sürdürülebilir şekilde ilgili alanlara yüklenmesi.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Proje sayesinde özel eğitim öğrencilerine yardımcı teknolojiler kullanılarak eğitimlerine teknoloji ile öğretim imkânı sunulmuştur. Proje kapsamında yaklaşık 50 öğrenci WEB 2.0 araçları ile tanışmıştır. Proje eTwinning Ulusal Kalite Etikeki ile ödüllendirilmiş ardından yaygınlaştırılması amacıyla Teknofest 2021 İnsanlık Yararına Teknoloji Yarışması “Engelli Dostu” kategorisinde Türkiye finallerine katılmaya hak kazanmıştır. Ardından proje poster sunum olarak EYFOR 13’te ve ilk kez yapılan Bütünleştirme Eğitimin Geliştirilmesi Projesi kapsamında yer alan BEGEP zirvesinde sunulmuş farklı alanlarda yaygınlaştırılması sağlanmıştır.

Sonuç olarak, teknolojinin özel eğitim alanında kullanılmasının bu tür öğrencilere eğitim ortamlarında önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarının sahip olduğu birçok özellik nedeniyle eğitim ortamlarında da kullanılabileceği fikrini doğurmuştur. Özellikle öğrencinin öğretmen ve içerik ile etkileşim kurmasını kolaylaştırması ve işbirlikçi öğrenme ile öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini desteklemesi gibi faydaları birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Özmen vd., 2011).

Diğer yandan eğitim ortamlarında kullanılan bu yeni öğrenme ortamlarıyla öğrenci ve öğretmenlerinin rollerinin değiştiği söylenmektedir. Özellikle, Web 2.0 araçlarının yalnızca sosyal ağlardan ibaret olmadığı ve mevcut birçok aracın öğrenci gereksinimlerini karşılamak için kullanılabileceğinin fark edilmesiyle beraber öğretmenlerin bu teknolojiler hakkında bilgi ve



becerilere sahip olması beklenmeye başlanmıştır. Son dönemde Web 2.0 araçlarıyla ilgili bilgi ve becerilerin edinilmesi için öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik farklı etkinlikler düzenlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri,10-12 Şubat 2010, Muğla Üniversitesi
- Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. International Online Journal of Educational Sciences, 4(1), 243-254.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1)
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings as ciliate Singapore, 664-675.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M. ve Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11), Elazığ, Turkey
- Sani Bozkurt, S . (2017). Özel eğitimde dijital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (2) , 37-60

EĞİTİMDE GELİŞEN TEKNOLOJİLERİN ETKİSİ OLARAK E-ÖĞRENME: İKİ ÖNE ÇIKAN E-ÖĞRENME PLATFORMUN İNCELENMESİ

NUR KUBAN TORUN⁸¹, TOLGA TORUN⁸²,

ÖZET

İnternet teknolojilerinin gelişmesi ve daha taşınabilir bir hal alması ile birlikte mobil cep telefonları ve diğer akıllı cihazlar her alanda hayatın parçası olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır. Ticaret, e-ticaret halini alarak tüketicilerin her saat diliminde her yerden alışveriş yapmalarına olanak sağlaması gibi, eğitim alanında da benzer değişimler yaşanarak karşımıza e-öğrenme (e-learning) kavramı çıkmış ve eğitimin günün her saatinde herkes için ulaşılır olması sağlanmıştır. Özellikle internet ile bağıntılı bir şekilde dil kursları online platformlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu platformlarda öne çıkan bir kaç uygulamadan iki tanesi Cambly ve de Busuu uygulamalarıdır. Bu çalışmada iki uygulamaya tüketicilerinin bakış açılarının değerlendirilmesi amacıyla geribildirimler şeklinde Google Play'de yer alan yorumlar çekilerek R Studio programı ile analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar ele alınarak detaylı bir şekilde yorumlanmış ve e-öğrenme platformlarının etkinliğinin ölçülmesi açısından değerlendirmelerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: e-öğrenme, İnternet, dil kursları, R programlama

E-LEARNING AS THE EFFECT OF DEVELOPED TECHNOLOGIES IN EDUCATION: AN INVESTIGATION OF TWO IMPORTANT E-LEARNING PLATFORMS

ABSTRACT

Through the development and portability of internet technologies such as mobile smart phones and other smart devices have started to become vital part of daily life in almost every field. Trade has become e-trade allows people to shop from anywhere at any time of the day, and similar changes have been experienced in the field of education, and the concept of e-learning has emerged. Hence education has been made accessible to everyone at all hours of the day. Especially in line with the internet, language courses have started to become widespread on online platforms. There are two most preferred applications are Cambly and Busuu applications. In this study, comments on Google Play in the form of feedback were taken and analyzed with the R Studio program in order to evaluate the consumers' perspectives on the two applications. The results were deeply interpreted and evaluated in terms of measuring the effectiveness of e-learning platforms.

Keywords: e-learning, İnternet, language courses, R programming

⁸¹ Dr. Öğr. Üys., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, nurkubanakdemir@bilecik.edu.tr

⁸² Doç. Dr., Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, tolga.torun@bilecik.edu.tr



GİRİŞ

21. yüzyılda teknoloji günlük hayatımızda çok önemli bir rol oynamaktadır. Teknolojideki değişimler bir çok alanı büyük bir ölçüde etkilemektedir. Profesyonelleri, eğitimcileri ve öğrenenleri, eğitim ve öğretim sisteminin yeniden tasarımı veya yeniden mühendisliği için teknolojinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Özellikle teknolojiye ulaşımın kolaylaşması ve internetin yaygınlaşması bu durumu oldukça tetiklemiştir. Bu gelişmeler karşısında, sadece bireyler değil devletlerin ilgili birimleri de adapte olma yoluna gitmeye başlamıştır. Özellikle covid-19 pandemisi ile birlikte iş yeri tanımlarında değişiklikler olduğu gibi, eğitim konusunda da değişimler yaşanmıştır. Yaklaşık 1.2 milyar öğrenci eğitimlerini online olarak devam ettirmiştir. Bu durum online eğitimin etkinliğinin sorgulanması ve de yapılandırılması ve geleceğe taşınması açısından bir merak uyandırmıştır. Pandemi döneminde yapılan araştırmalarda online öğrenmenin doğru teknolojiye erişimi olanlar için, daha etkili olabileceği düşünülmüş ve bu doğrultuda araştırmalar yapılmıştır. Bazı araştırmalarda, öğrencilerin çevrimiçi öğrenirken ortalama olarak %25-60 daha fazla materyal tuttuğunu göstermiştir. E-öğrenme, geleneksel bir sınıf ortamına kıyasla %40-60 daha az zaman gerektirir, çünkü öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilir, geri dönüp tekrar okuyabilir, atlayabilir veya seçtikleri kavramlar arasında hızlanarak öğrenebilmektedir (Lii ve Lalani, 2022). Bu doğrultuda veriler göz önünde bulundurulduğunda eğitimin de tekrardan tanımlanması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Dijital veri tabanı teknolojileri, eğitimi yönetmek için gerekli olan verilerin oluşturulmasını, hesaplanmasını ve dolaşımını kolaylaştırmaktadır. Okullar ve sınıflar, geniş küresel veri toplama programlarıyla bağlantılı 'veri platformları' olarak yapılandırılmış ve eğitimin 'gerçekliği', yeni yazılımlar tarafından yürürlüğe konan sayısal uygulamalarda yeniden ifade edilerek, görünüşte nesnel istatistiksel veriler, artık eğitim politikası oluşturma sürecinin büyük bir kısmına entegre edilmektedir (Lawn, 2013).

Dijital çağ içerisinde Bloglar, podcast'ler, wiki'ler, uygulamalar (app) ve sosyal ağ siteleri (SNS'ler) gibi Web 2.0 teknolojileri, öğretme ve öğrenme amaçları için küresel olarak kullanılmaya başlamıştır (Chapman & Russell, 2009; Hunter, 2009; Melville et al., 2009; Redecker et al., 2009). Güvenlik açısından bir çok tehdit barındırmasına rağmen Youtube ve Facebook gibi alanlar bir çok eğitim olanaklarını barındırmaktadır. Bu alanlarda öğrenciler, bireysel veya grup profilleri oluşturmakta; eğitim veya öğrenim ağları kurmakta; bir iletişim ve tartışma ortamı oluşturmakta; kurs veya modül tartışması/ödev konuları yayınlamakta; ve diğer öğrencilerle veya eğitimcilerle bilgi paylaşımı sağlamakta, video içerikleri üretmekte ve üretilen içeriklere istedikleri zaman ulaşabilmektedir (Chaka, 2011). Bu bağlamda eğitim sektöründe e-öğrenme isimli yeni bir kavram ortaya çıkmıştır. E-öğrenme eğitim sektörü içerisinde oldukça yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Wang, 2010).

E-öğrenme terminolojisi, 1990'ların ortasına, internetin yaygın kullanılmaya başladığı yıllara dayanmaktadır (Garrison, 2011). E-öğrenme, kursları ve kullanıcıları yöneten uygulama ve yazılımlardan oluşan teknolojik bir altyapıdır (Kumar, 2009). E-öğrenme, “dijital elektronik araçlar ve medya tarafından desteklenen öğrenme” ve mobil cihazlar ve kablosuz iletişim araçları kullanılarak yapılan mobil öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Hoppe, 2003). E-öğrenme, teknolojinin etkin kullanımını sağlayan uygulamaların kullanıldığı her türlü öğrenmedir ve e-öğrenme tüm eğitim alanlarında gerçekleşmektedir (Victoria State Government, 2017).

Öğrencilerin artan bilgi ihtiyacını elde etmelerinin zorunlu olduğu bu bilgi çağında internet, daha fazla bilgiye erişim sağlamanın anahtarı olarak görülmekte ve onu bulmak için kendi inisiyatiflerini kullanmalarına izin vermektedir. 'e-Öğrenme' birçok kişi tarafından yaşam boyu öğrenmeyi kolaylaştırmak için gereken kaynakların gönderilmesi sorununa tek uygulanabilir çözüm olarak kabul edilmektedir (European Commission, 2010). E-öğrenmenin öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı ve ihtiyaç duydukları beceriyi geliştirmeye yardımcı olduğuna inanılmaktadır (Addah, 2012).

E-öğrenme ile birlikte fiziksel sınıf ihtiyacını ortadan kaldırmakta ve öğrenenler derse katılmak için sınıfa gitmek zorunda kalmamaktadırlar. Ayrıca, e-öğrenmenin sunduğu internetten online materyallere ulaşma kolaylığı, trafik problemini bir ölçüde ortadan kaldırmakta, park sorununu hafifletmekte ve daha da önemlisi hava kirliliği üzerinde hissedilir olumlu etkiler yaratmaktadır. Öğrenenler e-öğrenme sayesinde coğrafi bir özgürlük yakalamaktadır (Cheong, 2002). E-öğrenme ile birlikte ayrıca öğrenenler kendi seçtikleri mekanlarda ya da evlerde stressiz bir şekilde öğrenme faaliyetinde bulunabilmektedir. Öğrenenler, istedikleri anda istedikleri yerde büyük online kütüphanelere ulaşabilmektedir (Kruse, 2004).

E-öğrenmenin bu denli avantajına rağmen, belli dezavantajlar da bulunmaktadır. E-öğrenme yüksek materyal gerektiren bir yapıya sahip olduğunda, bu materyalleri oluşturmak yüksek maliyet gerektirmektedir. E-öğrenme, laboratuvar uygulamaları için simülasyon oluşturulması oldukça zor olmaktadır (Contoni vd., 2004). Ayrıca E-öğrenme ortamları, bireylerin sosyalleşme sürecini engellemesi ve yüz yüze iletişimin olmaması gibi bazı dezavantajlar barındırmaktadır (Azizan, 2010).

METODOLOJİ

Çalışma bir e-öğrenme platformu olan iki büyük dil öğrenme uygulamasına yönelik bakış açılarının araştırılması ve incelenmesini içermektedir. Bu amaca ulaşmak için nitel bir yaklaşım olan sosyal medya metin madenciliği benimsenmiştir.



Dizayn ve Süreç

Çalışmada veri madenciliği içerisinde sosyal medya madenciliği yöntemi kullanılarak Android uygulaması içerisinde iki öne çıkan dil e-öğrenme platformu olan Cambly ve Busuu ele alınarak kelimelerle ilgili paylaşımlar analiz edilmek üzere çekilmiştir. Sosyal ağ analizi bireyler, nesnelere ya da kurumlar arasındaki ilişkilerin sayısallaştırılarak sunulmasını sağlayan bir yöntemdir. Antropoloji, ekonomi gibi birçok disiplinde kendine uygulama alanı bulan sosyal ağ analizi ile toplulukların yapısı incelenmekte ve topluluklar arasında kolayca gözlemlenemeyen ilişkiler görselleştirilerek var olan bağlantılar modellenmektedir. Sosyal ağ analizi araştırmalarında topluluk içindeki bağlantı ve ilişkilere odaklanılmaktadır (Argan, 2014).

Veri Toplama ve Veri Analizi

Veriler iki önemli e-öğrenme uygulamasının kullanıcılarının uygulamaya yönelik geribildirimlerinden oluşmaktadır. Bu geribildirimler Android uygulamalarının uygulaması altına yapılan yorumlar şeklinde yer almaktadır. Bu yorumları R studio vasıtasıyla çekilerek kütüphaneye eklenmiş ve analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Busuu ve Cambly'a yönelik tutumları ve düşünceleri içeren geribildirimlerin sosyal medya madenciliği ile incelenmesi neticesinde en çok tekrar eden 100 kelime ele alınmıştır. Busuu uygulamasına yönelik sık tekrar eden kelimeler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Busuu için Kelime Frekansları

WORD	FREQ
Busuu	2137
uygulama	1435
premium	1058
Güzel	977
Ekibi	693
teambusuucom	682
Tamamı	679
yorumun	675
adresinden	662
Dil	581
Eylül	552
teşekkür	540
Ocak	515
teşekkürler	473
Kasım	438
Aralık	437
yardımcı	421

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Geri	417
Ekim	411
Ağustos	351
Tavsiye	343
gerçekten	325
ücretsiz	317
Lütfen	314
Harika	310
öğrenmek	297
yorumunuz	270
Şubat	264
uygulamayı	264
İptal	263
Üyelik	260
Mayıs	259
Nisan	254
Değerli	248
Tekrar	231
Haziran	222
Mart	221
Adına	220
Satın	209
Gayet	204
olacağız	202
temmuz	194
Sadece	193
Değil	188
Fazla	183
Aldım	180
bildiriminiz	180
bekliyor	177
Şekilde	175
olabilmemiz	172
Ders	169
istiyorum	168
ulaşmanızı	165
İrtibata	164
Bazı	163
aylık	162
ilgili	161
kesinlikle	158
dili	156
gün	156
yıllık	154
hiç	152
önce	152



tesekkürler	148
herhangi	145
dileriz	142
program	141
sorun	140
kelime	136
ücret	134
ekibimizle	133
varsa	130
mükemmel	129
iletişime	128
oluyor	126
kullanıyorum	123
öğreniyorum	122
abonelik	120
ediyorum	120
japonca	119
rağmen	119
sorunuz	119
ingilizce	118
kısa	117
özür	116
ücretli	115
yıldız	115
kaliteli	114
ayrıca	112
faydalı	109
lutfen	108
başarılı	107
gerekiyor	107
İngilizce	104
almanca	102
iletisime	102
sorunu	100
ödeme	98
bilgi	96
otomatik	96

İlk 5 sonuca baktığımızda 2137 kez uygulamanın ismi olan Busuuu, 1435 kez uygulama, 1058 kez premium, 977 kez güzel ve 693 kez ekip kelimeleri geçmektedir.

Cambly uygulamasına ait frekans tablosu tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Cambly Frekans Tablosu

WORD	FREQ
cambly	1383
uygulama	755
inc	703
sevgiler	560
abonelik	522
güzel	415
yorumun	376
tamamı	370
teşekkür	334
üzerinden	308
yardımcı	301
kasım	296
ücret	287
İngilizce	283
mayıs	283
seviyede	266
mümkün	262
ders	257
çalışıyoruz	252
eğitmen	251
mutlu	250
ocak	249
ingilizce	248
nisan	248
tutmaya	247
öğretme	246
çalışırken	245
ücretlerimizi	245
ödemeye	244
eğitmenlerimize	243
olabilecekleri	243
sürdürüp	243
eylemlerini	241
öğrencilerimizin	240
camblyenglishzendeskcomhctr	239
aralık	237
yardım	231
dakika	228
pahalı	228
haziran	215
mart	215
sayfamız	214
ekim	210
ağustos	203



şubat	197
düşük	195
konuşma	193
tavsiye	190
saat	189
gerçekten	188
temmuz	187
eylül	181
anlayışın	180
öğrenme	173
şekilde	163
isteriz	159
uygun	158
üst	158
düzeyde	154
içinde	154
faydalı	147
eğitmenlerimiz	146
böylece	141
destek	141
pratik	136
dk	134
dönüş	134
elde	131
gelirlerini	128
ödediği	128
ücretlerinden	128
etmektedirler	127
deneme	125
ulaşabilir	121
deneyimlerini	120
ücretsiz	119
kesinlikle	117
teşekkürler	116
satın	113
harika	112
geri	111
google	111
gün	111
aylık	110
inceleyerek	110
sadece	110
abone	108
hiç	105
hocalar	104
oldukça	104

farklı	103
kullanıcısı	103
noktada	102
tutuyor	102
kalitemizi	101
kolaylaştırıyoruz	101
ana	98
gayet	98
kullanıcılarımızın	96
kullanırken	96

Tablo 2'ye göre ilk 5 sırada 1383 kez Cambly, 755 kez uygulama, 703 kez inc, 560 kez sevgiler ve 522 kez abonelik kelimeleri yer almıştır.

SONUÇ

Günümüzde internetin yaygınlaşması büyük ölçüde eğitim sistemini etkilemiştir. Özellikle covid-19 esnasında yaşanan kapanmalar ile birlikte tüm eğitim sistemi e-egitim şeklinde kendini göstermiştir. Türkiye'de son zamanlarda yoğun bir şekilde başta İngilizce olmak üzere yabancı dil dersleri almak üzerine bir trend yaşanmaktadır. Sosyal medya içerisinde bu talebe yönelik imkanlar sunulmaktadır. Bu imkanlardan en önemlilerinden bir tanesi canlı olarak dil öğrenme imkanı tanıyan Cambly ve diğeri ise Busuu uygulamasıdır. Ancak bu e-öğrenme platformları vasıtası ile eğitim veren uygulamaların etkinlikleri ile ilgili soru işaretleri bulunmaktadır. Bu soru işaretlerini gidermenin bir yolu olarak, satın alma sonrası hizmetlere yapılan değerlendirmelerin yani geribildirimlerin değerlendirilmesi olacaktır. Çalışmada bu doğrultuda Play Store içerisinde bu uygulamalara yönelik yapılan değerlendirmeler ele alınmış ve sıralanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre Cambly uygulamasına yönelik olumsuz eleştirilerin ilk 100 kelime içerisinde yer almadığı görülmüştür. Bu uygulamadan memnuniyet düzeyinin iyi seviyede olduğunu göstermektedir. Özellikle "sevgiler, güzel, teşekkürler, yardımcı, mutlu, üst düzey, kalite, harika, faydalı, pratik, uygun ve tavsiye" gibi kelimelerin üst sıralarda çıkması memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Kelimelerden yola çıkıldığında, kullanıcıların bu uygulamayı tavsiye ettikleri ve eğitim açısından faydalı ve kolay buldukları da görülmektedir. Ayrıca ilk 100 kelime içerisinde iptal, abonelikten çıkış gibi memnuniyetsizlik içeren kelimelerin olmaması abonelik ile ilgili pişmanlığın olmadığı kanısını da getirebilmektedir.

Bir diğer dil öğrenmeye yönelik e-öğrenme platformu olan Busuu uygulamasına bakıldığında "güzel, teşekkürler, yardımcı, tavsiye, harika, değerli, mükemmel, kaliteli, faydalı ve başarılı" gibi olumlu görüş bildiren kelimelerin yoğun olduğu görülmektedir. Bu durum Busuu uygulamasını kullanıcıların başarılı ve etkili bulduğunu ortaya koyabilmektedir. Ancak Busuu'da



Cambly'dan farklı olarak "iptal, sorun, özür, hiç, değil" gibi olumsuzluk bildiren kelimeler de ilk 100 kelime içerisinde yerini almıştır. Bu durum, Busuu uygulamasından memnun kalmayan bir kesimin de ağırlık olarak olduğu görüşünü yaratmaktadır. Bu iki uygulama arasında yaşanan memnuniyetler ile ilgili farkların neden kaynaklandığını tespit etmek için uygulamaların yapısına bakılması gerekmektedir. Cambly tamamen online bir dil öğrenme platformudur. Ayrıca Cambly'da sadece anadili İngilizce olan öğretmenlerle İngilizce dersler yer almaktadır. Odaklanarak eğitim veren Cambly canlı sohbet esasına dayalı İngilizce öğretme misyonuna sahiptir. Busuu ise içerisinde İngilizce, İspanyolca, Arapça, Japonca, Fransızca, Almanca, İtalyanca, Lehçe, Çince, Türkçe, Portekizce ve Rusça dillerini barındırmakta ve çevrimiçi verilmektedir. Cambly'in aksine daha çok dil öğretisi üzerinde faaliyet göstermektedir. İki uygulama arasındaki farka bakıldığında, dil eğitimi açısından odaklanmanın önemli olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Sonuç olarak teknolojik gelişmeler, e-öğrenmenin yapısını daha da değiştirecektir. Özellikle artırılmış gerçeklik, sanal gözlükler gibi teknolojik unsurların ulaşılabilirliğinin artması ile, e-öğrenmenin önemi ve kullanımı daha da artacaktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, özellikle dil eğitimi açısından çevrimiçi olarak verilecek eğitimin etkili olduğu araştırma sonucu olarak görülmektedir. Eğitim açısından e-öğrenmenin etkili ve de memnuniyet yaratan bir öğrenme şekli olduğu söylenebilmektedir.

KAYNAKLAR

- Addah, J. (2012). " Computer literacy and E-learning: Attitudes among first year students in a Ghanaian medical school", *International Journal of Computer Applications*, 51(22), 21-25.
- Argan, M. T. (2014). "E-Şikâyetle İlgili Tanımlayıcı Bir Çalışma: Şikâyet Forumu Olarak Bir Web Sitesinin Sosyal Ağ Analizi". *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi*, 5(1), 49-66.
- Azizan, F.Z. (2010). "Blended Learning in Higher Education Institution in Malaysia". *Proceedings of Regional Conference on Knowledge Integration in ICT*.
- Cantoni, V., v.d. (2004). "Perspectives and Challenges in e-Learning: Towards Natural Interaction Paradigms", *Journal of Visual Languages and Computing*, 15(2004), 333- 345.
- Chaka, C. (2011). Research on Web 2.0 Digital Technologies in Education. *Digital Education* (Michael Thomas ed.). NewYork: Palgrave Mcmillan.
- Chapman, A., ve Russell, R. (2009). "Shared infrastructure services landscape study: A survey of the use of Web 2.0 tools and services in the UK HE sector". <https://purehost.bath.ac.uk/ws/portalfiles/portal/324891/JISC-SIS-Landscape-report-v3.0.pdf>. Erişim: 11.03.2022.
- Cheong, S. C. (2002). "E-learning-a Providers Prospective", *İnternet and Higher Education*, 4, 337-352.
- European Commission (2010). "The Key Competences for Lifelong Learning". A *European Framework, Official Journal of the European Union*.
- Garrison, D.R. (2011.) *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. 2nd ed. New York: Routledge.

- Hoppe HU, Joiner R, Milrad M, et al. (2003). "Guest editorial: Wireless and mobile technologies in education", *Journal of Computer Assisted Learning*, 19(3), 255–259.
- Hunter, J. (2009). A landscape study of shared infrastructure services in the Australian academic sector. <http://ierepository.jisc.ac.uk/439/1/Aust-SIS-Landscape-report-final.pdf>. Erişim: 10.03.2022.
- Kruse, K. (2004). "Using the Web for Learning: Advantages and Disadvantages", http://www.e-learningguru.com/articles/art1_9.htm. Erişim: 12.04.20212.
- Kumar, A. R. (2009). "E-Learning 2.0: Learning Redefined" (2009). *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. 284. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/284>, Erişim:09.03.2022.
- Lawn, M. (2013). "The Rise of Data in Education." *In The Rise of Data in Education Systems: Collection, Visualization and Use*, edited by M. Lawn, 7–25. Oxford: Symposium.
- Lij, C. ve Lalani, F. (2022). The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>. Erişim: 10.03.2022.
- Melville, S. D., Allan, C., Crampton, J., Fothergill, J., Godfrey, A., Harloe, M. et al. (2009). "Higher education in a Web 2.0 world". http://clex.org.uk/CLEX_Report_v1-final.pdf, Erişim: 10.03.2022.
- Redecker, R., Ala- Mutka., K., Bacigalupo, M., Ferrari, A., ve Punie, Y. (2009). "Learning 2.0: The impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe", <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC55629.pdf>, 10.03.2022.
- Victoria State Government (2017). www.education.vic.gov.au/school/teachers/support/Pages/elearningcurriculum.aspx, Erişim: 11.03.2022.
- Wang, M. J. (2010). "Online collaboration and offline interaction between students using asynchronous tools in blended learning". *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 830-846.



SALMAN KHAN'IN DÜNYA OKULU KİTABI KAPSAMINDA “EĞİTİMİ YENİDEN DÜŞÜNMEK”

AYHAN KILIÇ⁸³, SONGÜL ALTINIŞIK⁸⁴, AZİZE ASLIHAN KILIÇ⁸⁵,

ÖZET

Eğitim, toplumun en geniş ve çok yönlü faaliyet alanlarından birisidir ki toplumlar, vatandaşlarını kendi kültür kodlarına uygun olarak kendilerine özgü bir eğitim süreci içerisinde yetiştirirler. O halde eğitimin iki işlevinden söz etmek gerekmektedir. Eğitimin ilk işlevi; bireylerin ilgi ve merakı başta olmak üzere diğer istidat ve kabiliyetlerinin farkına varmalarını sağlamak ve zihinsel beceriler başta olmak üzere onlara 21.yüzyıl becerileri kapsamında yeni maharetler kazandırmaktır. Eğitimin diğer işlevi ise bireylerin; kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak, toplumu ve insanlığı geliştirmek üzere çağın bilgi anlayışı ile önceki dönemlerden gelen birikimin doğru olanlarıyla etkileşime girmelerini temin etmek ve çağımıza uygun üretim yapma yollarını öğrenmelerini sağlamaktır. Bu araştırmada, Salman Khan tarafından yazılan ve dünyada oldukça ilgi uyandıran “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı kitabın, özellikle gelecekteki eğitimin planlanması adına bir analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada, yazılı belgelerin veri kaynağı olarak titizlikle ve sistematik olarak incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” yöntemi benimsenmiştir. Veri toplamak için ise araştırma konusu hakkında yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır. Araştırmada; çocuğun doğal merakını yeni şeyler öğrenerek keşfetmeye ve üretmeye yönelten, çocukların yaratıcılığını ortaya çıkaran, sezgisel öğrenmeyi ön plana alan, eğitim planlamasını kişisel öğrenme hızına göre ayarlayan ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesi dâhilinde çevrimiçi temelli bir “Dünya Okulu” fikrinin, tüm olumsuzluklara rağmen gerçekleştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitimde Fırsat Eşitliği, Salman Khan, Khan Akademi, Dünya Okulu

WITHIN THE SCOPE OF SALMAN KHAN'S WORLD SCHOOL BOOK

“RETHINKING EDUCATION”

ABSTRACT

Education is one of the widest and most versatile fields of activity of the society that societies train their citizens in their own unique educational process in accordance with their own cultural codes. Therefore, it is necessary to talk about two functions of

⁸³ Eğitim Yönetimi Uzmanı, Müdür Yrd., MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, ayhankilic1980@gmail.com.

⁸⁴ Prof. Dr., TODAİE (Türkiye Ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü), songulaltinisik@yahoo.com

⁸⁵ Diğer, Pursaklar Anaokulu, azize041454@gmail.com

education. The first function of education; to enable individuals to become aware of their other talents and abilities, especially their interest and curiosity, and to provide them with new skills within the scope of 21st century skills, especially mental skills. The other function of education is to help individuals realize themselves, to improve society and humanity, to enable them to interact with the knowledge of the age and the right ones from previous ages, and to learn and develop this information. In this research, it is aimed to analyze and evaluate the book named "The One World Schoolhouse: Education Reimagined", written by Salman Khan and arousing great interest in the world, especially for the planning of future education. For this reason, in the study, "document analysis" method, one of the qualitative research methods, was adopted in the careful and systematic examination of written documents as a data source. In order to collect data, the "document review", that is, "content analysis" technique, which includes the analysis of written materials about the research topic, was used. In the research; It has been concluded that an online-based "World School" idea, which directs the child's natural curiosity to discover and produce by learning new things, reveals the creativity of children, puts intuitive learning at the forefront, adjusts the education planning according. "World School" idea to the personal learning pace and within the principle of equal opportunity in education it can be realized despite all the negativities.

Keywords: Equal opportunity in education, Salman Khan, Khan Academy, World School.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim kavramı, Türkçe’de “eğmek” fiilinden türetilmiştir ve önceleri eğitim yerine “terbiye” sözcüğü kullanılmıştır. Terbiye sözcüğü, Arapça kökenli bir sözcük olup sözlük anlamı; artmak, düzeltmek, ıslah etmek, çocuk yetiştirmektir (Şişman, 2014). Eski dildeki terbiye kelimesinin günümüzdeki karşılığı olan eğitim, geniş anlamda düşünüldüğünde öğretimi de içeren yetiştirmek, geliştirmek anlamına gelen bir kavramdır (Celkan, 2019).

Ahmet Cevdet, eğitimi yemeden içmeden öncelikli bir gerekliliğe koyarken Dante, “Ahali ekmekten sonra talim ve terbiyeye muhtaçtır” sözüyle eğitimin önemine dikkat çekmiştir (Gündüz, 2010). Ertürk ise eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır. Ertürk’ün bu tanımında iki önemli nokta vardır. Birincisi, bireyin “kendi yaşantısı yoluyla” davranış edinmesidir. İkincisi ise davranışın “istendik” olmasıdır. Bireyin kendi yaşantısı yoluyla öğrenmeye dâhil olması, bireyin eğitim içerisinde aktif rol alması olarak anlaşılırken istendik davranış ifadesi ise toplumun ve devletin, bireyin kazanmasını istediği davranışlar olarak nitelendirilmektedir. Aslında istendik ifadesi, eğitimin amacını ortaya koymaktadır (Ertürk, 1984). O halde eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli değişimler sağlayan planlı bir yapılandırma. Burada eğitimin planlı yönünden kasıt, insan davranışlarını değiştirmede eğitimin formal olma özelliğidir.



Eğitim, tüm dünyayı ilgilendiren önemli bir uğraş alanı olduğundan bu konuyla ilgili çok çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların en önemlileri ise eğitimin bireysel ve toplumsal yönüne dikkat çekerek tanımlayanlardır. Birtakım eğitimci ve düşünörlere göre (Aristo, Cicero, Descartes, Farabi, İbni Sina, J. Locke, J. J. Rousseau, Montessori) eğitim, doğuştan hiçbir melekesi olmayan bireyleri geliştirmeye yöneliktir. Bu yönüyle eğitim, bireyi esas almaktadır ve eğitimin bireysel gelişmeyi sağlayıcı yönüne vurgu yapılmaktadır. Bazı eğitimci ve düşünörlere ise (K. Mannheim, Hegel, Weber, J. Dewey, E. Durkheim, Ziya Gökalp) eğitimin bireyi de içine alan toplumsal gelişmeyi sağlayıcı yönüne dikkat çekmektedirler. Bu yönüyle eğitim, toplumsal bir olgu olarak tanımlanmaktadır.

Aristo eğitimi; bireyin ahlâkî davranışlar kazanma aracı, Cicero; insan zihninin disipline edilmesi, Descartes ise insanın aklının doğru kullanmasını öğrenmek olarak tanımlamaktadır. Üç düşünöür de insanın zihnî ve ahlâkî yetilerinin geliştirilmesinde eğitimin rolünü anlatmaktadırlar (Şişman, 2014). Ünlü düşünöür Farabi'ye göre eğitim, bireylerde zihinsel ve ahlâkî erdemler ile güzel sanatlarla ilgili estetik değerler yaratma ve özellikle bunlar içinde sağlam karakter oluşturma sürecidir. İbn-i Sina ise ahlâkî erdemlere erişmeyi, eğitimin amacı olarak görmektedir. Ayrıca İbn-i Sina eğitimde gözlem yöntemine, bilgili olmaya, özgün düşünmeye, öğrenmede tekrara ve insanlar arasında hoşgöröye önem veren önemli düşünöürlere dendir (Binbaşioğlu, 2014).

John Locke "İnsan zihni boş bir levhadır" düşünöencesiyle "tabula rasa" (boş levha) kavramını geliştirerek insanın doğuştan hiçbir bilgiye, beceriye ve tecrübeye sahip olmadan dünyaya geldiğini belirtmektedir. İşte eğitim, zamanla bu boş levhayı doldurmaktadır ve insanı en başta zihinsel açıdan geliştirmektedir. Gerçekten de insan doğduğunda sadece zihinsel olarak değil, her yönüyle boş bir varlıktır ve eğitime muhtaçtır. (Locke, 2004). Locke'a göre birey, aile çevresinde olup bitenleri taklit yoluyla öğrenerek yineler ve böylece edinmesi gereken tüm insani özelliklere ilişkin davranışları edinir. Eğitim ise bireyi şekillendirerek ona her türlü beceriyi kazandırmaktadır. Locke, "Eğitim Üzerine Düşünceler" adlı eserinde bu konuya dair şu açıklamayı yapmaktadır: "Şunu söyleyebilirim ki karşılaştığımız insanların on tanesinden dokuzunun iyi ya da kötü, yararlı ya da yararsız olması eğitimlerinden dolayıdır. İnsanlar arasındaki büyük farklılıkları yaratan da budur" (Locke, 2004).

Rousseau, eğitimde bireyin haklarının ve yeteneklerinin gelişmesini savunmuş, çocuğa saygı gösterilmesi gerektiğine yönelik düşünöelerini şu şekilde açıklamıştır: "Tabiatın kucağında her şey iyidir. İnsan elinde her şey yozlaşmaktadır. Eğitim sürecinde doğaya uyulması, çocuğun bireysel özelliklerine saygı gösterilmesi önemlidir. Öğrencilerinizi incelemekle işe başlayınız. Onları tanımadığınızı göreceksiniz." Montessori ise Roma'da zihinsel yetersizlik gösteren özel eğitim öğrencilerine öğretmenlik yaparak çalışma hayatına başlamıştır ve kendi kendine eğitim "self-

education” anlayışını ortaya atmıştır. Ona göre çocuk, eğitim sürecinde serbest ve özgür bırakılmalıdır ve eğitim, çocuğun kendisini geliştirmesine yardımcı olmak üzere planlanmalıdır.

Eğitimin sosyal rolü üzerinde duran Karl Mannheim, eğitimi dinamik bir süreç olarak görmektedir. Ona göre eğitim, bireylerin ve toplumların birlikte daha başarılı olmalarını sağlama görevini üstlenmektedir (Celkan, 2019). Devletçi eğitim görüşünün savunucusu Hegel’e göre ise eğitimde esas ilke; tabiata uygunluk değil, kültüre uygunluktur. Birey; kendi okulu, ailesi, ana dili ve ahlâkı içerisinde yani tarihî bir toplum içerisinde vardır. Weber’e göre eğitim ise ekonomik ve sosyal faktörlerce şekillendirilmektedir (Celkan, 2019). Böylece Weber, teknolojik ve sanayileşmiş toplum içinde eğitimi ele alarak Karl Marx’ın düşüncesine paralel olarak toplumu ekonomik ve teknolojik anlamda ilerletecek bireyleri yetiştirme amacındadır. Bir başka düşünür John Dewey de eğitim sistemini toplumsal değişimin doğrudan aracı olarak görmektedir. Böylece Dewey, okullara bir reform toplumu olarak bakmaktadır. Onun düşüncesinde eğitim, toplumsal reformu gerçekleştiren araç konumundadır (Tezcan, 1997). Ayrıca John Dewey’e göre eğitim; hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir. Eğitim, yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumdur. Bu anlamda eğitim, sosyal bir süreçtir (Varış, 1998).

Eğitimi toplumsal açıdan inceleyen ve eğitim sosyolojisinin temellerini atan Emile Durkheim eğitim için; “Erişkin nesillerin, henüz içtimaî hayat için olgunlaşmamış nesiller üzerinde yaptığı tesirdir” tanımını yapmaktadır. Eğitimin amacını da “çocuğun mensup olduğu ve olacağı siyasî cemiyet ile özel çevrenin gerektirdiği beden, zihin ve akıl hallerini yetiştirmek” şeklinde açıklamaktadır (Ülken, 2019). Yine Durkheim eğitimin toplumsal yönüne dikkat çekerek her toplumun eğitiminin farklı olacağını, çocuğun mensup olduğu toplumun özelliğine göre eğitim alacağını ve o toplumun bireyi olacağını söylemektedir.

Ziya Gökalp, Emile Durkheim’in ayak izinden giderek eğitimin toplumsal yönüne dikkat çekmiştir. Gökalp’e göre eğitim, bireye toplumun millî değerlerini aktararak millî devletin devamlılığını sağlamaktır. Böylece eğitim, toplumun bireyler üzerinde uyguladığı toplumsallaştırma işini üstlenmektedir. Ayrıca Gökalp, eğitimle ilgili şu tanımı da yaparak Durkheim’in eğitim anlayışına ne kadar yakın olduğunu da ispatlamaktadır: “Terbiye bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesi demektir” (Tezcan, 1997).

1960’lı yıllardan itibaren dünya; politik, teknolojik ve ekonomik hareketlenmelerle birlikte parçaları birbiriyle kenetli hale gelmeye başlayan küresel bir bütün olmaya başlamıştır (Ertürk, 1986). Ayrıca ulaşım ve haberleşme teknolojisindeki gelişmeler, günümüz dünyasında bilgi erişimini ve paylaşımını kolaylaştırmış ve alternatifleri genişletmiştir (Altan, 2018). Ülkeler



arasında kurulan internet ve teknoloji ağı ile birlikte herkesin, her gelişmeden ve değişimden haberdar olmaya başlaması eğitim alanındaki rekabeti üst seviyelere çıkarmıştır. Böylece ihtiyaç duyulan insan profili de bu değişimlere ve gelişmelere göre yeniden şekillenmeye başlamıştır. İşte her gün yeni ve farklı değişimlere ve gelişimlere tanık olduğumuz çağımızda eğitimin esas görevi; bireylerin bürokrasi ve sosyal tabakalaşma içerisinde ileride alacakları yere hazırlama çalışmasıdır. O halde eğitim, bireylerin gelecekte toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından oldukça önemlidir. Tabii ki döngüsel bir süreç olan eğitim, girdisi insan ama çıktısı eğitilmiş insan olan ve toplumsal dinamiklerinden etkilenen bir süreçtir. Bu sürecin işleyişi, o eğitimin kalitesini belirlemektedir. Bu kaliteyi ise eğitim programının etkililiği, okulun fiziksel imkân ve özellikleri, okulun bulunduğu çevre ve veli profili, yöneticilerin eğitim sürecine katkısı, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu gibi pek çok farklı neden etkilemektedir.

Bu araştırmada, Salman Khan tarafından yazılan ve dünyada oldukça ilgi uyandıran “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı kitabın, özellikle gelecekteki eğitimin planlanması adına bir analizi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Yine bu araştırmada, Khan’ın “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” kitabından yola çıkarak geleceğin okul ve eğitim sistemlerine dair tespitlerde ve çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak geçmişte yaşanan sorunlara bulunan çözümler, bugün için yetersiz kalmaktadır. Yine aynı şekilde bugünün sorunlarına bulunan çözümler de gelecekte karşılaşılabilecek sorunların çözümünde yetersiz kalacaktır (Çağlar, 2015). O halde yeni dünya düzeninde insana yapılan en büyük yatırım olan ve toplumsal kalkınmanın temel şartı konumundaki okulların ve eğitim sistemlerinin; çocuğun keşfetme merakını besleyen, çocukların yaratıcılığını ortaya çıkaran, sezgisel olarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesini sağlayan, kişisel öğrenme hızına göre eğitim planlanmasının yapıldığı ve herkesin ulaşabilmesi için internet temelli olan bir yapıya dönüştürülmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada, yazılı belgelerin veri kaynağı olarak titizlikle ve sistematik olarak incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” tekniği benimsenmiştir. Veri toplamak için araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini içeren “doküman incelemesi” tekniği kullanılmıştır.

Araştırma; dört aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada; “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” kitabının yazarı Salman Khan tanıtılmıştır. İkinci aşamada; Salman Khan tarafından kurulan, “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı kitapta ayrıntılı olarak bahsedilen ve dünyada ve ülkemizde her yaşta kişinin kullandığı bir çevrimiçi eğitim platformu

olan Khan Akademi'den söz edilmiştir. Üçüncü aşamada; Salman Khan tarafından yazılan ve dünyada oldukça ilgi uyandıran “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” adlı kitabın; Giriş (Herkes, Her Yerde, Dünya Standartlarında Bedelsiz Eğitim), 1.Bölüm (Öğretmeyi Öğrenmek), 2.Bölüm (Parçalanmış Model), 3.Bölüm (Gerçek Dünyada), 4.Bölüm (Dünya Okulu) ve Sonuç (Yaratıcılık İçin Zaman Yaratmak) bölümlerinin bir analizi yapılmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise üçüncü aşamada yapılan kitap analizi doğrultusunda geleceğin okul ve eğitim sistemlerinin nasıl olması gerektiğine dair tespitlerde ve çıkarımlarda bulunulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

1.Salman Khan

ABD'nin Louisiana eyaletinde doğan ve Hindistan kökenli bir eğitimci olan Salman Amin Khan, kendi adını taşıyan bir çevrimiçi eğitim platformu olan Khan Akademi'nin kurucusudur. Ailesi Bengal kökenlidir. Khan, Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nü (MIT), 1998 yılında bitirmiştir. Üniversitenin elektrik mühendisliği ve bilgisayar bölümlerinden, “Bachelor of Science” ve “Master of Science” derecesiyle ve matematikte alanından “Bachelor of Science” derecesiyle mezun olmuştur. Ayrıca Harvard İşletme Okulu'nda İşletme Yönetimi yüksek lisansını bitirmiştir. 2012 yılında Time Dergisi Khan'ı, her yıl yayınladığı yılın en etkili 100 ismi listesine dâhil etmiştir. Forbes Dergisi ise Salman Khan'ı kapak sayfasına koymuş ve "Bir Trilyonluk Fırsat" başlığıyla hikâyesini anlatmıştır (https://tr.wikipedia.org/wiki/Sal_Khan). Salman Khan, halen üniversite arkadaşı Pakistan asıllı Amerikalı bir fizikçi olan Umaima Marvi ile evlidir.

2.Khan Akademi

Salman Khan tarafından kurulan Khan Akademi; aritmetikten fiziğe, finanstan sanat tarihine kadar 10.000'den fazla ders videosundan oluşan büyük ve zengin bir çevrimiçi kütüphaneye sahip bir eğitim platformudur. Dünya standartlarında bilgiye, istediğiniz zaman, istediğiniz yerden ulaşabileceğiniz ve istediğiniz hızda öğrenebileceğiniz bir çevrimiçi öğrenme portalıdır (<http://www.khanacademy.org.tr/>). Kişiselleştirilmiş eğitim anlayışıyla sunulan ders videoları, interaktif alıştırmalar, gelişmiş yönlendirme ve raporlama özellikleri ile öğrenme ya da öğretme süreçlerini içinde barındıran Khan Akademi; hem herkesin kendini geliştirebileceği bireysel bir öğrenme kaynağı hem de sınıflarda kullanılan önemli bir eğitim aracıdır. Bu nedenle Salman Khan, Khan Akademi tarafından geliştirilen teknoloji ile geleneksel sınıf eğitiminin birleştirilmesinin geleneksel derslerden kurtulması ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına özgü öğretim için daha fazla zaman vererek öğretmenlerin etkililiğini artırabileceğine inanmaktadır (https://www.wikiwand.com/tr/Sal_Khan#/Kariyeri).



Eğitimde fırsat eşitliği için herkese, her yerde, dünya standartlarında ve ücretsiz eğitim anlayışıyla yola çıkan ve herkese eşit ve bedelsiz eğitim fikri üzerine kurulan Khan Akademi, herkesin her şeyi öğrenebileceği sloganıyla bugüne kadar verdiği beş milyardan fazla ders içeriğiyle dünyanın en büyük ücretsiz çevrimiçi eğitim platformu olmuştur (<http://www.khanacademy.org.tr/>). 2004 yılında Salman Khan'ın Youtube'a yüklediği matematik ders videoları ile Khan Akademi'nin temelleri atılmıştır ve akademinin ilk öğrencisi de Salman Khan'ın kuzeni Nadia olmuştur. 2009 yılında Khan'ın işinden ayrılıp Khan Akademi'de profesyonel anlamda işe başlaması, Khan Akademi için bir dönüm noktası olmuştur. Bütçesi olmayan, tek kişiden oluşan Khan Akademi'nin kuruluş amaçları ise interaktif ders videoları ile aktif öğrenmeyi öğretmek, öğrenmenin zevkini yaşatmak, matematik ve fen bilimlerini sevdirmek ve dersler arasında öğrencilerin bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Salman Khan, Khan Akademi hakkındaki amacını; "Her yaştan çocuğun öğrenimini hızlandırmayı aklımızda tutarak içeriğimizi faydalı bulan herkesle paylaşmak istiyoruz" diyerek özetlemiştir (https://www.wikiwand.com/tr/Sal_Khan#/Ba%C5%9Far%C4%B1lar%C4%B1).

2012 yılında Khan Akademi; 6 milyon kullanıcıya, 140 milyondan fazla ders videosu izlenme oranına, 500 bin alıştırma ve egzersize, 3 bini aşkın Salman Khan'a ait ders videosuna ulaşarak internette en çok kullanılan eğitim platformu haline dönüşmüştür. Böylece Khan Akademi, binlerce öğrenci tarafından kullanılan bir varlık ve değer haline gelmiştir. Bill Gates'in Aspen Fikirler Festivali'nde, Khan Akademi'nin bir hayranı olduğunu söylemesi ve çocuklarıyla beraber kullandığını ifade etmesiyle Khan Akademi için tüm kapılar açılmaya başlamıştır. Öyle ki Salman Khan, "Bill Gates" tarafından tanışmak için ofisine davet edilir. Bu davet karşılığında Khan, Khan Akademi için toplamda 5,5 milyon dolarlık bir hibe desteği alır. Ayrıca "Google" şirketi de Khan Akademi'nin çevrimiçi 10 farklı dile çevrilmesi için 2 milyon dolarlık bir destekte bulunur. Böylece Khan Akademi, Amerika Birleşik Devletleri'nde 150.000 proje fikri arasında ilk beş fikre yapılan maddi desteği kazanmıştır.

Sonuç olarak Khan Akademi, ilk başlarda sadece öğrenciler için olsa da öğretmen özelliğini de ekleyerek öğretmenlere öğrencilerinin gelişimlerini takip etme olanağı sağlarken eski edilgen öğrenmenin olduğu sınıf modelini, yaş gruplarına göre oluşturulan sınıfları, aynı hızda ilerleyen ders müfredatlarını, bireysel öğrenme yerine grup öğrenmeyi hedef alan eğitim sistemlerini, okulda öğretilenler ile gerçek hayatta öğrenilmesi gerekenler arasındaki farklılıkları, eğitim hakkında bilip konuşan politikacıları ve ebeveynleri, okullarda yapılan standartlaştırılmış test sınavlarını ve ABD'nin dünyadan taze ve iyi eğitilmiş zihin transferlerini ise sert bir dille eleştirmektedir (https://www.wikiwand.com/tr/Sal_Khan#/Kariyeri).

3. “Dünya Okulu” Kitabının Analizi

Salman Khan, “Dünya Okulu: Eğitim Yeniden Düşünmek” (The One World Schoolhouse: Education Reimagined) adlı kitabı, Khan Akademi ve eğitim alanındaki hedeflerini ve amaçlarını anlatmak için yazmıştır.

Salman Khan’ın “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” kitabının; “Giriş”, “1.Bölüm- Öğretmeyi Öğrenmek; Nadia’ya Öğretmek, Gösterişsiz Videolar, İçeriğe Odaklanmak, Tam Öğrenme, Eğitim Nasıl Gerçekleşir?, Boşlukları Doldurmak”, “2.Bölüm: Parçalanmış Model; Gelenekleri Sorgulama, Prusya Modeli, Gravyer Peyniri Gibi Öğrenim, Testler ve Test Etme, Yaratıcılığı Şubelere Ayırmak, Ev Ödevi, Sınıfı Tersyüz Etmek, Okul Ekonomisi”, “3.Bölüm: Gerçek Dünyada; Teori ve Pratik, Khan Akademi Yazılımı, Gerçek Sınıfa Geçiş, Eğlence ve Oyunlar, Suya Atlamak, Los Altos Deneyi, Tüm Yaşlar İçin Eğitim ”, “4.Bölüm: Dünya Okulu; Belirsizliği Kucaklamak, Öğrencilik Geçmişim, Tek Derslikli Okulun Ruhunu, Takım Sporunu Olarak Öğretme, Kaosa Düzen Getirmek İyidir, Yaz Mevsimini Yeniden Tanımlamak, Karnelerin Geleceği, Hizmet Edilmeyenlere Hizmet Etmek, Referansların Geleceği, Üniversite Başka Nasıl Olabilir?” ve “Sonuç; Yaratıcılık İçin Sonuç Yaratmak ” olmak üzere bölümlendirildiği görülmektedir. Bu bölümler tablolastırılarak aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” Adlı Kitabın Bölüm ve Konuları

Bölüm	Giriş	1.Bölüm	2.Bölüm	3.Bölüm	4.Bölüm	Sonuç
Bölüm Adı	Giriş	Öğretmeyi Öğrenmek	Parçalanmış Model	Gerçek Dünyada	Dünya Okulu	Sonuç
Konu Başlıkları		1. Nadia’ya Öğretmek	1. Gelenekleri Sorgulama	1. Teori ve Pratik	1. Belirsizliği Kucaklamak	Yaratıcılık İçin Sonuç Yaratmak
		2. Gösterişsiz Videolar	2. Prusya Modeli	2. Khan Akademi Yazılımı	2. Öğrencilik Geçmişim	
		3. İçeriğe Odaklanmak	3. Gravyer Peyniri Gibi Öğrenim	3. Gerçek Sınıfa Geçiş	3. Tek Derslikli Okulun Ruhunu	
		4. Tam Öğrenme	4. Testler ve Test Etme	4. Eğlence ve Oyunlar	4. Takım Sporunu Olarak Öğretme	
		5. Eğitim Nasıl Gerçekleşir?	5. Yaratıcılığı Şubelere Ayırmak	5. Suya Atlamak	5. Kaosa Düzen Getirmek İyidir	
		6. Boşlukları Doldurmak	6. Ev Ödevi	6. Los Altos Deneyi	6. Yaz Mevsimini Yeniden Tanımlamak	



7. Sınıfı Tersyüz Etmek	7. Tüm Yaşlar İçin Eğitim	7. Karnelerin Geleceği
8. Okul Ekonomisi		8. Hizmet Edilmeyenlere Hizmet Etmek
		9. Referansların Geleceği
		10. Üniversite Başka Nasıl Olabilir?

Yukarıda Tablo 1’de belirtildiği gibi Salman Amin Khan’ın “Dünya Okulu: Eğitimi Yeniden Düşünmek” kitabının her bölümünde yer alan konu başlıklarında, Khan’ın eğitim sistemleri ve okullar hakkındaki görüşleri sırasıyla aşağıda açıklanacaktır.

Giriş Bölümü

Kitabın giriş bölümünde; video arşivi ile aktif ve bireysel hıza bağlı öğrenmeye, en düşük maliyetle bilgi sunmaya ve verileri analiz etmeye, en kapsamlı, en açık ve en güncel müfredatı sunmaya, kötü eğitim deneyimlerini ortadan kaldırmaya, bireylerin öğrenme düzeylerini fark edebilmelerine ve bireylerde öğrenme merakının ortaya çıkarılmasına, teknolojinin eğitimi taşınabilir, sınırlandırılmayan, esnek ve kişisel bir hale getirmesine, eğitimde fırsat eşitliğine ve eğitime erişilebilirliğe imkân vermesine değinilmiştir.

1.Bölüm: Öğretmeyi Öğretmek

Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “Nadia’ya Öğretmek” adlı ilk konu başlığında; Khan Akademi’nin ilk öğrencisi ve aynı zamanda Salman Khan’ın kuzeni olan Nadia’dan bahsedilmektedir. Nadia, 2004 yılında 6. sınıf sonunda yapılan matematik seviye belirleme sınavında düşük not alır. Şube sistemi nedeniyle aldığı düşük notun sonucunda seviyesi daha düşük bir sınıfa yerleştirilme durumu ile karşı karşıya kalır. Salman Khan, bunun üzerine Nadia’ya uzaktan matematik dersleri vermeye başlar ve bu süreç içerisinde Nadia, hem kendisini hem de öğrenmenin ne demek olduğunu keşfetmeyi başarır. Sonuç olarak Khan bu başarısızlığın nedenlerini; standartlaştırılmış sınıf modeli nedeniyle tekrar aynı üniteye geri dönülmemesine, insanların farklı hızlarda öğrendiği gerçeğine ve standart sınıf modelinde öğrencinin bilmediğini söyleyebilmesinin hemen hemen imkânsız olduğuna bağlamaktadır. Bu bölümde ayrıca Nadia’nın anlayamadığını cesurca söylemesinden sonra eksik öğrenmesini tamamlayabildiği, sınavını geçtiği ve daha sonra Salman Khan’ın YouTube’a ilk matematik ders videolarını yüklemeye başladığı anlatılmaktadır.

Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “Gösterişsiz Videolar” adlı ikinci konu başlığında; öğrencilerin dikkat sürelerinin 10-18 dakika arasında değiştiği, fakat yapılan araştırmalar sonucunda bu durumun ders süreleri hesaplanırken göz ardı edildiği, Khan Akademi’nin ilk videolarının 10 dakika olarak hazırlandığını, ancak bunun sebebinin bu araştırmalardan ziyade YouTube’un bu kadar süreli videolara izin vermesi olduğu anlatılmaktadır.

Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “İçeriğe Odaklanmak” adlı üçüncü konu başlığında; bilgisayar temelli dersler sayesinde, çok değerli bir zaman diliminin sınıf içinde serbest kaldığını, öğretmenlere daha fazla öğretim fırsatı verdiğini ve böylece edilgen sınıf ortamının birer atölyeye dönüşebileceği vurgulanmaktadır.

Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “Tam Öğrenme” adlı dördüncü konu başlığında; tam öğrenmenin öğrencilerin bir kavramı gerektiği gibi kavramadan, daha ileri bir kavramı anlamalarının beklenmemesi gerektiğini ifade eden bir kavram olduğundan bahsedilmektedir. Khan, tam öğrenmenin iki yönüyle tartışma konusu olduğunu söylemektedir. İlki, eğitim kurumlarının her ne kadar tam öğrenmeyi savunuyor olsalar da gerçekte tam öğrenmeyi uygulamadıklarını belirtmektedir. Diğeri ise teknolojideki gelişmelere rağmen, tam olarak bir yüzyıl sonra tam öğrenmenin yöntem ve tekniklerinin okullarda kullanılmaya başladığına dikkat çekmektedir. Ayrıca bu bölümde Khan, Amerika Birleşik Devletleri’nde “Washburne” tarafından 1922 yılında uygulanmaya başlanan ve tam öğrenmenin temellerini oluşturan “Winnetka” planından bahsetmektedir. Bu plana göre; eğer öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun koşullar sağlanırsa, bütün öğrencilerin öğrenebileceği anlatılmaktadır. Yine bu plana göre tam öğrenmede müfredat zaman temelinde değil, anlama ve başarı hedefleri temelinde yapılandırılmalıdır ve kendi kendine öğrenmeye yönelik çalışma kitapları hazırlanmalıdır. Salman Khan, bu planın ve tam öğrenme modelinin oldukça masraflı olması ve ekonomik sıkıntılar sebebiyle (1929 Dünya Ekonomik Buhranı) uzun yıllar unutulmuş rafa kaldırıldığını söylemektedir. Sonuç olarak; Khan’a göre öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı ya da aktif rol aldığı öğrenme gerçekleşmektedir.

Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “Eğitim Nasıl Gerçekleşir?” adlı beşinci konu başlığında; insanların öğrenmeye karar vererek kendilerini eğitmeye başladıklarını, okul ve öğretmenlerin ise sadece birer araç oldukları belirtilmektedir. Nobel ödüllü Eric Kandel’e göre (In Search of Memory) öğrenme, beynimizi oluşturan sinir hücrelerinde meydana gelen değişimlerin ne fazlası ne de azıdır. Khan’a göre ise öğrenmede kavramlar ya da konular arası bağlantıları iyi kurarsanız, öğrenme daha kalıcı olacaktır. Çünkü hiçbir konu asla bitmez. Bilgi süregündür, fikirler akar. Müfredatları standartlaştırabilirsiniz, ama öğrenmeyi asla standartlaştıramazsınız.



Kitabın, “Öğretmeyi Öğrenmek” başlıklı birinci bölümünün “Boşlukları Doldurmak” adlı altıncı konu başlığında; mükemmel öğrenci diye bir şeyin olmadığı, her öğrencinin bazen zorlanabileceği vurgulanmaktadır. Çünkü her öğrenci bir şeyleri muhakkak unuttur ya da yanlış öğretim yöntemlerinin ve insani sınırların bileşimi nedeniyle çok temel bazı kavram ve bağlantıları anlamayabilir. Kaçınılmaz olarak ortaya çıkan bu öğrenme boşlukları, Khan’a göre mutlaka tespit edilmelidir. Ancak geleneksel eğitim modeli ile bu pek mümkün değildir. Tekrar, öğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrenci, öğrenmede aktif olmaya zorlanmalıdır. İnternet temelli öğrenme, dersler arasındaki bağlantıları daha derin ve kalıcı bir biçimde anlama konusunda avantajlar sunmaktadır.

2.Bölüm: Parçalanmış Model

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Gelenekleri Sorgulamak” adlı birinci konu başlığında; eğitimi anlamlı şekilde değiştirmek ve öğretme ve öğrenmeyi bugünün gerçek dünyasıyla daha uyumlu hale getirmek istiyorsak bugünkü eğitim modelinin kaçınılmaz olmadığını anlamamız gerektiği belirtilmektedir. Ancak bir sistemi değiştirmek uzun vadeli bir süreçtir. Çünkü meslek grupları, dev yayınevleri ve sınava hazırlık kurumları bu sisteme bağlıdır. Khan, bugün normal kabul edilen şeylerin bir zamanlar tartışmalı ve radikal kararlar olduğunu, bunların başında da ders ve öğrenim sürelerinin hesaplanma konusunun geldiğini söylemektedir. Yine Khan, standart eğitim modelinin tek tip insan yetiştirmek üzerine kurulduğunu, ders kitaplarındaki standartlaşmanın da bunu desteklediğini, standartlaşmanın temelde kötü olmadığını, aslında eşitlik açısından oldukça önemli olduğuna da dikkat çekmektedir.

Khan, öğretme ve öğrenmenin tarihteki ilk biçimlerinin, taklit etmeye dayalı olarak ortaya çıktığını (ebeveynlerin çocuklarına avcılığı öğretmesi gibi), zamanla her şeyi ebeveynlerin öğretemeyeceği fikri ortaya çıkınca da ustalık-çıraklık sisteminin ortaya çıktığını belirtmektedir ki çıraklık, aktif öğrenmeye dayalı ilk meslek okuludur. Ayrıca Salman Khan, bilginin insana onur kazandıran bir süreç olması (Platon, Sokrates, Aristoteles’in fikirleriyle kazandıkları statü) ya da bilginin zengin insanlara bir ayrıcalık kazandırması (ilk üniversitelerde temel eğitimlerini evde tamamlamış ayrıcalıklı insanlara eğitim sunulması) konularına da bu bölümde değinmiştir. Sonuç olarak Khan, günümüzde hem beceri kazanmanın hem de kazanılan bilgi sayesinde bir statü kazanmanın daha önemli hale geldiğini söylemektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Prusya Modeli” adlı ikinci konu başlığında; 18.yüzyılda Prusya’da ortaya çıkan standart eğitim (K12) ya da sınıf modelinin amacının, sadık ve güdülebilir vatandaşlar yetiştirmek olduğu belirtilmektedir. Bu sayede standart sınıf modelinin, siyasi telkinler için sınırsız fırsatlar sunduğunu ancak bu modelin, vergilerle

desteklenen zorunlu kitle eğitimi gibi yenilikçi ve eşitlikçi yönünün de olduğuna dikkat çekilmektedir. Standart sınıf modelinin, Almanya’da orta sınıfın sayısını arttırıp Almanya’nın kalkınmasına büyük katkı yaptığını, hatta bu modelin tarihteki en ekonomik eğitim modeli olduğunu belirten Khan, modelin 19.yüzyılda ABD’de uygulanmaya başladığını söylemektedir. Salman Khan; 1892 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Ulusal Eğitim Kurumu, Onlar Komitesi tarafından eğitimin 6 yaşından 18 yaşına kadar (*8 yıl ilköğretim 4 yıl lise eğitimi*) sürmesi, kimya ve fizik derslerinin lisenin son yıllarına, İngilizce, matematik ve okuma derslerinin ise her yıl mutlaka olmasının ve öğrencilerin 8.sınıfta tamamen mesleki derslere yönlendirilmesinin asıl amacının akademik kariyere uygun öğrencilere daha profesyonelce bir eğitim planlanmasının sonucu olduğuna dikkat çekmektedir. Sonuç olarak Khan, 120 yıllık bu eğitim modelinin hiç sorgulanmadığını, radikal değişikliklere hiç uğramadığını ve bugünkü şartlara hiç uyarlanmadığını belirtmektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Gravyer Peyniri Gibi Öğrenim” adlı üçüncü konu başlığında; bugünkü eğitim sistemlerinin disiplinleri derslere böldüklerini, sonra bu dersleri birbirinden bağımsız ünitelere ayırdıklarını ve böylece konuların ayrı ve bağımsız olduğu fikrinin ortaya çıktığını, hâlbuki kavramların birbiri üstüne kurulduğu belirtilmektedir (cebir için aritmetik, trigonometri için geometrinin gerekmesi gibi). Yine Khan, yüzde 75-80 ile sınıfta geçer not olarak geçen öğrencilerin, aslında ilgili dersi ya da konuyu tam olarak öğrenmeden geçmiş sayıldıklarını, yüzde yüz başarı elde edilse dahi bir müddet sonra tekrar yapılmadığında bu öğrenmelerdeki kalıcılığın tartışılır bir hale gelebileceğini söylemektedir. Khan bu nedenle geçmişinde hep başarılı olmuş, ama gravyer peyniri temelleri nedeniyle ileri bir dersi anlamayan öğrencilerin, her zaman duvara toslayacaklarına dikkat çekmektedir. Sonuç olarak Salman Khan sınıf modelinin en eleştirilecek kısmını, sınıfta işlenenlerin gerçek hayatta nasıl kullanılacağına dair öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemesine bağlamaktadır.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Testler ve Test Etme” adlı dördüncü konu başlığında Khan; “Testler gerçekte neyi test etmez?” sorusuyla tümdengelimle dayanan bir bakış açısı ve eleştirel bir sorgulamayla konuyu açıklamaya çalışmaktadır. Khan’a göre göre testler, bir öğrencinin bir dersi öğrenme potansiyeli konusunda neredeyse hiçbir şey söylemez. Hatta öğrenilen şeyin ne kadar uzun süre akılda kalacağı hakkında da hiçbir şey söylemez. Testler, doğaları gereği kısmi ve seçicidir. O halde testler, bir dersin belirli bir alt başlığına dair bir öğrencinin hafızasının ve belki kavrayışının belirli bir andaki yaklaşık durumunu ölçmektedir. Sonuç olarak Khan, günümüzde okulların test sonuçlarını, bir öğrencinin doğuştan gelen becerisinin ya da potansiyelinin ölçüsü olarak kabul ettiklerini, ancak test sonuçlarını tek



başına öğrencilerin potansiyelleri olarak değerlendirmenin, büyük ve geri dönülemez hatalara sevk edeceğini belirtmektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Yaratıcılığı Şubelere Ayırmak” adlı beşinci konu başlığında Khan; dünyanın her yerinde beyin gücüne ihtiyacın arttığını, ancak eğitim modelimizin ve onun hatalarla dolu test etme ve notlandırma sisteminin, öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşma şansını ellerinden aldığını ve bunun adının düpedüz yaratıcılığı şubelere ayırmak olduğunu söylemektedir. Yine Khan, günümüzde eğitim ve yaratıcılık konusunda iki durumun söz konusu olduğunu, ilkinin yaratıcılığın okullarda ihmal edilmesi olduğunu, diğerinin ise eğitimcilerin matematik, bilim ve mühendisliği, yaratıcı olarak görmemeleri olduğunu belirtmektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Ev Ödevi” adlı altıncı konu başlığında; ev ödevleri ile ilgili çok sayıda tartışmanın olduğunu, bazı ebeveynlerin bunu doğru, bazılarının ise yanlış bulduğunu söylemektedir. Bu konuyla ilgili Khan, oyun çağındaki çocukların büyümeden çocukluklarını yaşamaları gerektiği konusunda dünyada bazı ülkelerce tatil ödevi yasaklarının getirildiğini belirtmektedir (Filipinler, Kanada gibi). Ayrıca Khan, yapılan bazı araştırmalarda öğrencilerin okul sonrası ev ödevlerini gece yarısına kadar ancak bitirebildiklerini, kalıcı bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmediğini, öğrencilerin aileleriyle birlikte vakit harcamasına engel olduğunu, öğrencilerin uyku bozukluğu sorunları yaşadıklarını anlatmaktadır. Yine Khan, okulların en azından 4 saatlik ev ödevi vererek akademik açıdan ciddi bir okul olduklarını kanıtlamaya çalıştıklarını, bu durumun “Soğuk Savaş” yıllarında ortaya çıktığını, dünyanın diğer ülkelerinde de ev ödevi konusunda çeşitli tartışmaların olduğunu belirtmektedir (Japonya’da ev ödevinin ABD’den fazla olmadığı, Kuzey Kore ve Tayvan’da öğrencilere çok ödev verildiği, Danimarka ve Çekya’da daha az ödev verildiği gibi). Khan, dünya genelinde ev ödevinin ailelerin birlikte olabileceği zamanı değerlendirmenin bir yolu olarak görüldüğüne, hâlbuki ev ödevlerinin zenginlerin daha zengin ve fakirlerin ise daha fakir hale geldiği eşitsiz bir oyun alanına katkıda bulunduğu, sonuç olarak ev ödevlerinin standartlaştırılmış sınıf öğrenmelerinin yetersizliğine işaret ettiğine dikkat çekmektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Sınıfı Tersyüz Etmek” adlı yedinci konu başlığında Khan; internet tabanlı videolarla öğrencilere evde ders anlatımının gerçekleştirildiğini, sınıf içerisinde ise ev ödevlerinin yapıldığı bir sistemde öğrencilerin eksik öğrenmelerinin farkına varabileceklerini, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik edebileceğini, öğrencilerin de hem öğretmen hem de öğrenci olabilecekleri bir ortamın oluşabileceğini (akran etkileşimi) söylemektedir. Khan hatta evde, otobüste ve parkta dinlenen derslerin daha verimli

olduğunu, böylece aktif öğrenmenin ortaya çıktığını ve ebeveynlerin de bu öğrenme sürecine ortak olabileceklerini belirtmektedir.

Kitabın, “Parçalanmış Model” başlıklı ikinci bölümünün “Okul Ekonomisi” adlı sekizinci konu başlığında Khan; ABD’de 2008-2009 eğitim öğretim yılında devlet okulunda bir öğrencinin yıllık lise eğitim ücretinin, Rusya ve Brezilya’da kişi başına düşen GSYH’den daha yüksek bir rakam olan 10.499 dolar olduğunu ve New York’ta bu rakamın öğrenci başına 18.126 dolar olduğunu, bu rakamın da Güney Kore ve Suudi Arabistan’da kişi başı GSYH’den daha fazla olduğunu belirtmektedir. Khan, eğitime harcanan bu paraların büyük bir çoğunluğunun ziyan edildiğini, örneğin ABD’de bir yılda öğrenci başına 10.000 dolar olan eğitim harcamasının, 25-30 kişilik bir sınıf için 250.000-300.000 dolarlık bir harcamayı kapsadığını, özel okullarda ise 10-20 kişilik sınıflarda bu rakamın 400.000-800.000 dolara kadar ulaştığını söylemektedir. Khan, bu paranın çok az bir kısmının öğretmen maaşına (100.000 dolar-abartılmış bir rakam) ve sınıf bakımına (30.000 dolar iyi bir ofis kirası) gittiğini, geriye kalan 120.000-170.000 doların güvenlik görevlilerine, okul yöneticilerine ve futbol sahasının bakımı gibi yerlere harcandığını, ancak bunların doğrudan öğrencilerin eğitimine herhangi bir katkısının olmadığını belirtmektedir. Khan, bürokrasi ve ekonomi iyi yönetilirse öğretmen maaşlarının daha iyi bir hale getirilebileceğini ve öğretmen başına düşen öğrenci oranı düştüğünde ise her öğrencinin alabileceği öğrenme rehberliğinin artabileceğini belirtmektedir.

3.Bölüm: Gerçek Dünyada

Kitabın, “Gerçek Dünyada” başlıklı üçüncü bölümünün “Teori ve Pratik” adlı birinci konu başlığında Khan; eğitimde çeşitli çılgınlıkların ve modaların var olduğuna, bunların hem harcanan zaman hem de para açısından masraflı, fazlaca genelleştirilmiş birer çıkmaz sokak olduklarına dikkat çekmektedir. Khan’a göre ilk hipotez, insanların farklı öğrenme tarzları olduğu düşüncesidir. Ancak bazı insanların sözel, bazılarının ise görsel öğrenen olduğu düşüncesine dayanan bu görüşün eğitim hayatında büyük bir ticari pazara dönüştüğü, otuz yıl boyunca bu görüşün denendiği ve yapılan araştırmalarda öğrenme tarzlarına göre yapılan bu eğitimin, ölçülebilir bir etkisinin bulunmadığının saptandığı belirtilmektedir. Khan, ikinci hipotezin ise kesin olmamakla beraber doğruluğuna dair etkili kanıtlar bulunan kendine en uygun hıza göre izle videosunun ve sınıf egzersizlerinin herhangi bir 300 kişilik ders anlatımından daha iyi olacağı fikrine dayandığını belirtmektedir.

Kitabın, “Gerçek Dünyada” başlıklı üçüncü bölümünün “Khan Akademi Yazılımı” adlı ikinci konu başlığında; Khan Akademi’nin ilk üretilen yazılımının oldukça ilkel bir yazılım olduğu, bu yazılımla öğrencilerin konuyu tam anlayana kadar istedikleri kadar soru çözebildikleri



anlatılmaktadır. Khan, soruyu çözemediklerinde ise yazılımın doğru yanıt için gerekli ipuçlarını verdiği, öğretmen için gerekli bir veri tabanı yani bir geri bildirim verisi bulunmadığını, ancak yeni yazılımın eklenmesiyle birlikte öğrencilerin doğru yanlış sayısının, hangi saatte ve ne kadar süre ders çalıştıklarının tespit edilebildiğini belirtmektedir. Khan, aslında asıl sorunun öğrencilerin ne öğrendiği değil, nasıl öğrendiğini anlamak olduğunu tespit etmiştir. Bu amaçla arka arkaya 10 soru yöntemini kullanmaya başlamıştır. Eğer bir konu ile ilgili 10 soruyu arka arkaya öğrenci cevaplayabiliyorsa o konuyu öğrenmiş sayılacaktır. Böylece tahmin ve kafadan atma olayı, 10 soru üst üste doğru cevaplamada etkisiz kalacaktır.

Kitabın, “Gerçek Dünyada” başlıklı üçüncü bölümünün “Gerçek Sınıfa Geçiş” adlı üçüncü konu başlığında Khan; 2007 yılında Youtube videoları ve Khan Akademi’nin sanal ortamındaki eğitimden, gerçek hayattaki sınıf ortamına bu yöntemin nasıl aktarılacağı ile ilgili gerçek bir deneyim yaşamıştır. Khan, o yıl Rianne Saddler adlı bir Tarih öğretmeni ile tanışmıştır. Saddler, Khan’a özel bir okulda yapılacak yaz okulunda, kurul önünde görüşlerini anlatmasını istemiştir. Khan, kurul toplantısına gitmiş, ama sunum öncesi web sitesinin ücretini yatırmadığı için web sitesi kapatılmıştır. Ancak Khan’ın yaptığı sunum, kurul tarafından çok beğenilmiş ve Khan’ın ders videoları ve yazılımı üç kampüste kullanılmaya başlanmıştır. Böylece Khan, yazılımın gerçek sınıftaki durumunu görme imkânı bulmuştur. Sonuç olarak Khan, tekrar yapmanın öğrenme boşluklarını doldurduğunu, öğrenmenin kalıcılığını artırdığını, ayrıca teknolojinin etkileşimi artırarak sınıfı daha insani bir ortama çevirdiğini tespit etmiştir.

Kitabın, “Gerçek Dünyada” başlıklı üçüncü bölümünün “Eğlence ve Oyunlar” adlı dördüncü konu başlığında Khan; eğitimi verimli kılarak çocukların temel kavramları kısa sürede öğrenmesini ve başka öğrenme türleri için zaman kazanmalarının oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle eğlenerek ve yaparak öğrenme üzerine (gizli öğrenme) iki yaz, öğrenme kampları ve sınıfları oluşturduğunu, kamplarda çocukların legolarla ve sensörlerle robot yaparak proje geliştirdiklerini, ayrıca “Paronaya Risk” adında, öğrencileri ekonomi ve psikoloji alanlarında geliştiren bir masa oyununun da sıkça kullanıldığını belirtmektedir (Kimi yok etmeyi bildiğiniz, ama sizi kimin yok etmeye çalıştığını bilmediğiniz bir strateji oyunu).

Kitabın, “Gerçek Dünyada” başlıklı üçüncü bölümünün “Suya Atlamak” adlı beşinci konu başlığında Khan; 2009 yılında BJ’s Restaurants’ın ortaklarından biri olan Jerry’den bir e posta geldiğini, Jerry’nin oğlunun kimya dersleri için Khan Akademi’nin ders videolarını kullandığını ve onunla görüşmek istediğini belirtmektedir. Görüşmede Jerry’nin, Khan Akademi’yi ve ders videolarını kâr amaçlı bir işe dönüştürmek konusunda fikrini söylediğini, Khan bunun için hazır olmadığını ama aklının bir köşesinde bu fikrin her zaman yer ettiğini vurgulamaktadır. Ağustos ayında ise Khan Akademi’nin San Jose Teknoloji Müzesi’nin verdiği büyük ödül için finale kaldığını,

ayrıca siyahi bir öğrenciden öğrenim hayatını olumlu etkilediğine dair YouTube üzerinden bir e-posta geldiğini, Jerry'nin fikrinin, Khan Akademi'ye San Jose Teknoloji Müzesi'nden ödül gelme ihtimalinin, siyahi bir öğrenciden gelen olumlu bir e-postanın ve eşinin onayı sonucu Salman Khan'ın suya atlamaya yani Khan Akademi için tam zamanlı çalışmaya karar verdiği anlatılmaktadır. Önceleri Khan iş sebebiyle sıkıntılar yaşadığını, ancak kendisine hayran olan ve bağış yapmak isteyen Ann adında birinden önce 10 bin dolarlık, daha sonra da 100 bin dolarlık bir bağış çeki aldığını, bu durumun onu ekonomik açıdan biraz rahatlattığını dile getirmektedir.

Khan, hayatının Bill Gates'in Aspen'deki Fikirler Festivali'nde Khan Akademi'nin bir hayranı olduğunu söylemesi ve çocuklarıyla beraber kullandığını itiraf etmesiyle tamamıyla değiştiğini, tanışmak için Bill Gates tarafından ofisine davet edilerek Bill Gates'den toplamda 5,5 milyon dolarlık bir hibe desteği aldığını, ayrıca Google şirketinin de Khan Akademi'nin 10 farklı dile çevrilmesi için 2 milyon dolarlık bir bağışta bulunduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak Khan Akademi, ABD'de 150.000 proje fikri arasında ilk 5 fikre yapılan maddi desteği kazanmıştır.

Kitabın, "Gerçek Dünyada" başlıklı üçüncü bölümünün "Los Altos Deneyi" adlı altıncı konu başlığında Khan; 2010 yılında "Los Altos" okullarıyla farklılaştırılmış eğitim kapsamında bir toplantı yaptıklarını, birkaç gün sonra 4. sınıftan itibaren bu eğitim modelinin pilot uygulamasını başlatmak istediklerini öğrenir. İki tane 5.sınıf şubesi ve iki tane de 7.sınıf şubesine matematik dersleri için pilot uygulama başlatılır. Şubelere ayrılmamış 5.sınıftakilerin ekonomik durumları oldukça iyidir. Fakat 7.sınıflar, özellikle de destek sınıfında olan geri kalmış öğrencilerin ekonomik durumları ise oldukça kötüdür. Bu öğrenciler, şehrin fakir bölgesinden gelen ve sorunları olan öğrencilerdir. 5.sınıf öğrencileri matematik dersinden yüzde 96 daha yüksek bir başarı oranı yakalar. Öğretmenlerin bu başarıdaki rolü oldukça fazladır. 7.sınıfların başarı düzeyi oranı ise yüzde 106 artmıştır. Bir sonraki öğretim yılında ise tüm 5. ve 6. sınıflarda Khan Akademi kullanılmaya başlanır.

Kitabın, "Gerçek Dünyada" başlıklı üçüncü bölümünün "Tüm Yaşlar için Eğitim" adlı yedinci konu başlığında Khan; 2008 yılındaki ekonomik kriz ile ilgili yaptığı videoların çok ilgi gördüğünü, hatta CNN'nin 15 dakikalık canlı bir ders için Khan'ı programa davet ettiğini anlatmaktadır. Khan, bu durumun Khan Akademi'nin sadece okul çağı öğrencilerle sınırlı kalmaması gerektiğini, yani eğitimin her yaştaki insan için gerekli olduğunu ortaya çıkardığını belirtmektedir. Eğitim, ona göre ömür boyu sürmelidir. Bazı araştırmalar, 30'lu yaşlarda öğrenmenin bittiği yönündedir, ancak bu durum ona göre herkesi kapsamamaktadır.

Khan, nöroplastisitenin yani beynin uyum sağlama yeteneğinin (aktif nöronlardaki bağ gücü) ömür boyu sürdüğünü, kullanıldıkça bu bağın daha da arttığını (şoförler, müzisyenler gibi),



ama yaşlı bireylerin öğrenme hızlarının daha yavaş olduğunu (özellikle de dil öğrenimi) söylemektedir. Yetişkinlerin ilişkilendirme yoluyla öğrenmelerinin daha iyi gerçekleştiğini söyleyen Khan, (Androgoji) yetişkinlerin öğrenmeyi seçebildiklerini ve bu aktif seçim ile ortaya çıkan motivasyonun öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmektedir.

4.Bölüm: Dünya Okulu

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Belirsizliği Kucaklamak” adlı birinci konu başlığında Duke Üniversitesi’nden Prof. Dr. Cathy N. Davidson’a göre; dünyada bu yıl ilkökula başlayacak çocukların %65’inin daha dünyada icat edilmemiş işlerde çalışacakları belirtilmektedir. Örneğin; 1960’lı yıllarda ilkökul öğrencileri bilgisayarı bilmezken, 1980’li yıllarda bilgisayar her yerde kullanılmaya başlanmıştır. 1980’li yıllarda ilkökul öğrencileri interneti bilmezken, 2000’li yıllarda internet üzerinde yeni iş olanakları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Khan değişimin kesin olduğunu, ama bu değişimin nasıl olacağını belirsiz olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle Khan, önemli olanın öğrencilerin ne öğrenecekleri değil, nasıl öğrenebileceklerini öğretmek ve onları öğrenmeyi istemeye yöneltmek olduğunu dile getirmiştir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Öğrencilik Geçmişim” adlı ikinci konu başlığında Khan; 10.sınıftayken bölgesel matematik yarışmasında finalde kaybettiğini ve şu an Khan Akademi’nin başkanı olan arkadaşı Shantanu Sinha’nın onun eğitim felsefesini tamamen değiştirdiğini anlatmaktadır. Shantanu, 10.sınıfta olmamasına rağmen testleri dışardan vererek “Kalkülüs” derslerine çalıştığını, hâlbuki Salman Khan’ın 10.sınıfta sadece “Cebir-2” dersi verildiği için diğer üst seviye derslere çalışmanın uygun olmadığını düşündüğü belirtilmektedir. Khan’ın okuluna dönüp matematik dersini testle dışardan vermek istediğini söylediğinde, sana izin verirse diğerleri de bunu yapmak ister cevabını aldığını, bunun üzerine kendi eğitim felsefesine dair yeni bir fikrinin ortaya çıktığını belirtmektedir.

Ona göre; eğer çocuklar kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilirse daha mutlu ve daha verimli olacaklardır. Fikrinde ısrarcı olan ve boşlukları aramaya başlayan Khan, “Kalkülüs” derslerini almaya başlar ve lise son sınıfta, kendi okulu haricinde New Orleans Üniversitesi’nden matematik dersleri almaya başlar. Annesi de onu bu konuda destekler. Öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmasına müsaade etmeyen bu sistemin yanlışlığını, üniversiteye gidince daha iyi anlamaya başlar. Khan, üniversitedeki rutin gerçekleşen derslerin sanki dayanıklılık yarışması gibi olduğunu, ayrıca sınav öncesi öğrencilerin aktif çalışmaya başlamasının sınıfta öğrencilerin pasif olmalarından kaynaklandığını anlatmaktadır. Bu nedenle derslere girmemeye başladıklarını, arkadaşı Shantanu ile öğrendiklerini uygulayarak ders çalıştıklarını ve bu çalışma tarzının oldukça da verimli olduğunu söylemektedir. Üniversitede okurken üst sınıflardan bazı

öğrencilerin bir üst sınıftan ders almayı tavsiye etmesinin, Khan'da farklı bir bakış açısının gelişmesine neden olduğunu, bu sayede birden fazla bölümü iyi derecelerle bitirebildiğini ve sonuç olarak eğitim sistemlerinin öğrencilerin ne kadar öğrenebileceğine değil, en az ne öğrenmeleri gerektiğine yoğunlaşmaları gerektiğini belirtmektedir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Tek Derslikli Okulun Ruhunu” adlı üçüncü konu başlığında Khan; çocukları doğum tarihlerine göre gruplandırma ve sınıf sınıf ilerletme modelinin, sanayileşme sonucu ortaya çıkan şehirleşmeyle birlikte kullanılmaya başlandığını ve ilk olarak çok derslikli okullarda uygulandığını söylemektedir. Nüfus artışı nedeniyle çocukların gruplandırarak eğitime alınmalarının o dönem için gerekli olduğunu, böylece “Prusya Modeli” adını alan bu sistemle her şeyin kontrol altında tutulabildiğini belirtmektedir.

Yaş grubuna göre müfredatın oluşturulmasının işleri kolaylaştırdığını, hâlbuki yaşa göre gruplandırmanın sosyalleşme açısından da oldukça sakıncalı bir durum olduğunu, çünkü farklı yaşlardaki grup etkileşiminin her zaman daha yüksek olduğunu belirten Khan, çocukları bu durumdan mahrum bırakmanın bir şeylerin eksik kalmasına neden olabildiğini ve lise öğrencilerinin bu nedenle olgunlaşamadığını anlatmaktadır. Khan, sonuç olarak geleceğin okulunun tek derslikli olması gerektiğini, şubelere ve yaş gruplarına göre çocukları ayırmadan, tek bir müfredatla sınırlamadan, etkileşimli, değişik yaş gruplarından oluşan, herkesin hem öğrenci hem de öğretmen olabildiği, öğretmenin akıl hocası olduğu bir okul fikrini öne sürmüştür (karma derslik fikri). Bu fikir, ilk defa Los Angeles Kız Okulu'nda denenmiştir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Takım Sporunu Olarak Öğretme” adlı dördüncü konu başlığında Khan; geleneksel sınıf öğretiminde etrafı öğrenci deniziyle çevrili öğretmenin, körfezde yalnız bir kaya gibi öğretim işinde tek başına olduğunu, yardım edeninin ve danışacağı kimsenin olmadığını belirtmektedir. Khan, öğrenciler kendi hızlarına göre öğreniyorlarsa, pekâlâ 25 kişilik sınıfta tek bir öğretmen yerine, 75-100 öğrencilik bir sınıfta 3-4 öğretmenin olduğu bir modelin kullanılabileceğini, bu durumun duygusallık ve pedagojik açıdan da mantıklı olduğunu, ayrıca tükenmişlik sendromunu da ortadan kaldıracığını söylemektedir. Khan, böylece her öğretmenin güçlü ve zayıf yönünün ortaya çıkmış olacağını, farklı öğretim metotlarının kullanılabileceğini ve öğretmenlerin deneyimlerini artıracığını vurgulamaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin, öğretmenleri ve takım koçlarını algılama biçimlerinin birbirinden farklı olduğunu, öğrencilerin takım koçlarına taparken öğretmenlerden nefret ettiklerini, bunun asıl nedeninin öğretmenlerin tıpkı takım koçları gibi dış dünyadaki rekabetçi hayata öğrencileri hazırlayamamasından kaynaklandığını belirtmektedir.



Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Kaosa Düzen Getirmek İyidir” adlı beşinci konu başlığında Khan; geleneksel sınıfta her şeyin düzenli olduğunu, öğrencilerin tıpkı bir orkestra gibi aynı anda kalemleri, defterleri ve kitapları çıkardıklarını, sessizlik içerisinde her gözün öğretmenin üzerinde olduğunu ve tek duyulan sesin tebeşirin tahtadaki cızırtısı olduğunu söylemektedir. Salman Khan ideal sınıfın, farklı yaşlardan yüze yakın öğrencinin tek sınıfta olduğu, herkesin aynı şeyi yapmak zorunda olmadığı, tek başına çalışmak isteyenler için sessiz köşelerin mevcut olduğu, öğrencilerin beşte birinin bilgisayar temelli dersler ve egzersizler yaptıkları, dört öğretmenden birinin onlarla ilgilendiği ve öğretmenin öğrencilere rehberlik ettiği, geride kalan 80 öğrencinin ise ekonomi öğreneceği masa oyunları ile ilgilendiği, piyasa simülasyonlarını denedikleri, takımlara ayrılmış başka bir grubun ise robot tasarlayarak mobil uygulamalar geliştirdikleri, diğer taraftaki sessiz köşedeki öğrencilerin yaratıcı yazı çalışmaları yaptıkları, başlarında yine bu alanla ilgili olarak başka bir öğretmenin durduğu, yaratıcılık ve ucu açık öğrenmelerin olduğu bir sınıf olduğunu ve bu sınıfın asla müfredatla sınırlandırılmadığını vurgulamaktadır.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Yaz Mevsimini Yeniden Tanımlamak” adlı altıncı konu başlığında Khan; 21. yüzyıl için yaz tatilinin yeniden düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Khan yaz tatilinin, tarım toplumundan şehir toplumuna geçiş sürecinde aktarılmış ve modası geçmiş bir düşünce olduğunu, şu haliyle devasa bir zaman ve para kaybına neden olduğunu, bütün dünyada milyarlarca dolarlık eğitim kampüslerinin boş durduğunu, öğretme ve öğrenme süreçlerinin olmadığını, tıpkı bisikletin pedallarını çevirmeyi bırakınca tekrar pedal çevirmenin zor olduğu gibi yarım bırakılmış öğrenmelerin de verimli olamayacağını, bu nedenle çocukların öğrendiklerini de unutmaya başladıklarını ifade etmektedir. Khan, tatilde nöronlar arası bağlantıların zayıfladığını ya da söndüğünü, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarını gezilere, kamplara götürdüklerini, diğer çocukların aileleri işten dönünceye kadar televizyon izleyip bilgisayar oyunu oynadıklarını ve hiç kitap okumadıklarını dile getirmektedir.

Khan, geleceğin okulunda tıpkı şirketlerde olduğu gibi ihtiyaca binaen tatile istenildiği zaman çıkılabileceğini, çünkü herkesin kendi öğrenme hızında ilerlediğini, ders kaçırma gibi bir derdin bu yüzden olmadığını, okul deneyiminin yıl boyu sürdüğünü, karma sınıflar olduğu için üst sınıfa geçmek gibi bir derdin olmadığını belirtmektedir. Ayrıca kısa zamanda tatil düşüncesinin kalkmayacağını düşünürsek Khan Akademi gibi internet temelli çözümlerin tatillerde daha sık kullanılabileceğini, böylece öğrenmenin devam edebileceğini, öğrenilen bilgilerin de tekrar edilebileceğini belirten Khan, öğretmenlerin de geribildirim ekranı ile öğrencilerini takip edebileceğini söylemektedir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Karnelerin Geleceği” adlı yedinci konu başlığında Khan; okul başvurularının ulusal sınırlar içerisinde daha çok arttığını, ancak okul kapasitelerinin aynı kaldığını, bu yüzden büyük şirketlerin eleman alırken ince eleyip sık dokuduklarını dile getirmektedir. Yine Khan’a göre geleneksel okullar, öğrencileri sadece notla değerlendirmektedir. Bazılarının notu oldukça bolken, bazılarının notu ise oldukça kıttır. Bu nedenle not ortalaması, öznelidir. Yani çocuk okula gelmiştir, derslere katılmıştır ve gerekli puanları almıştır. Ama onun gerçek yaratıcılık ve zekâsının ne kadarını bu notlar yansıtıyordu, tartışılır. Standartlaştırılmış testler ne öğrenildiğini gösterir, ama ne öğrenebileceğini, yani öğrencinin kapasitesini göstermez. Bu nedenle okul ve işverenler, üçüncü şahıslardan referans mektupları, adayların yazdığı denemeleri de notlarla birlikte değerlendirmektedir. Ailesi zengin ve çevresi geniş olan çocukların bu kriterleri karşılaması ise oldukça kolaydır. Sonuç olarak Khan notların kalkması gerektiğini, tam öğrenmede nota gerek olmadığını, tek notun “A” olduğunu, testleri ucu açık sorularla zenginleştirmek gerektiğini, öğrenci değerlendirmesini de süregelen ve yıllara yayılmış bir anlatı ve yaratıcı işlerden oluşan bir portfolyo ile yapmak gerektiğini belirtmektedir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Hizmet Edilmeyenlere Hizmet Etmek” adlı sekizinci konu başlığında Khan; herkese, her yerde, dünya standartlarında bedelsiz eğitim sunmak gibi bir fikri olan Khan Akademi’nin özellikle dezavantajlı kesimlere hitap ettiğini dile getirmektedir. Khan, Thomas Friedman’ın dediği gibi sıcak, düz, kalabalık ve küçük bir gezegende yaşadığımızı, bir yerde çıkan bir sorunun diğer yerleri de etkilediğini, oysa insanların bencil olduklarını ve kendi çocukları iyi bir eğitim aldığı sürece dünyadaki diğer çocukları çok da düşünmediklerini belirtmektedir. Sonuç olarak Khan bilgisayar temelli, öğrencinin kendi hızında ilerleyen öğrenme sürecinin bütün dünyada koşulları eşitlemeye yönelik bir fırsat yarattığını, bunun maliyetinin de son derece düşük olduğunu, ucuz tabletler, DVD’ler ya da CD’lerle fakir öğrencilerin de bu hizmete ulaşabilmelerinin mümkün olduğunu ve Khan Akademi’deki ders videolarının değişik dillere çevirmenin de son derece kolay olduğunu söylemektedir.

Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Referansların Geleceği” adlı dokuzuncu konu başlığında Khan; işverenlerce bilinen, seçici bir okuldaki mezun olan birinin, fakir bir aileden gelmiş ve yerel bir okuldaki iyi notlarla mezun olmuş çok zeki ve çalışkan bir çocuğa göre her zaman yeğleneceğini, oluşturulacak “mikro-referans sistemi” ile herkesin belirli bir alanda, seçkin bir diploma sahibinin bildiğini kanıtlayabileceğini, bunun için ders kitaplarını, Khan Akademi’yi veya aileden birinin vereceği özel dersleri kullanabileceğini, böylece ihtiyaç duyulan referansların daha ucuza mal edilebileceğini ve diğerlerine de fırsat eşitliği yaratacağını dile getirmektedir.



Kitabın, “Dünya Okulu” başlıklı dördüncü bölümünün “Üniversite Başka Nasıl Olabilir?” adlı onuncu konu başlığında Khan; üniversite eğitimini ihtiyaçlarımız doğrultusunda nasıl değiştirebiliriz, sorusuna cevap bulmaya çalışmaktadır. Khan öğrencilerin, üniversite eğitimi sonucunda iş bulmak ve entelektüel deneyim kazanmak istediklerini, üniversitelerin ise çok az pratik sınırlamayla entelektüel hakikatlerin ve saf araştırmanın peşinden gidilebilmesi için gerçek dünyadan yalıtılmış yerler olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Khan, profesörlerin araştırma yapmak üzere üniversitelere işe alındıklarını, ama ders vermeyi bela olarak gördüklerini, hâlbuki öğrencilerin beklentilerinin ve profesörlerin eğilimlerinin bir noktada karşılanmasının mümkün olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca Khan, şu an yaz stajlarının işverenler tarafından zeki ve yetenekli öğrencilerin keşfi için kullanıldığını, notların keşfedilmek için çok önemli olmadığını, bu durumun ilk olarak bilgisayar yazılım şirketlerince uygulanmaya başladığını (Google, Facebook, Microsoft gibi) söylemektedir. Bu yeni tarz stajyerlikle birlikte özellikle yazılım mühendisliğinde geniş imkânların ve deneyimlerin söz konusu olduğunu, fakat diğer alanlarda ve kamuda stajların hala kısmi (yaz aylarında) ve deneyim yönünden son derece sınırlı olduklarını belirtmektedir.

Sonuç Bölümü

Kitabın “Sonuç” bölümünün, “Yaratıcılık İçin Zaman Yaratmak” adlı konu başlığında Khan; zeki ve disiplinli olmanın yeterli olduğu, özgün ve özel olmanın önemsizmediği, pasif öğrenmenin ön planda olduğu, yaşlılarıyla ve diğer öğrencilerle yalıtılmış halde olan, katı bir müfredat programı içinde yüksek not alma kaygısının ön planda olduğu, ev ödevlerinin ve okul zamanının çocukların tüm zamanını aldığı, standartlaştırılmış ve kontrollü bir geleneksel eğitim modeli içinde olduğumuzu belirtmektedir. Sonuç olarak “Dünya Okulu”; çocuğun doğal meraklarını keşfetmeyi ve beslemeyi sağlamalı, çocukların yaratıcılığını ortaya çıkarmalı, sezgisel olarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesini sağlamalı, kişisel öğrenme hızına göre planlanmalı ve herkesin ulaşabilmesi için bilgisayar temelli olmalıdır.

Aşağıda, Tablo 2’de kitapta geçen konu başlıklarında vurgulanan hususlara dair çıkarımlara ve ifadelere yer verilmiştir.

Tablo 2. *Kitap bölümlerinde vurgulanan hususlara dair çıkarımlar ve ifadeler*

Bölüm	Bölüm Adı	Konu Başlığı	Çıkarımlar/İfadeler
Giriş	Giriş	Giriş	Teknolojinin Eğitime Olumlu Etkileri
1.Bölüm	Öğretmeyi Öğrenmek	Nadia’ya Öğretmek	Standart Sınıf Modelinin Bireysel Öğrenme Hızını Olumsuz Etkilemesi
		Gösterişsiz Videolar	Sınıf Ortamında Dikkat Süresinin Ders Süresi Hesaplamasına Katılmaması (10-18 dakika)

	İçeriğe Odaklanmak	Bilgisayar Temelli Derslerin Avantajları	
	Tam Öğrenme	Öğrenci, Öğrenme Sürecinde Sorumluluk Aldığında ya da Aktif Rol Aldığında Öğrenmenin Gerçekleşmesi/ Tam Öğrenmede Müfredatın Zaman Temelinde Değil, Anlama Ve Başarı Hedefleri Temelinde Yapılandırılması	
	Eğitim Nasıl Gerçekleşir?	Müfredatın Standartlaştırılabilmesi Ama Öğrenmenin Asla Standartlaştırılamaması	
	Boşlukları Doldurmak	Tekrarın, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olması ve öğrencinin öğrenmede aktif olmaya zorlanması/ İnternet temelli öğrenmenin dersler arasındaki bağlantıları daha derin ve kalıcı bir biçimde anlama konusunda avantajlar sunması	
2.Bölüm	Parçalanmış Model	Gelenekleri Sorgulama	Eğitimin anlamlı şekilde değiştirilmesi, öğretme ve öğrenme eyleminin bugünün gerçek dünyasıyla daha uyumlu hale getirilmesi için bugünkü eğitim modelinin kaçınılmaz olmadığına farkına varılması
		Prusya Modeli	120 yıllık k12-Prusya eğitim modelinin hiç sorgulanmaması, radikal değişikliklere hiç uğramaması ve bugünkü şartlara hiç uyarlanmaması
		Gravyer Peyniri Gibi Öğrenim	Sınıf modelinde, sınıfta işlenenlerin gerçek hayatta nasıl kullanılacağına dair öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemesi/ Eğitim sistemlerinin disiplinleri derslere, dersleri birbirinden bağımsız ünitelere ayırması.
		Testler ve Test Etme	Günümüzde okulların test sonuçlarını, bir öğrencinin doğuştan gelen becerisinin ya da potansiyelinin ölçüsü olarak kabul etmesi
		Yaratıcılığı Şubelere Ayırmak	Günümüz eğitim modelinin hatalarla dolu test etme ve not sisteminin öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşma şansını engellemesi
		Ev Ödevi	Ev ödevlerinin standartlaştırılmış sınıf öğrenmelerinin yetersizliğine işaret etmesi
		Sınıfı Tersyüz Etmek	İnternet tabanlı videolarla evde ders anlatımının gerçekleştirildiği ve sınıf içerisinde ise ev ödevlerinin yapıldığı bir sistemde öğrencilerin eksik öğrenmelerinin farkına varabilmesi, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik edebileceği ve öğrencilerin hem öğretmen hem de öğrenci



			olabilecekleri bir öğrenme ortamının oluşabilmesi (akran etkileşimi)
	Okul Ekonomisi		İyi yönetilecek bürokrasi ve ekonomi ile öğretmen maaşlarının daha iyi bir hale getirilebilecek olması ve öğretmen başına düşen öğrenci oranı düştüğünde ise her öğrencinin alabileceği öğrenme rehberliğinin artacak olması
3.Bölüm	Gerçek Dünyada	Teori ve Pratik	Eğitimde çeşitli çılgınlıklardan veya modalar biri olan insanların farklı öğrenme tarzları olduğu düşüncesinin hem harcanan zaman hem de para açısından masraflı, fazlaca genelleştirilmiş birer çıkmaz sokak olması
		Khan Akademi Yazılımı	Asıl sorunun öğrencilerin ne öğrendiği değil, nasıl öğrendiğinin tespit edilmesi
		Gerçek Sınıfa Geçiş	Tekrar yapmanın öğrenme boşluklarını ortadan kaldırması ve öğrenmenin kalıcılığını artırması/ Teknolojinin sınıf içinde etkileşimi artırarak sınıfı daha insani bir ortama çevirmesi
		Eğlence ve Oyunlar	Eğlence ve oyunların eğitimi daha verimli kılarak çocukların temel kavramları kısa sürede öğrenmelerine olanak vererek başka öğrenme türleri için zaman kazandırması
		Suya Atlamak	Başarmak için bazen risklerin göze alınmasının gerekmesi: Khan Akademi'nin, ABD'de 150.000 proje fikri arasında ilk 5 fikre yapılan maddi desteği kazanması
		Los Altos Deneyi	2010 yılında "Los Altos" okullarıyla farklılaştırılmış eğitim kapsamında 4. ve 5. sınıflar düzeyinde matematik dersleri için Khan Akademi'nin kullanılması ve başarılı sonuçlar elde edilmesi
		Tüm Yaşlar İçin Eğitim	Eğitimin ömür boyu sürmesinin gerekliliği: Khan Akademi'nin sadece okul çağı öğrencilerle sınırlı kalmaması, eğitimin her yaştaki insan için gerekli olduğu fikri.
4.Bölüm	Dünya Okulu	Belirsizliği Kucaklamak	Önemli olan öğrencilerin ne öğrenecekleri değil, nasıl öğrenebileceklerinin öğretilmesi ve onların öğrenmeyi istemeye yönlendirilmesi
		Öğrencilik Geçmişim	Çocukların kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmelerinin onları daha mutlu ve daha verimli yapacak olması
		Tek Derslikli Okulun Ruhunu	Sanayileşme sonucu ortaya çıkan şehirleşmeyle birlikte kullanılmaya başlayan çocukları doğum tarihlerine göre

	gruplandırma ve sınıf sınıf ilerletme modelinin, farklı yaşlardaki grup etkileşimini ve sosyalleşmeyi olumsuz etkilemesi ve tek çözümün karma derslik olması
Takım Sporunu Olarak Öğretme	Öğrencilerin, öğretmenlerini ve takım koçlarını algılama biçimleri birbirinden farklı olması/ Öğrenciler takım koçlarına taparken öğretmenlerinden nefret etmesi, bunun asıl nedeninin, öğretmenlerin tıpkı takım koçları gibi dış dünyadaki rekabetçi hayata öğrencileri hazırlayamamasından kaynaklanması
Kaosu Düzen Getirmek İyidir	İdeal sınıfta, farklı yaşlardan öğrencilerin tek sınıfta olması, herkesin aynı şeyi yapmak zorunda olmaması, bilgisayar temelli derslerle yaratıcılık ve ucu açık öğrenmelerin desteklenmesi ve sınıfın asla müfredatla sınırlandırılmaması
Yaz Mevsimini Yeniden Tanımlamak	Yaz tatili fikrinin, tarım toplumundan şehir toplumuna geçiş sürecinde ortaya çıkan modası geçmiş bir düşünce olması, bu düşüncenin çağımızda büyük bir zaman ve para kaybına neden olması, bütün dünyada milyarlarca dolarlık eğitim kampüslerinin boş durması, bu durumun öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden olması ve bu nedenle yaz tatilinin öğrenme kamplarıyla değerlendirilmesi gerektiği.
Karnelerin Geleceği	Tam öğrenmede nota gerek olmaması, çünkü tek notun "A" olması, bu nedenle testlerin ucu açık sorularla zenginleştirilmesi, öğrenci değerlendirmesinin süreğen ve yıllara yayılmış bir anlatı ve yaratıcı işlerden oluşan bir portfolyo ile yapılması gerektiği.
Hizmet Edilmeyenlere Hizmet Etmek	Herkese, her yerde, dünya standartlarında bedelsiz eğitim sunmak gibi bir fikri olan Khan Akademi, özellikle dezavantajlı kesimlere hitap etmesi.
Referansların Geleceği	Mikro-referans sistemi
Üniversite Başka Nasıl Olabilir?	Öğrenciler, üniversite eğitimi sonucunda iş bulmak ve entelektüel deneyim kazanmak isterlerken üniversitelerin, çok az pratik sınırlamayla gerçek dünyadan yalıtılmış yerler olması/ Yaz stajlarının, günümüzde işverenler tarafından zeki ve yetenekli



öğrencilerin keşfi için kullanılması (Google, Facebook, Microsoft gibi)/ Notların, keşfedilmek için çok önemli olmaması.

Sonuç	Sonuç	Yaratıcılık için Sonuç Yaratmak	Günümüzde zeki ve disiplinli olmanın yeterli olduğu, özgün ve özel olmanın önemsenmediği, pasif öğrenmenin ön planda olduğu, yaşlarıyla ve diğer öğrencilerle yalıtılmış halde olan, katı bir müfredat programı içinde yüksek not alma kaygısının ön planda olduğu, ev ödevlerinin ve okul zamanının çocukların tüm zamanını aldığı, standartlaştırılmış ve kontrollü bir geleneksel eğitim modeli içinde olunması, bu nedenle Dünya Okulu; çocuğun doğal meraklarını, yaratıcılığını keşfetmeyi ve beslemeyi sağlamalı, sezgisel olarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesini sağlamalı, kişisel öğrenme hızına göre planlanmalı ve herkesin ulaşabilmesi için bilgisayar temelli olmalıdır.
-------	-------	------------------------------------	---

SONUÇ VE ÖNERİLER

Salman Khan'ın "Dünya Okulu" adlı kitabının analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitimde asıl sorun öğrencilerin ne öğrendiği değil, nasıl öğrendiğini anlamaktır.
- Eğitimde değişim kesindir, ancak bu değişimin nasıl olacağı belirsizdir.
- Günümüzde standartlaştırılmış ve kontrollü bir geleneksel eğitim modeli kullanılmaktadır.
- Geleneksel eğitim modelinde gerçekleştirilemeyen "bireysel hıza bağlı aktif öğrenme", "en kapsamlı, en açık ve en güncel müfredatı sunma", "bireylerin öğrenme düzeylerini fark edebilmelerini sağlama", "teknolojinin eğitimi taşınabilir, sınırlandırılmayan, esnek ve kişisel bir hale getirmesine olanak sağlama", "eğitimde fırsat eşitliğine ve eğitime erişilebilirliğe imkân verme" gibi önemli eğitim sorunları, internet temelli çevrimiçi eğitim platformları ya da eğitim videoları ile çözülebilmektedir.
- Geleneksel eğitim modelinde, tam öğrenme konusunda çok çeşitli eğitim faaliyetleri yürütülmesine rağmen sınıf ortamında tam öğrenmenin gerçekleşmesi hala sağlanamamıştır.
- Geleneksel sınıf modelinin en eleştirilecek kısmı, sınıfta işlenenlerin gerçek hayatta nasıl kullanılacağına dair öğrencilere herhangi bir bilgi verilmemesidir.
- 120 yıllık geleneksel eğitim modeli (Prusya Modeli-k12) hiç sorgulanmamış, radikal değişikliklere hiç uğramamış ve bugünkü şartlara hiç uyarlanmamıştır.

- Dünyanın her yerinde beyin gücüne ihtiyaç artmıştır. Ancak eğitim modelimiz ile onun hatalarla dolu test etme ve not sistemi, öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşma şansını engellemektedir.
- Geleneksel eğitim modeli, disiplinleri derslere bölüp dersleri de birbirinden bağımsız ünitelere ayırmaktadır. Oysaki konular ve kavramlar birbirinden ayrı ve bağımsız değildir.
- Sanayileşme sonucu ortaya çıkan şehirleşmeyle birlikte kullanılmaya başlayan çocukları doğum tarihlerine göre gruplandırma ve sınıf sınıf ilerletme modelinin, farklı yaşlardaki grup etkileşimini ve sosyalleşmeyi olumsuz etkilemektedir. Tek çözüm; karma dersliktir.
- İdeal sınıf, farklı yaşlardan öğrencilerin tek sınıfta olduğu, herkesin aynı şeyi yapmak zorunda olmadığı, bilgisayar temelli derslerle yaratıcılık ve ucu açık öğrenmelerin desteklendiği ve sınıfın asla müfredatla sınırlandırılmadığı bir sınıftır.
- Eğitim müfredatları standartlaştırılabilir, ama öğrenme asla standartlaştırılmaz.
- Standartlaştırılmış sınıf modelinde işlenen konuya ya da üniteye geri dönülmemesi ve öğrencinin bilmediğini sınıf içinde özgürce söyleyememesi, eksik öğrenmelere neden olmaktadır.
- Yetişkinlerin ilişkilendirme yoluyla öğrenmeleri daha iyi gerçekleşmektedir. Yetişkinlerin öğrenmeyi seçebildiklerinde (aktif seçim) ortaya çıkan motivasyon, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.
- Eğitimde çeşitli çılgınlıklar ve modalar söz konusudur. Bunlardan biri de insanların farklı öğrenme tarzları olduğu düşüncesidir. Bu düşünceler hem harcanan zaman hem de para açısından masraflı, fazlaca genelleştirilmiş birer çıkmaz sokaktırlar.
- Öğrenci, öğrenme sürecinde sorumluluk aldığı ya da aktif rol aldığı öğrenme gerçekleşmektedir.
- Tekrar yapılmadığında öğrenmenin kalıcılığı azaldığından 21. yüzyıl için yaz tatili, eğitim sistemleri için yeniden düşünülmesi ve tasarlanması gereken bir konudur.
- Günümüzde okullar, test sonuçlarını bir öğrencinin doğuştan gelen becerisinin ya da potansiyelinin ölçüsü olarak kabul etmektedirler. Ayrıca yaratıcılık okullarda ihmal edilmektedir.
- Bilgisayar ya da internet temelli dersler sayesinde öğretmenlerin konu anlatımı için harcadıkları zaman dilimi, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik etmelerini kapsayan serbest bir zaman dilimine dönüşmektedir. Böylece öğretmenlere daha fazla öğretme fırsatı verilmektedir. Edilgen sınıf ortamı ise birer atölyeye dönüşmektedir.
- İnternet temelli öğrenme, dersler arasındaki bağlantıları daha derin ve kalıcı bir biçimde anlama konusunda avantajlar sunmaktadır.



- Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin dikkat süreleri, 10-18 dakika arasında değişmektedir. Ancak okullarda ders süreleri hesaplanırken bu durum göz ardı edilmektedir.
- Ev devleri, standartlaştırılmış sınıf öğrenmelerinin yetersizliğine işaret etmektedir.
- Günümüzde niversiteler ise çok az pratik sınırlamayla entelektüel hakikatlerin ve saf araştırmanın peşinden gidilebilmesi için gerçek dünyadan yalıtılmış yerlerdir.
- Günümüzde yaz stajları, kamu kurumları haricinde işverenler tarafından zeki ve yetenekli öğrencilerin keşfi için kullanılmaktadır.
- Herkese, her yerde, dünya standartlarında bedelsiz eğitim sunmak gibi bir fikri olan Khan Akademi, özellikle dezavantajlı kesimlere hitap etmektedir.

Salman Khan'ın "Dünya Okulu" adlı kitabının analizi sonucunda şu önerilere ulaşılmıştır:

- Standart eğitim modeli (Prusya Modeli-K12), tek tip yani sadık ve güdülebilir vatandaşlar yetiştirmek üzerine kurulmuştur. Ders kitaplarındaki standartlaşma da bunu desteklemektedir. Bu durum iktidarlara, siyasi telkin yapabilmek için büyük fırsatlar vermektedir. Tabi ki standartlaşma temelde kötü değildir, hatta kitle eğitiminde eşitlik açısından oldukça da önemlidir. Ancak bireysel öğrenme farklılıkları, öğrenme ortamlarında mutlaka dikkate alınmalıdır.
- Eğitim, her yaştaki insan için gereklidir ve ömür boyu sürmelidir.
- Eğitim sistemleri öğrencilerin ne kadar öğrenebileceğine değil, en az ne öğrenmeleri gerektiğine yoğunlaşmalıdır.
- Tekrar, ğrenmenin ayrılmaz bir parçasıdır ve ğrenci, öğrenmede aktif olmaya zorlanmalıdır. Tekrar yapmak, öğrenme boşluklarını doldurarak öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır.
- Eğlenerek ve yaparak öğrenme, öğrenmenin kalıcılığını artırır.
- Evde, otobüste ve parkta dinlenen dersler, okulda dinlenen derslerden daha verimli olabilir. Böylece ğrencilere aktif öğrenme içerisine girebilir.
- Tam ğrenmede nota gerek yoktur. Çünkü tek not "A" olduğundan testlerin, ucu açık sorularla zenginleştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca ğrenci değerlendirmesi süreğen ve yıllara yayılmış bir anlatı ve yaratıcı işlerden oluşan bir portfolyo ile yapılmalıdır.
- Tam ğrenmede müfredat zaman temelinde değil, anlama ve başarı hedefleri temelinde yapılandırılmalıdır.
- Her ğrenci bir şeyleri mutlaka unuttur ve yanlış öğretme yöntemlerinin ya da insani sınırların bileşimi nedeniyle çok temel bazı kavram ve bağlantıları anlamayabilir. Kaçınılmaz olarak ortaya çıkan bu öğrenme boşlukları, mutlaka tespit edilmelidir.

- Bilgisayar temelli ve öğrencinin kendi hızında ilerleyen öğrenme süreci, bütün dünyada koşulları eşitlemeye yönelik bir fırsat yaratmaktadır. Ucuz tabletler, DVD'ler ya da CD'lerle fakir öğrencilerin de bu hizmete ulaşabilmeleri mümkündür.
- Sınıf içinde teknolojik etkileşimin artırılması, sınıfı daha insani bir ortama çevirebilir.
- Bürokrasi ve ekonomi iyi yönetilirse, eğitime ayrılan kaynakla öğretmen maaşları daha iyi bir hale getirilebilir. Ayrıca öğretmen başına düşen öğrenci oranı düştüğünde, her öğrencinin alabileceği öğrenme rehberliği de artabilir.
- Yapılan araştırmalar, dünyada bu yıl ilkokula başlayacak çocukların %65'inin, daha dünyada icat edilmemiş işlerde çalışacaklarını varsaymaktadır. Bu nedenle çocukların öğrenmeye açık hale getirilmeleri ve öğrenmeyi istemeleri sağlanmalıdır.
- İşverenler, seçici bir okuldan mezun olan birini, fakir bir aileden gelmiş ve yerel bir okuldan iyi notlarla mezun olmuş çok zeki ve çalışkan bir çocuğa göre her zaman yeğleyeceklerdir. Oluşturulacak "mikro-referans sistemi" ile herkesin belirli bir alanda, seçkin bir diploma sahibinin bildiği kadar bildiğini kanıtlayabilecek bir sistem kurulabilir.
- Geleceğin okulu; tıpkı şirketlerde olduğu gibi ihtiyaca binaen tatile istenildiği zaman çıkılabilen, herkesin kendi öğrenme hızında ilerlediği, ders kaçırma gibi bir derdin olmadığı, okul deneyiminin yıl boyu sürdüğü, karma sınıflar olduğu için üst sınıfa geçmek gibi bir derdin olmadığı bir yapıda oluşturulmalıdır.

Dünya Okulu; çocuğun doğal meraklarını, yaratıcılığını keşfetmeyi ve beslemeyi sağlamalı, sezgisel olarak öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesini sağlamalı, kişisel öğrenme hızına göre planlanmalı ve herkesin ulaşabilmesi için bilgisayar temelli olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altan B. A. (2018). Değişen dünyada değişen okul. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1579-1588.
- Binbaşıoğlu C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi* (2.Baskı), Ankara, Anı Yayınları.
- Celkan H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi* (1.Baskı), Elâzığ, Asos Yayınları.
- Çağlar İ. (2015). *Bireysel, örgütsel ve toplumsal düzeyde: değişim ve değişim yönetimi*, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ertürk S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara, Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk S. (1986). *Türkiye'de bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*, Ankara, Yelkentepe Yayınları.
- Gündüz M. (2008). İkinci Abdülhamit dönemi ve eğitimi ve ideolojisi üzerine tartışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), 243-246.
- Khan S. (2014). *Dünya okulu (eğitimi yeniden düşünmek)* (6.Baskı), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.



Khan Akademi. 14.02.2022 tarihinde (<http://www.khanacademy.org.tr/>) adresinden ulaşılmıştır.

Locke J. (2004). *Eđitim üzerine dűřünceler*, İstanbul, Morpa Kűltür Yayınları.

Şişman M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezcan M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara, Őafak Matbaacılık.

űlken H. Z. (2019). *Tűrkiye'de çağdař dűřünce tarihi*, İstanbul, Tűrkiye İř Bankası Yayınları.

Variş F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*, İstanbul, Alkım Yayınları.

Wikipedia. 14.02.2022 tarihinde (https://tr.wikipedia.org/wiki/Sal_Khan)adresinden ulaşılmıştır.

Wikiwand. 14.02.2022 tarihinde (https://www.wikiwand.com/tr/Sal_Khan#/Kariyeri) adresinden ulaşılmıştır.

Wikiwand. 14.02.2022 tarihinde (https://www.wikiwand.com/tr/Sal_Khan#/Ba%C5%9Far%C4%B1lar%C4%B1)adresinden ulaşılmıştır.

EĞİTİMDE TEKNOLOJİK TASARIMIN FARKINDALĞI

AJDA YALÇIN ARDA⁸⁶,

ÖZET

Eğitimde teknoloji kullanımı hiç kuşkusuz ki artık yadsınamaz bir gerekliliktir. Teknoloji, hayat kalitemizi artırmak amacıyla; temel ve uygulamalı bilimlerin verilerinin yaratıcı süreçler içerisinde üretime dönüştürülmesini, kullanımını ve toplumsal etkilerinin çözümlenmesini kapsayan bir süreçtir. Bilim, sanat, mühendislik ile zekânın ortaklaşa çalışmasıyla oluşturulan bir sarmaldır. Tasarım ise teknolojinin beynimizde şekillenmiş biçimdir. Tasarımda düşünsel süreçler akıl yürütme, yaratıcılık ve eleştirel düşünmenin büyük bir yeri vardır.

Genel olarak baktığımızda, teknoloji ve tasarımın iki temel amacı vardır. Birincisi, öğrenen ve öğrendiğini uygulayabilen, teknolojik tasarımı hem kendisi hem de yaşadığı toplum yararına kullanabilen nesiller yetiştirmek; ikincisi ise teknoloji ve tasarım sürecini kavrayabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen ve yönetebilen teknoloji ve tasarım okuryazarı nesiller yetiştirmektir. Ayrıca teknolojik tasarım sonucundaki çıktıların; öğrencilerin bilgi birikiminin, toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma konularındaki etkisinin farkına varmaları açısından da büyük önem taşımaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Eğitim, Teknoloji, Tasarım, İnovasyon, Sürdürülebilirlik

AWARENESS OF TECHNOLOGICAL DESIGN IN EDUCATION

ABSTRACT

The use of technology in education is undoubtedly an undeniable necessity. Technology, in order to increase our quality of life; It is a process that covers the transformation of the data of basic and applied sciences into production within creative processes, their use and the analysis of their social effects. It is a spiral created by the joint work of science, art, engineering and intelligence. Design, on the other hand, is the form of technology shaped in our brains. Intellectual processes, reasoning, creativity and critical thinking have a great place in design.

Generally speaking, technology and design have two main purposes. The first is to raise generations who learn and can apply what they have learned, and who can use technological design for the benefit of both themselves and the society they live in; The second is to raise technology and design literate generations who can comprehend, interpret, evaluate and manage the technology and design process. In addition, the outputs as a result of the technological design; It is also of great importance for students to be aware of the impact of their knowledge on sustainable development issues related to society, economy and natural resources.

Keywords: Education, Technology, Design, Innovation, Sustainability

⁸⁶ Öğr. Gör., HALIÇ ÜNİVERSİTESİ, ajdaarda@halic.edu.tr



GİRİŞ

Her geçen gün bilginin oldukça fazla önem kazandığı bu dönemde, bilginin sistematik bir şekilde toplanması uygun ortamlarda işlenmesi ve kullanıcının istediği biçimlerde sunuma hazır hale getirilmesi ancak bilgi sistemlerini kullanarak mümkün olmaktadır. Teknolojilerinin tüm alanlarda olduğu gibi eğitim ve tasarım alanlarında da sağladığı kolaylıklar önemlidir. Bu çalışma ile tasarım ve eğitimin bilim dallarını bir arada barındırarak, öğrencilerin kullandığı ve gereksinim duyduğu teknoloji ve teknolojik tabanlı yazılım araçlarına değinilerek, eğitimde ki uygulamalar açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, farklı bilim dallarının bir arada bulunduğu eğitim alanında teknolojiye bağlı altyapı tasarımının artık bir ihtiyaç değil gereklilik olduğu ortaya çıkmıştır.

YÖNTEM

Yapılan çalışmada yöntem olarak 'Literatür Taraması' kullanılmıştır. Bu amaçla konu ile ilgili yüze yakın makale, bildiri, kitap v.b. kaynak taraması yapılmıştır.

Eğitimde Teknolojinin Rolü

"Eğitim; genç nesillerin toplum içinde yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve donanımları elde etmelerine, bireysel geliştirmelerine okul içinde veya dışında doğrudan veya dolaylı yardım etme" şeklinde tanımlanabilir. Eğitimde teknoloji kullanımı artık bir seçenek ya da alternatif değil çok önemli ihtiyaçtır. Nedeni ise her geçen gün gelişen dünya da takipte kalabilmek, doğru ve direk bilgiye ulaşabilmek adına geçmişte olduğu gibi günümüzde ve gelecekte de bilgiye erişimin, bilgiyi kullanmanın en kolay yolu olmasıdır. Teknolojinin hızla gelişmesine paralel olarak bireyler için zorunluluk haline gelen bilgisayar ve internet kullanımı mobil teknolojilerin devreye girmesiyle yeni bir boyut kazanmıştır (Menzi, Önal, Çalışkan,2012). Bilgi çağında eğitimde teknolojik gelişmelerden her geçen gün daha fazla yararlanılmaktadır. Yaşadığımız bilgi çağının önemli iki dinamiği olan teknoloji ve eğitimin birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Eğitim ve teknoloji arasında, eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma, teknik iş gücü yetiştirmek ve teknolojik ortama uyum sağlayacak yeteneklerde bireyler yetiştirme olmak üzere üç yönlü bir ilişkinin olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca, eğitim istemlerinin karşılanması ve bu alandaki sorunların çözümü ancak ileri düzeyde bir teknoloji ile gerçekleşebilir (Alkan, 2005).

Eğitim - Öğretim Teknolojileri Ve Temel Amaçları Ve İlkeleri

Eğitim - Öğretim Teknolojileri

Eğitim ve öğretim teknolojisini; farklı bilimlerin verilerini, özel hedef, yöntem, araç-gereç ve ölçme - değerlendirme gibi eğitimde uygun şartlarda insan gücünün verimli olarak kullanılması şeklinde tanımlayabiliriz. Hatta ortaya çıkan sorunların çözülmesi, kalitenin artırılması için bir araya getirilmesi gereken sistemler topluluğudur. Eğitim sürecinde ideolojinin yayılmasında ve toplumların ideallerindeki bireylerin oluşturulmasını sağlamakta müfredat uygulamaları, ders kitapları ve teknoloji önemli roller üstlenmektedir(Kesik, Aksu, 2015).

Eğitim Teknolojisi

Eğitim teknolojisi, hangi durumda, hangi öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması gerektiği, hangi teknolojik materyalin eğitimde daha etkili olabileceği ve tüm bunlara uygun olan öğrenme-öğretme teması ile ilgilenmektedir.

Eğitim Teknolojisinin Temel Amacı

Eğitim teknolojisinin temel amacı, içinde bulunulan şartlar içerisinde en uygun, en iyi öğrenme-öğretme ortamının hazırlanması gerektiği, ne tür teknolojik kaynak ve materyallerin eğitimde etkili olabileceği, bunlara uygun olan öğrenme-öğretme durumları konusunda ilgilendir. Eğitim teknolojisinin asıl amacı, öğrenme eylemini kalıcı ve etkili bir biçimde sağlamaktır. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelecek nesiller yetiştirmek, eğitimin önemli amaçlarından biri olduğuna göre günümüz ve geleceğe olabilen öğrencileri yetiştirmek artık zorunlu hale gelmiştir. Teknoloji ve bilimdeki gelişim, her meslek alanında olduğu gibi akademik alanda da yeni bilgi ve bunları destekleyen teknik araçların aktif kullanımını beraberinde getirmiştir

Geleneksel öğretimde yapılan araştırmalara göre, eğitim ve öğretimin yüzde 10 ile yüzde 20 arasında bir verimi söz konusu iken, eğitim teknolojilerini kullanarak yapılan uygulamalı derslerde, verimi yüzde 50'ye hatta eğitimcinin çabası ile yüzde 70'lere kadar arttırılabildiği görülmüştür. Böyle durumda ise, eğitim teknolojisinin ortalama ağırlığı yüzde 20 daha fazla bir verim sağlamaktadır. Ancak, Eğitim fakülteleri lisans programlarında uygulamalı derslerin oranı oldukça düşüktür(İlğan,2020). Ve eğitim sürecinde toplumların ideallerinde ki bireylerin oluşturulmasını sağlamakta müfredat uygulamaları, ders kitapları ve teknoloji önemli roller üstlenmektedir(Kesik, F, & Aksu, A,2015).



Eğitim Teknolojisinin Temel İlkeleri

Eğitim teknolojisi yaklaşım kavramsal ve pratik belirli temel ilkelere dayanmaktadır. Bu ilkeler;

Amaç: Bütün öğrencilerin öğrenmesinin gerçekleşmesi amaçlanır.

İçerik: Eğitim teknolojisi kuramların, eğitimin her kademesinde bütünsel olarak uygulamaya dönüştürür.

Konu ve Yöntem: Eğitim durumlarını akılcı, bilimsel bir araştırma konusu olarak düzenlemektedir.

İşlev: Eğitimin gerçekleşmesine destek olmak için uygulama süreçleri geliştirmek ve bunları gerektiğinde tekrarlamak eğitim teknolojisinde temelilşlevdir.

Program: Programların içeriğinde eğitim ve öğretim devamlılığını sağlamak gerekir.

Süreç: Öğrenci yetenekleri ve farklılıklarına göre öğrenme ve öğretme süreçlerini, uyarlamak gerekir.

Çevre: Eğitim yaşantılarının meydana geldiğı çevreyi kontrol altına almak eğitim teknolojisinin ilkelerinden biridir.

Personel: Eğitimci ve öğrencinin etkinliğini arttırmak gerekir.

Başarı: Öğrencilerdeki başarısızlık nedenlerini araştırıp, başarısını arttıracak yeni öneriler üretmekte ve düzenlemeler yapılmalıdır.

Değerlendirme: Eğitimde ve öğretimde istenilen amaca ulaşma düzeyini ölçebilecek objektif bir ortam geliştirmektir.

Eğitim Teknolojisinin Yararları

Kaynaktan Direk Bilgi Edinme: Geleneksel öğretimde, bilgi ikinci veya üçüncü kaynaktan verilmektedir. Eğitim teknolojisi yoluyla ise öğrenci ilk kaynakla alabilmektedir. Eğitim teknolojisinin sunduğı araç gereçlerle ilk kaynağın sınıfa getirilememesi durumunda, kaynak sınıf ortamına ses ve görüntü olarak getirilebilmektedir.

Bireysel Öğrenim: Eğitim teknolojisi öğretimi bireyselleştirmektedir. Öğrencilerin kendi performanslarına göre öğrenmelerine imkân tanır.

Kalite ve Çeşitlilik: Eğitim teknolojisi bilgiye ulaşmada ve onu kullanmada çok çeşitte ve kalitede uygulamalar sunmaktadır.

Tekrar Edilen Sistem: Gün geçtikçe artan öğrenci sayısı beraberinde öğretim için daha fazla gerekli materyal kullanımı ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Eğitim teknolojisi sayesinde tekrar edilebilen sistem gerekli olduğunda tekrar tekrar kullanılabilen uygulamalar ortaya koymaktadır.

Yaratıcı Olabilmek: Eğitim teknolojisi çok seçenekli öğrenme olanakları sunarak öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlamaktadır.

Fırsat Eşitliği: Eğitim teknolojisi, farklı nedenlerden ötürü yeterli eğitim alamayan öğrencilere eğitimlerini tamamlama fırsatı doğurmakta böylece geniş kitlelere ulaşabilmesi, öğretim hizmetinin götürülemediği yerlerde yaşayan, çalışmak zorunda olan, bedensel özürlü olan vb. bireylere eşit eğitim fırsatı da tanımaktadır.

Motivasyon: Öğretim ortamlarına hareketli ve renkli materyalleri katarak öğrencilerin dikkatini tek bir noktaya toplayıp odaklanmaları yolu ile öğrenme isteklerinin artmasını sağlamaktadır.

Serbest Olabilme: Eğitim teknolojisinin ilk işlevi öğretmene ve öğrenciye zaman ve mekân yönünden serbestlik sağlamaktır.

Zaman ve Mekân Kavramını Geliştirilme: Teknolojinin eğitime en önemli faydalarının başında öğrenmenin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan gerçekleşmesini sağladı.

Öğrenme ve Kavrama Derinliğine Sahip Olma: Web uygulamalar sayesinde öğrenciler, farklı zamanda, farklı ortamlarda kendileri kendilerini deneyimleyerek öğrenmelerini

Öğrenme, Öğretmeye Karşılık: Öğrencilere gerekli materyaller verilerek onların kendi kendilerine öğrenmeleri sağlanır. Bu temelde ki proje tabanlı öğrenme çalışmaları öğrencilerin daha çok ilgisini çeker. Böylece öğretmenin fiziksel olarak olmadığı ortamlarda öğrenci ihtiyacı olan bilgiye ulaşma becerisi edinmiş olur.

Öğrencilerin Kendilerini Rahat İfade Edebilmeleri: Teknoloji yardımı kullanarak öğrenciler kendilerini rahat ifade edebilme yetkinliği kazanırlar.

Hızlı Öğrenme: Bilgi teknolojileri sayesinde yavaş öğrendiğimiz zor dersleri tekrar edebilme imkânına sahip oluruz. Ayrıca özel ders gibi bireysel olarak daha hızlı ve kolay öğrenebiliriz.

Daha Az Maliyet: Öğrencinin web üzerinden ücretsiz eğitim araçları ile ek kaynaklara bağımlılığı azalır. Böylece daha fazla materyal kullanılabilir ve daha fazla öğrenme ve pekiştirme sağlanmış olunur.



Kitapları Taşımaya Son: Eğitim teknolojisi sayesinde bulut depolama sistemini kullanarak, harici hard diskleri veya bellekleri taşımak çok daha hafiflemiş ve öğrenciyi kalın, ağır çalışma kitapları büyük çalışma materyallerini taşımaktan kurtarmış olunur.

Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçlar

Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar, son yıllarda çok fazla hayatımıza girmeye başlamıştır. Hayatımıza giren bu teknolojik araçlar, her alanında olduğu gibi eğitim alanında da oldukça büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu araçlar sürekli geliştirilmekte ve her geçen gün bir yenisi üretilmektedir. Bu nedenle de ileride çok daha iyi hayat ve eğitim kalitemizi artırabilecek teknolojik aletler ile çalışmalar yapabileceğimiz açık bir gerçektir.

Teknolojik araçlar, çocukların en iyi ve en rahat şekilde eğitim alabilmesi için oldukça önemli bir hal almıştır. Eğitimde program geliştirme, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı gibi farklı alanları kapsayan, yoğun bir içeriğe sahip olan ve bu bağlamda yükseköğretimde öğretim yeterlikleri için temel oluşturan bir derstir (Doğanay A,& Yeşilpınar-Uyar M.,2019). Bu derslerde kullanılan araçlar sayesinde öğrenciler eğitimlerini daha rahat ve kolay bir şekilde alabilirken, artık uzaktan eğitim kavramının da hayatımıza son hızla giriş yapmıştır. Eğitim, sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir (Argon, Kıyıcı,2012). Bu nedenle uzaktan eğitim de kullanılan teknolojik aletlerinde her geçen gün önemini arttırmaktadır. Her birinin de birbirinden farklı ve önemli özellikleri bulunmaktadır. Özellikle Covid-19 döneminde tabletler çocukların eğitimi için son derece önemli bir hal almıştır.

Eğitimde kullanılabilen teknolojik araçlara örnek olarak yazabileceklerimiz;

- Eğitimde Televizyon, Tablet Ve Telefon Kullanımı
- Eğitimde Yazıcının Önemi
- Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımı
- Eğitimde Bilgisayar Kullanımı
- Eğitimde Tepegöz Ve Projektör Kullanımı

Eğitimde Televizyon, Tablet ve Telefon Kullanımı: Eğitimde kullanılan teknolojik araçlara verilebilecek en güzel örneklerden ilki televizyondur. Televizyon, 2000'li yılların başında her okuldaki her sınıfta mutlaka bulunan bir araç idi. Bunun sebebi, öğretmenler öğrencilere bu televizyonlar, DVD ve VCD oynatıcıları ile belgesel ve birtakım eğitici videolar izletmekteydi. Hatta televizyonlarda, üniversite ya da liseye giriş sınavlarının çözümleri de verilmekteydi.

Son zamanlarda Covid-19 dönemi nedeni ile öğrenciler televizyon aracılığı ile uzaktan eğitim gördüler. Böylelikle derslerini kolaylıkla takip edebildiler. Bunun yanında tablet, telefon gibi

cihazları da derslerinin takip için kullanabildiler. Bu nedenle televizyon, telefon ve tabletler öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatı için son derece önemli bir yere sahiptir.

Eğitimde Yazıcının Önemi: Yazıcı, her eğitim-öğretim yapılan kurum için mutlak teknolojik araçlardan bir tanesidir. Yazıcılar aracılığı ile öğrencilere öğrendiklerini pekiştirmek için pek çok etkinlik ve testler çıkarılmaktadır. Yazıcıların en önemli görevlerinden birisi de, öğrencilerin öğrendiklerini kontrol edebilmek için yapılan sınavların bu yazıcılar aracılığı ile çoğaltılmasıdır. Yazıcılar ile öğrencilere sınavlar çoğaltılmakta ve bu işlem birkaç dakika kadar kısa bir sürede yapılmaktadır.

Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımı: Eğitimde kullanılan teknolojik araçların en iyi olanlarından biri de şüphesiz ki akıllı tahtalardır. Akıllı tahtalar aracılığı ile öğretmenlerin bilgisayarları kolaylıkla ekrana yansıtılarak tüm sınıfın kolaylıkla görmesi sağlanmaktadır. Akıllı tahtaya özel olan manyetik kalemler ile bu yansıtılan yüzeyde çizme ve yazma işlemleri yapılmakta hatta internete bağlanılarak çeşitli görseller ve videolar ile öğrencilerin öğrendikleri pekiştirilebilmektedir.

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı: Eğitimde bilgisayar kullanımı olmazsa olmazlardandır. Yazıcılar, akıllı tahtalar gibi pek çok teknolojik aletin kullanılması için dahi bilgisayarlar gerekmektedir. Bu nedenle bilgisayarlar her eğitim kurumu için mutlaka olması gereken teknolojik ürünlerdendir.

Eğitimde Tepegöz ve Projektör Kullanımı: Tepegöz ve projeksiyonlar birtakım görsel ve videoların yansıtıldığı ekranlardır. Projektör ve tepegöz kullanımı ile öğrencilerin öğrendiklerini görsel yolla pekiştirmeleri de sağlanır.

Eğitim Teknolojisi Materyalleri Hazırlanırken Dikkat Edilecek Bazı İlkeler

Anlamlılık İlkesi: Bir malzeme ne kadar anlamlı ise öğrenilmesi de o kadar kolaydır.
Bilinenden Başlama İlkesi: En iyi öğretim somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğrudur.

Çok Örnek İlkesi: Bir kavramın genişliğini göstermek için çok sayıda örnekler sunmak gerekir.

Görelilik İlkesi: Özellikler birbirine göre algılanır. Resim ve şekilleri herkes başka şekilde algılamamalı ve birbirinden ayırt edebilmelidir.

Seçicilik İlkesi: Öğretim materyalindeki önemli elemanları dikkati en çok çekecek şekilde yerleştirmek gerekir.

Tamamlama İlkesi: Bir olayın ya da eşyanın tümüne ilişkin çizgileri vermek yerine bir kısmını vermek yeterli olabilir.



Fonun Anlamlılığı İlkesi: Şekil ya da yazıya anlam katacak bir arka fon olmalıdır.

Kapalılık İlkesi: Şekiller belirgin olmalı, açık ve yarım bırakılmamalı. Özellikle iki boyutlu figürler için şekil tam yapılmalıdır.

Birleştiricilik İlkesi: Birbiriyle benzerliği ve yakınlığı olan nesne ve olaylar ilişkili olarak algılanır ve daha iyi hatırlanır.

Algıda Değişmezlik İlkesi: Öğrencinin önceden bildiği nesnelere çok basit çizgilerle verilebilir.

Derinlik İlkesi: Doğadaki varlıklar bize yakın ise gerçek ölçüleri ve renkleriyle görünürler. Aynı varlıklar uzaklaştıkça, küçülüyor ve renkleri de soluyor hissini verir.

Yenilik İlkesi: Dikkat, yakın geçmişteki yaşantılara zıt olan durumlara ve yeniyeye çekilir.

Basitlik İlkesi: Dikkati çekmesi ve üzerinde tutması için, bir görsel aracın elemanları karmaşık değil basit olmalıdır.

Hedef-Davranış İlkesi: Kullanılacak araç, kazanılması öngörülen hedef davranışı oluşturabilecek nitelikte olmalıdır.

Öğrenciye Uygunluk İlkesi: Kullanılacak araç, öğrencilerin özelliklerine (yaş, zekâ ve geçmiş yaşantıların düzenine) uygun olmalıdır.

Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçların Faydaları

Teknoloji geliştikçe eğitim dünyasına da avantajlar sağlamıştır. Farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrenciler çevrim içi platformda aynı çatı altında buluşurlar (Üstün A, Özberk N,2021).

Eğitimde kullanılan teknolojik araçlar, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatında derslerini çok daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek araçlardır. Bu araçlar sayesinde hem öğretmenler hem de öğrenciler çok daha kolay bir şekilde eğitim hayatına devam etmektedir. Ne yazık ki son 2 yılda hayatımızın bir parçası olan Covid – 19 döneminde teknolojik araçlara eğitim için son derece ihtiyaç duymaya başlanmıştır. Teknolojik araçlar olmasaydı bu dönemde eğitim ve öğretim neredeyse imkânsız hale gelecekti. Öğrenciler çok fazla zaman kaybedecekti ve bu zamanın hiçbir şekilde bir telafisi de olmayacaktı. Teknolojik araçlar sayesinde eğitim ve öğretim bu dönemde de olabildiği kadar iyi bir seviyede devam etmiştir.

Eğitimde Teknoloji Kullanımının Getirdiği Fırsatlar

Eğitimde yer alan bireylere kolay ulaşır ve iletişim imkânı artar. Öğrencilere küresel görsel zenginlik sağlar. Dünyadaki diğer eğitim sistemlerini görsel araçlarla tanıma imkânı sunar.

Eğitimde Teknoloji Kullanımının Getirdiği Tehditler

Bilgilerinin başka kişilere geçmesi sonucu güvenlik sakıncası doğurur. Bağımlılık yaratması sonucu sağlıklı bireyler yetişir. Yeni bilgi ihtiyacının karşılanmasında dışa bağlı, dışarıyı bilgi kaynağı olarak kullanan bir toplum düzeni oluşur. Öğrenciler hazır bilgiye alışır, bilgi üretme gereksinimi hissetmezler. Teknoloji programlarının çabuk değişmesi sonucu, yenilenmeleri sorunu ortaya çıkar.

Bunların dışında; öğrenciler ile iletişim sıkıntıları yaşanabilmektedir, herkesin teknolojiye ulaşımı aynı değildir, bu konuda fırsat eşitsizlikleri derslere katılımı da etkilemektedir, öğrencinin öğrenip öğrenmediği yeterince saptanamamaktadır, veri güvenliğinin sağlanamaması, çoğu ders içeriğinin çevrim içi eğitime uygun olmaması gibi olumsuzluklar da bulunmaktadır (Üstün A, Özberk N,2021).

Teknolojinin Eğitime Faydaları

Teknolojinin günümüzdeki yaygınlaşması ile birlikte son yıllarda hayatımızdaki önemi ve yeri de artış gösterdi. Artık hayatımızın her alanında yer alan teknoloji hayatlarımızı ciddi anlamda kolaylaştırdı. İhtiyaçlarımıza göre değişim gösteren teknoloji eğitim sistemimizde de önemli bir yere ulaştı ve artık tüm eğitim sistemlerinde teknoloji aktif rol oynamaya başladı. Eğitiminde teknolojikleşmesiyle birlikte zaman tasarrufu da sağlar olmamızın yanı sıra, her bilgiye anlık olarak ulaşma imkânı da sağlayabiliyoruz.

Teknoloji İle Eğitim Alanında Yapılması Gerekenler

- Eğitici ve Öğretici Videolar
- Bulut Teknolojisi
- Web Tabanlı (Online) Eğitim
- Blog'lar
- Sosyal Medya

Eğitici ve Öğretici Videoları İstedığınız Zaman Duraklatabilirsiniz

Teknolojinin eğitim alanında yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimde birçok imkânda öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunuldu. Eğitici ve Öğretici videolar ile birçok platformdan birçok kullanıcı bu fırsatlardan yararlanabiliyor. Bunun yanı sıra anlaşılmayan bir yer olduğundan tekrardan aynı yeri defalarca izleyebilir veyahut başka bir kaynak videoya ulaşım sağlayabiliriz.

Bulut Teknolojisi ile Her Yerden Her Zaman Ulaşım İmkânı



Bulut teknolojisi ile bulut depolama denilen platformda dilediğiniz kadar bilgiyi saklayabilir ve dilediğiniz zaman bu bilgilere erişim sağlayabilirsiniz

Web Tabanlı Eğitim İle Özgür Öğrenme Ortamı

Web tabanlı eğitim, eğitimin internet veya web aracılığıyla herhangi bir teknolojik alet ile eğitimin verilmesidir. Çevrimiçi (Online) Eğitim, İnternet'e dayalı eğitim, internet destekli eğitim gibi aynı amaca hizmet eden kavramların oluşmasını sağladı. Online eğitimin kurumlarına her zaman ve her yerden erişilebilir. Bu eğitim yöntemi ile ilgili kâğıt işleri ortadan kaldırabilir.

TEKNOLOJİNİN EĞİTİME FAYDALARI

- Zaman ve Mekân Kavramını Geliştirilme: Teknolojinin eğitime en önemli faydalarının başında öğrenmenin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan gerçekleşmesini sağladı.
- Öğrenme ve Kavrama Derinliğine Sahip Olma: Öğrenciler, herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde web araçları ya da uygulamalar sayesinde kendileri sayesinde kendileri deneyimleyerek fikirlerini ve öğrenmelerini pekiştirebilir.
- Öğrenme, Öğretmeye Karşı: Öğrencilere öğretmek yerine, gerekli materyaller verilerek onların kendi kendilerine öğrenmeleri sağlanır. Bu sayede Öğretmenini fiziksel varlığı olmadan öğrenci ihtiyacı olan bilgiye ulaşma becerisi kazanır. Bu şekilde proje tabanlı öğrenme yaklaşımları öğrencilerin daha çok ilgisini çeker.
- Öğrenciler Kendilerini Rahat İfade Edebilir: Öğrenciler teknolojiyi kullanarak birçok ara. Yardımıyla kendilerini ifade etme becerilerine sahip olurlar.
- Hızlı Öğrenme: Her insan birbirinden farklıdır. Bilgiyi farklı şekillerde, farklı durumlarda ve farklı hızlarda öğreniriz. Bilgi teknolojileri sayesinde sınıfta yavaş öğrendiğimiz zor dersleri tekrar edebilme ve nerde tıkanığımızı görebilme şansına erişiriz. Sınıf içinde zorlandığımız durumdan çıkarak bilgi teknolojileri sayesinde özel ders alıyormuşçasına daha hızlı ve kolay öğreniriz.
- Kalın ve Ağır Kitapları Taşımaya Son: Teknoloji kalın ve ağır çalışma kitapları ile ek çalışma materyallerini taşımaktan kurtarır. Bulut depolama sistemini kullanılarak, harici hard diskleri veya bellekleri taşımak çok daha hafiftir.
- Daha Az Maliyet: İnternet üzerinden açık, ücretsiz eğitim araçları sayesinde ek kaynaklar ve yardımcı kaynaklara bağımlılık azalır. Böylece hem daha fazla materyal kullanılabilir hem de daha fazla öğrenme ve pekiştirme sağlanmış olur.

Teknoloji Destekli Eğitim Yönelimleri

İnsanların ihtiyaçlarına göre değişen ve gelişen teknoloji eğitim sistemimizde de önemli bir yere ulaştı. Teknolojinin eğitim alanında kullanılmaya başlamasıyla teknoloji destekli birçok eğitim

yöntemi geliştirildi. Bu yöntemler interaktif video, telekonferans sistemleri, bulut teknolojisi, sanal gerçeklik, Web tabanlı (Online) eğitim, çevrimiçi forumlar, Wiki'ler, Blog'lar (Weblog), sosyal ağ siteleri ve öğrenme yönetim sistemleri olarak sıralanabilir.

Teknolojinin Eğitime Başlıca Faydaları

Teknoloji hayatın her alanında olduğu gibi eğitimde de pek çok fayda ve kolaylık getirmiştir. Her şeyden önce eğitim daha az maliyetli ve herkes için ulaşılabilir olmuştur. Daha kişiye ve koşullarına özel olması sebebiyle de öğrenme hızını da arttırmıştır.

İnternetin Eğitime Katkısı

Web tabanlı eğitim, eğitimin internet veya web aracılığıyla bilgisayarla verilmesidir. İnternet 'in eğitim amacıyla kullanılması Çevrimiçi (Online) Eğitim, İnternet 'e Dayalı Eğitim, İnternet Destekli Eğitim ve Web Tabanlı Eğitim gibi aynı amaca hizmet eden kavramların oluşmasını sağlamıştır. Eğitim araçları ise ses, metin, video, grafik şeklinde değişime uğramış ve canlı ders olanakları ile de sanal sınıflar üzerinden eğitim her yerden ulaşılabilir hale gelmiştir.

ÖĞRETİM TEKNOLOJİSİ

Şahin Yanpar ve Yıldırım ise Öğretim Teknolojisini, öğrenme-öğretme ortamının en etkin şekilde düzenlenmesi için gösterilen sistematik ve planlı etkinlikler bütünü olarak tanımlamaktadırlar (Şahin Yanpar-Yıldırım, 1999:4).

Eğitimde öğrenme-öğretme teknolojisi ise verimlik ve etkinlik çatısı altında toplanarak tasarımlar yapan, tüm akademik alanlarda meydana gelen aksaklıkları çözen, öğrenme çıktısının kalıcı ve kaliteli olması için çalışan sistemlerin tümüdür. Başka bir ifade ile öğretim teknolojisi kavramının, farklı kişiler tarafından farklı tanımları yapılsa da, genellikle, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç-gereçler (tepegöz projektörleri,slayt makineleri, bilgisayar v.b.) olarak algılanmakta ve böyle tanımlanmaktadır (Yalın, 2004).

Öğretim Teknolojisinin Amacı

İstenilen öğrenmenin geliştirilmesi için, kurumsal olarak düşünülmüş sürecin ve araçların tasarlanmasını, uygulamasını, geliştirilmesini ve değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Eğitim teknolojisi ve öğretim teknolojisi arasındaki asıl fark eğitim teknolojisi tüm eğitim faaliyetlerini göz önünde bulundururken, öğretim teknolojisi daha çok örgün eğitim kurumlarındaki öğrenmeler üzerinde durmaktadır. Kısaca ifade edecek olursak öğretim teknolojisinin eğitim teknolojisinin bir dalı olduğunu söyleyebiliriz. Ancak; öğrenme-öğretme sürecinde teknolojik araçların kullanılması öğretim teknolojisinin önemli bir kısmını ifade etse de tek başına yeterli olduğu söylenemez. Ders işlenirken dersin amaç ve adına yakışır şekilde öğretim teknolojilerinden yararlanılmaya



çalışılmalıdır(Alım,2007). Öğretimi tasarlama bilgisini işe koşarak etkili öğrenme materyalleri hazırlamalı ya da öğrencilerin hazırlamasına rehberlik etmelidir (Şahin Yanpar,2004).

Teknoloji sayesinde çalışma süresi ve çalışma lokasyonunda esnek yaklaşımlar gündemde. Kısacası, iş dünyasında hiçbir iş dün yapıldığı gibi yapılmıyor ve bundan sonra da aynı şekilde yapılmayacak (Kaslowsk,2019).

Özel Öğrenmede Öğretim Teknolojisi Ve Yardımcı Teknolojiler İlişkisi

Özel öğrenmede teknolojiler; yardımcı teknoloji ve öğretim teknolojisi olmak üzere ikiye ayrılır. Öğretim teknolojisi özel gereksinimi olan bireyin öğrenme için ihtiyacı olan bilgiyi öğrenmeye yardım için var olan teknolojilerdir. Yardımcı teknoloji özel gereksinimi olan bireyin öğrenme için ihtiyacı olan bilgiye ulaşımı için olan teknolojilerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, insanın doğumuyla başlayıp ölümüyle nihayete eren ve yaşam boyu insanın ayrılmaz bir parçası olmasının yanında; bireyin insani nitelikler kazanması, özgürleşmesi, doğuştan getirdiği yeteneklerini ilerletmesi, yaşamını sürdürebileceği bilgi beceri ve alışkanlık kazanması ve modern toplum yaşamının değerli bir üyesi olmasında temel katalizördür(İlağan,2020).

Eğitim ve teknoloji ise insan yaşamında çok önemli rolleri olan iki temel öğedir. Eğitim; insanın doğuştan sahip olduğu gizil güçlerin ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasına ve daha güçlü, daha olgun, yaratıcı bir varlık olarak gelişmesine hizmet etmektedir. Teknoloji ise; insanoğlunun eğitim yoluyla kazandığı bilgi ve becerileri daha iyi, daha verimli biçimde yararlanmasına ve daha bilinçli olarak uygulayabilmesine yardımcı olmaktadır.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl, teknoloji alanında çok hızlı bir ilerleme içerisindedir ve bilgi çağı olarak nitelendirilmektedir. Her geçen gün yeni bir teknolojik gelişme ön plana çıkmaktadır. Teknoloji kullanımı insanlar için vazgeçilmez olmuştur. Bu hususta Dünyada ve Türkiye’de teknolojideki hızlı gelişmeler, eğitim sistemine de yansımakta ve öğrenme öğretme faaliyetlerini de etkilemektedir.

Teknoloji, bilgisayarlar ve iletişimdeki yeni ilerleme ve gelişmeler; öğretim anlayışında da değişimlere neden olmakta ve öğretiminde yeni teknik ve yöntemlerin kullanımını da beraberinde getirmektedir. Bilgi Çağında bilgisayarlar, çoklu ortam, ses, görüntü, animasyon ve gelişen internet teknolojileri gibi yeni kavram ve teknolojiler eğitim ve öğretimde yerini almıştır. Eğitimdeki bazı sorunların düzeltilebilmesi için geleneksel çözüm arayışları yetersiz kalmaktadır. Bu durumda da yeni düşünceler ortaya çıkmakta ve uygulamaya konmaktadır.

Genel Olarak Eğitimcileri ve Yöneticileri Yeniliklere Yönelten Eğitim Sorunlarından bazıları;

- Aynı anda geniş kitlelere hizmet verilememesi.
- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine önem verilmemesi.
- Uygun yöntem ve tekniklerin sunulamaması.
- Gerekli bilginin etkili ve kısa sürede verilememesi.

Günümüzde eğitimdeki mevcut sorunlar ile geniş kitlelere kaliteli eğitim sunmak eğitim teknolojileri ile mümkün olabilmektedir. Bunun için teknolojinin imkânlarından fazlasıyla yararlanılması gerekmektedir. Teknolojik gelişmeler ve değişmeler, eğitimin işlevlerini etkilemektedir. Eğitim sürecinin bir sonucu olarak değerlendirilebilecek teknolojik gelişim eğitim sürecinin de yapısını değiştirmekte, eğitim anlayışına farklı bir bakış açısı getirmektedir. Bu sebeple teknolojinin eğitim öğretim uygulamalarındaki yeri gittikçe kesinlik kazanmakta ve önemi sürekli artmaktadır.

Bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), internet destekli öğretim (İDÖ), bilgisayar temelli öğretim (BTÖ), internet temelli öğretim (İTÖ), uzaktan eğitim, özel paket programlar, eğitim CD'leri, telekonferans yöntemleri, çoklu ortam projeksiyon makineleri, v.b. eğitim teknolojileri ve uygulamaları öğrenme öğretme ortamlarını zenginleştirmektedir. Önceleri sınıflarda var olan yazı tahtası, tepegöz ve film şeritleri gibi eğitim araçları, yerini gelişkin teknoloji ürünü olan bilgisayara, akıllı tahtalara, zeki öğretim sistemlerine, internete vb. bırakmaktadır. Bu gelişim, zamanla akıllı sınıflara doğru ilerlemektedir.

Kaliteli, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojinin kullanılması gerektiği konusunda tüm eğitimciler, yöneticiler, uzmanlar, veliler, öğrenciler ve bilim adamları hemfikirlerdir. "Sınıf artık dört duvarla çevrili bir yer olmaktan çıkmalı, devlet, bilim, teknoloji ile bağlantılı bir ortama dönüştürülmelidir(Bukova- Güzel, Alkan,2000).

Toplumun gelişmesinde eğitim ve öğretim önemli bir rol oynar. Kaliteli bir eğitim ancak nitelikli öğretmenler ile sağlanır. Öğretmenler toplumun ihtiyaçlarına göre öğretim faaliyetlerini geliştirip, modern dünyaya göre eğitim stratejileri belirlemelidir. Modern eğitimin amacı; eleştirel düşünce yapısına sahip, bilgiye ulaşmada teknolojiden yararlanan, öğrendiği bilgiyi kullanan ve oluşan problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirebilmektir. Bu amaca ulaşabilmek için öğretmenlerin gelişen teknolojiye ayak uydurmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenler, öğretim teknolojilerindeki ve eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri takip etmeli, araç ve gereç kullanma becerilerini geliştirerek öğrencilere kalıcı öğrenme ortamı sağlamalıdır(Elvan,2020).



Pratiğe dayalı, gerçek problemleri esas alan bir eğitim modeli geliştirmeliyiz. Gençler işe başladıklarında tamamen teorik bilgiyle dolu. Başarıyla üniversiteden mezun olmuş ama daha öğrendiği o bilginin sahada ne işe yarayacağını bilmiyor! Tabii bir de o bilgi de belki birkaç yıla eskiyecek. O nedenle gençlere öğrenmeyi öğretmek zorundayız. Ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu gerçek problemlerle onları daha öğrenciyken karşılaştırmalıyız (Hisarcıklıoğlu,2019).

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel şartlar değişmektedir. Bu durumda her bireye daha kaliteli eğitim hizmetleri sunma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde öğretmenin geniş bir genel kültür, sağlam bir alan bilgisi ve güçlü bir meslek bilgisi ile donatılması, kendini günün şartlarına göre yenilemesi, teknolojiyi etkili kullanması gerekmektedir(Koşar, Er, Kılınç,2017). Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler bilgi toplumu yaratma sürecinde önemli işlevleri gerçekleştirmektedir. Bu yolla bilgiye ulaşmak ve bilgi aktarımı çok hızlı ve kolay olmaktadır. Yaşanan kültürel, sosyal, politik ve teknolojik değişimler yalnızca öğrencilerin artan isteklerine, beklentilerine, farkındalıklarına etki etmemekte aynı zamanda öğretmenlerin ve eğitim-öğretim ortamlarının niteliklerini de etkilemektedir(Koşar, Er, Kılınç,2017).

Teknoloji, çeşitli öğelerin belli bir düzende birleşmesiyle meydana gelen ve bilim ile uygulama arasında köprü görevi gören bir disiplindir. Bu görevler öğretmenin gerekli nitelik ve yeterlikleri yerine getirecek şekilde yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır(Dursun, Saracaloğlu,2016). Ayrıca, teknoloji sorunlara çözüm arayan, bilimin ürettiği bilgileri insanlar için kullanılabilir hale getiren bir anahtardır. Gençlerimiz yeniliklere eğitimin ilk aşamasından itibaren aşına olmalıdır (Oktay,2019).

KAYNAKLAR

- Aktay S, Keskin T. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) incelemesi, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2 (3) , 27-44.
- Alım M. (2011). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme (ÖTMG) dersinin önemi ve öğretim sürecine ilişkin öneriler, Doğu Coğrafya Dergisi, 12 (17), 243-262 .
- Alkan C. (2019). Eğitim teknolojisi, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 7 (1) , 339-344 . DOI: 10.1501/Egifak_0000000403
- Alpar D, Batdal, G, Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları, Banan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 9-31.
- Arat T, Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14 (1-2) , 363-374. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/selcuksbmyd/issue/11302/135148>.

- Argon T. ve Kıyıcı C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 80-95.
- Betrus A.K. Molenda M. (2002), Historical evolution of instructional technology in teacher education programs, Techtrends For Leaders in Education and Training, 46 (5), 18-21.
- Bircan H., Eleroğlu H., Arslan R. Erso M. (2018). Cumhuriyet üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik bakış açısı. Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 5 (12) , 91-100.
- Brubacher J, Oğuzkan A. (2019). Eğitimde amaçlar. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 16 (2) , 203-208. DOI: 10. 1501.
- Bukova E.G., Alakan H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri dergisi, 5(2) , 409, İzmir
- Can Ş. Kaymakçı G. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4 (34), 47–57.
- Darling-Aduana J, Heinrich, C. J. (2018). The role of teacher capacity and instructional practice in the integration of educational technology for emergent bilingual students, Computers & Education, 126, 417-432.
- Deryakulu D. (2019). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 24 (2) , 527-531. DOI: 10. 1501.
- Ergin, A. (2019). Hizmet içi eğitim birimlerinde eğitim teknolojisi uzmanlık hizmetleri, Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 22 (1) , 169-178. DOI: 10. 1501.
- Doğanay A. & Yeşilpınar - Uyar M. (2019). Yükseköğretimde öğretim yeterlikleri: öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç analizi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 01-16.
- Dursun F. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen yeterliklerinin öğretim elemanı, öğretmen aday ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Epö-Dr-2013-0002, Aydın
- Elvan D, Mutlubaş H. (2020). Eğitim-Öğretim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı ve teknolojinin sağladığı yararları. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(6) ,100-109
- Gökmen Ö, Duman İ, Horzum M. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2 (3), 29-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/376987>
- Hızal, A. (2019). Eğitimde yenileştirme yaklaşımları ve araştırma eğitimi, Eğitim Teknolojisinde Eğitim Ortamları Merkezleri, Ankara.
- Hisarcıklıoğlu M.R. (2019). Geleceğin meslekleri –mesleklerin geleceği kongresi, Ankara
- İlğan A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11 (21).
- Kaslow S.(2019). Geleceğin meslekleri - mesleklerin geleceği kongresi, Ankara.



- Kesik F, & Aksu A. (2015). Eleştirel kuram perspektifinden eğitim denetimine ilişkin bir değerlendirme. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 811-830.
- Koşar D, Er E., Kılınc A.Ç. (2017). Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi Cilt: 4, Sayı: 7, Nisan, Ankara
- Kökhan S, Özcan, U. (2018). 3d yazıcıların eğitimde kullanımı, *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 2 (1), 80-85.
- Menzi N, Önal N, Çalışkan E.(2012). Mobil teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımına yönelik akademisyen görüşlerinin teknoloji kabul modeli çerçevesinde incelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi* 13(1): 40-55.
- Numânoğlu N. (2019). Eğitimde yeni teknolojiler ve çoklu ortam. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26 (1), 219-226. DOI: 10. 1501.
- Oktay F. (2019). Geleceğin meslekleri çalışmaları, Ankara, Yüksek Öğretim Kurumları Yayını
- Özonur M, Kamışlı H. (2019). Mesleki eğitimde ders çalışma yaklaşımlarının belirlenmesi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 723-733. DOI: 10. 17494.
- Simon, Y. R. (1983). Pursuit of happiness and lust for power in technological society, In *Philosophy and Technology*, (Ed. Mitcham & R. Mackey). New York: Free Press.
- Şahinoğlu A, Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları, *Online Science Education Journal*, 4 (2), 183-195.
- Şahin Yanpar, T. Yıldırım, S. (1999). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şahin M, Arslan Namlı N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (1), 95-112
- Tezci E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde bit kullanımına ilişkin özgüven düzeyleri, *Education Sciences*, 5 (3), 981-992.
- Ulaş, A, Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1) , 63-84.
- Uzunboyulu, H, Ekizoğlu, N, Ekizoğlu, A. (2009). Eğitim teknolojileri merkezlerinin işlevlerine ilişkin eğitimcilerin görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (37), 159-173.
- Üstün A. Özberk N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitime dâhil olan üniversite öğrencilerinin mesleki gelişimine ilişkin kaygıları, *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) Cilt, 8 Sayı 4*
- Variş, F. (2019). Milli eğitimde birkaç kritik sorun, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (1) , 1-6. DOI: 10. 1501.
- Yalın H.Ğ. (2002). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanguas, M. L. (2020). Technology and educational choices: Evidence from a one-laptop-per-child program, *Economics of Education Review*, 76, 101984.
- Yapar Şahin T.(2004). Hayat bilgisi e sosyal bilgiler öğretimi, Ankara, Pagem Yayıncılık.

- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi, Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 27 (1), 155-167.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretilik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10 (4), 1377-1387.

**ÖZET**

Bilgi ve iletişim kaynaklarının çok hızlı şekilde gelişmesi ve günümüzde hemen her alanda kullanılıyor olması geleneksel okuryazarlık kavramından ziyade farklı okuryazarlık kavramlarının çoğalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bahsi geçen bu türlerden biri de dijital okuryazarlıktır. 2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını ile dijitalleşmenin ve dijital okuryazarlığın önemi de artmıştır. Dijital dönüşüm kapsamında gerçekleştirilen teknolojik alt yapı ve teknik yatırımlar bu anlamda önemli bir gelişimi göstermektedir. Ancak dijital dönüşümün yanında dijital okuryazar bireylerin yetiştirilmesi daha önemli ve uzun süre isteyen bir konu olarak karşımıza çıkmıştır.

Bu araştırmada, eğitim yönetimi ve dijital okuryazarlık bağlamında literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir: 1. Eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarının tespitine yönelik geniş katımlı bir bilimsel araştırmanın olmadığı literatür taraması sonucunda tespit edilmiştir. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi için geniş kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu araştırma sonucu referans alınarak mesleki gelişim projeleri geliştirilebilir. 2. Literatürde bazı proje ve uygulamaların öğretmen veya eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisini içeren bilimsel araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların çoğunluğunun sonucunda olumlu etkilerin olduğu bulgulara rastlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaların öğretmen ve yöneticilerle paylaşılarak etki ağının artırılması sağlanabilir.

ANAHTAR KELİMELER: Yönetim, Eğitim Yönetimi, Dijital Okuryazarlık, Dijital Liderlik, 21. Yüzyıl Becerileri

DIGITAL LITERACY IN EDUCATIONAL MANAGEMENT**ABSTRACT**

The rapid development of information and communication resources and the fact that they are used in almost every field today cause the proliferation of different literacy concepts rather than the traditional literacy concept. Therefore, one of these mentioned types is digital literacy. With the covid-19 epidemic that started in 2019 and affected the whole world, the importance of digitalization and digital literacy has also increased. Technological infrastructure and technical investments made within the scope of digital transformation show an important development in this sense.

However, besides digital transformation, raising digitally literate individuals has emerged as a more important and long-term issue. In this research, literature review was carried

⁸⁷ Öğretmen, KAYSERİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ, ahmetyalvac38@gmail.com

out in the context of educational administration and digital literacy. Some of the results reached as a result of the research are as follows: 1. As a result of the literature review, it has been determined that there is no scientific research with broad participation for the determination of the digital literacy of education administrators. In this sense, a comprehensive research can be carried out to determine the digital literacy levels of education administrators. Professional development projects can be developed by taking the result of this research as a reference. 2. There are scientific studies in the literature that include the effects of some projects and practices on the digital literacy levels of teachers or education administrators. As a result of the majority of these studies, there are findings that have positive effects. Therefore, it is possible to increase the effect network by sharing these researches with teachers and administrators.

Keywords: Management, Educational Management, Digital Literacy, Digital Leadership, 21st Century Skills

1. EĞİTİM YÖNETİMİ ve DİJİTAL OKURYAZARLIK

1.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim kurumlarının iş ve işleyişiyle alakalı bir alan olan eğitim yönetimi (Bush, 2018) uzmanlık gerektiren bir alandır. Uzmanlık gerektiren bir meslek olan eğitim yöneticiliği de diğer meslekler gibi teorik yapısının olması ve örgütlü şekilde olgunlaşmış olması gerekmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Eğitim yönetimi tek başına bir disiplin haline geldiğinde, kuram ve uygulamacılar okullarda çeşitli araştırmalar yapmışlardır. Bu araştırmalar sonucunda farklı farklı modeller geliştirilmiştir. Bu durum eğitim yönetimi alanında farklı yaklaşım ve kuramların doğmasına sebep olmuştur (Özdemir, 2017; Bush, 2018).

Eğitim yönetimi alanı yukarıda ifade edilen gelişmeler ile birlikte yirminci yüzyılın ortalarında sonra kendi alanını oluşturma sürecine girmiştir. Eğitim yönetimi alanı, eğitim hizmetlerinin geliştirilip yürütülmesinde, insan ve madde gücünün idare edilmesinde önemli bir misyonu yerine getirmektedir (Çelik, 2020).

Önemli bir misyonu yerine getiren bir disiplin olan eğitim yönetimi, eğitim yönetiminin temelleri ve gelişimi ve Türkiye’de eğitim yönetimi başlıkları altında ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

1.1.1. Eğitim Yönetiminin Temelleri ve Gelişimi

Eğitim yönetimi ile ilgili teorik yaklaşımların henüz tam olarak gelişmemiş olması nedeniyle yirminci yüzyılın başlarında yönetim alanında ki teori ve yaklaşımlar eğitim yönetimi alanının şekillenmesinde etkili olmuştur (Şişman ve Turan, 2004). Nitekim bu



dönemde genel olarak sosyal bilimlerden, özelde ise yönetim alanından etkilenecek eğitim yönetimi alanı olgunlaşmaya başlamıştır (Balmores, 1988; Şahin, 2018).

Eğitim yönetimi, yirminci yüzyılın ortalarına doğru çalışma alanı olarak değerlendirilmiş ve üzerine ilk araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu süreçte tecrübeli eğitim yöneticilerinin de bu alana teorik olarak önemli katkılar sağladığı bilinmektedir (Evers ve Lakomski, 2001; Oplatka, 2009). Eğitim yönetimi alanının farklı disiplinlerin teori ve yaklaşımlarından beslenmesinden dolayı alanla ilgili teorik tartışmalar uzun süre devam etmiştir. Willower (1975) farklı alanlardan hareketle geliştirilen teori ve yaklaşımların eğitim yönetimi alanında kullanılıyor olmasının sağlıklı bir yaklaşım olmayacağı üzerine durmuştur. Bu duruma gerekçe olarak ise eğitim yönetimi alanının birçok disiplin ile etkileşim içerisinde olduğu ve dolayısıyla farklı ve esnek bir yapısının olduğu vurgulanmaktadır. Bu tespitlere benzer olarak Bursalıoğlu (2010) da eğitim yönetimi alanının bilimleşme sürecinin çok sağlam teori ve yaklaşımlara dayanması gerektiğini vurgulamaktadır.

On dokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarından itibaren ağırlıklı ABD olmak üzere bazı batı ülkelerindeki üniversitelerde açılan bölümler ile eğitim yönetimi akademik olarak olgunlaşma sürecine girmiştir. Yönetim alanının gelişmesinde de öncü olan ABD eğitim yönetimi alanında da benzer şekilde tüm dünyaya öncülük yapmıştır. Yirminci yüzyılın ortalarına doğru bu alandan bilimsel araştırmaların yapılması ve mesleki olarak olgunlaşmanın gerçekleşmesi de yine ABD’de başlamıştır. Bu süreçten sonra üzerine çalışılarak teori ve yaklaşım olarak uzmanlaşma adımları da hızla devam etmiştir. Nitekim 1947’de kurulan Amerikan Okul Yöneticileri Derneği ve takip eden yıllarda basılan *The Use of Theory in Educational Administration* ve *Human Relations in School Administration* kitapları eğitim yönetimi alanında ABD’nin önemini ortaya koymaktadır (Hofstetter ve Schneuwly, 2004; Oplatka, 2009; Papa, 2009; Örucü ve Şimşek, 2011). ABD’nin yanı sıra Avrupa’da da bu dönemde önemli gelişmeler olmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında Leipzig, Münih, Berlin ve Hamburg üniversitelerinde eğitim yönetimi alanında çalışmalar yapılmış ve bazı enstitüler kurulmuştur (Kepenekçi, Memduhoğlu ve Oğuz, 2005).

1.1.2. Türkiye’de Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetiminin geçmişi çok eskiye dayanmasına rağmen akademik anlamda bir disiplin olarak literatürde yer alması oldukça yeni sayılabilir. Türk Eğitim tarihi açısından okul yöneticiliği 2. Mahmut döneminde ele alındığı söylenebilir. Nitekim Mektebi Maarifi Adliye’sine Nazır unvanlı bir yöneticinin atandığı bilinmektedir (Bursalıoğlu, 2010).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanının gelişmesine katkı sağlayan birçok olay vardır. Bunlardan bazıları; 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924 yılında John Dewey’in Türkiye ziyareti sonrası yazmış olduğu rapor, 1926 yılında Orta Muallim Mektebi’nin kurulması, 1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün kurulması, 1960’lı yıllarda kurulan eğitim fakülteleri, Millî Eğitim Şuraları ve YÖK’ün kurulması şeklinde sıralanabilir (Başaran, 1991; Cemaloğlu, 2005; Bursalıoğlu, 2010; Özcan, 2014; Turan, 2021).

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında atılan ilk adım 1926 yılında kurulan Orta Muallim Mektebi (Şimdiki Gazi Eğitim Fakültesi) olarak değerlendirilmektedir. Buradan mezun olanların tedrisat müfettişi olarak görev yapmıştır. Dolayısıyla eğitim yönetimi alanında önemli ve ilk olarak gerçekleştirilen bir adım olarak değerlendirilmektedir (Sakaoğlu, 2003; Altunya, 2006).

Akademik bir disiplin olarak eğitim yönetimi Türkiye’de 1960 yıllardan sonra ortaya çıkmış ve gelişmiştir. 1962 yılında gerçekleştirilen Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) bu anlamda önemli bir misyonu yerine getirmiştir. Eğitim yönetimi alanında uzmanların yetişmesinin amaçlandığı bu projeden sonra Ankara ve Hacettepe Üniversitelerinde ilgili bölümler açılmış ve eğitim yönetimi alanının gelişmesi sağlanmıştır (Cemaloğlu, 2005; Balcı, 2008; İsaogulları, 2016). MEHTAP raporu önerileri doğrultusunda eğitim yönetimi ve okul yöneticiliği alanıyla ilgili 1964 yılında ilk kurulan fakülte Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’dir. Bu fakülte bünyesinde kurulan Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Anabilim Dalı eğitim yönetimi alanında akademik olarak önemli bir yer tutmuştur. Ankara Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilen bu adımdan sonra ilerleyen yıllarda benzer adımlar atılmıştır. Nitekim Gazi, Hacettepe, İstanbul ve Dokuz Eylül Üniversiteleri bünyesinde açılan eğitim fakülteleri bu alanda önemli kurumlar olarak değerlendirilmektedir (Sakaoğlu, 2003; Cemaloğlu, 2005). Kurulan bu fakülteler eğitim yönetimi alanına önemli katkılar sağlamıştır. Eğitim sistemi içerisinde; yöneticisi, müfettiş ve uzman olarak görev yapan binlerce bireyin yetişmesini sağlamıştır. Yüksek Öğretim Kurumu’nun 1997 yılında almış olduğu karar ile eğitim fakültelerindeki bu alandaki bölümler sadece lisansüstü düzeyde eğitim vermeye devam etmiştir (Başaran, 1991; Kaya, 1999; Cemaloğlu, 2005; Balcı, 2008). Ayrıca, Türkiye’de 1953 yılında kurulan Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) her ne kadar yönetim alanında kurulmuş olsa da eğitim yönetimini de kapsamış ve bu alanda ilgili uzmanların yetişmesine zemin hazırlamıştır (Günay, 2004).



1.2. Okuryazarlık

TDK'ye (2011:1794) göre okuryazar; “okuma yazması olan öğrenim görmüş kimse” şeklinde; okuryazarlık ise “okuryazar olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır. Okuryazarlık ile ilgili yapılan farklı tanımlamalar da mevcuttur. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

Farklı türlerdeki yazılı materyaller vasıtasıyla anlama, analiz ve yorumlama yapabilme yeteneği (UNESCO, 2006),

Okuma-yazma eyleminin gerçekleştirildiği süreçte bireyin anlama, yorumlama ve analiz etme gibi bilişsel edinimlerin daha çok kullanıldığı bir süreç (Coşkun, Cumaoğlu ve Seçkin, 2013).

Yazılı metinleri alfabeyi kullanarak okuma ve yazma eylemini gerçekleştirmek (Reinking, 1994).

Toplumda anlamlı hale gelen iletişimsel sembelleri etkili bir şekilde kullanma yeterliği göstermek (Kellner, 2001).

Bireyin duygu ve düşüncelerini konuşma veya yazma yoluyla doğru ve etkili bir şekilde belirtmesi (Yeşildal, 2018).

En temel anlamıyla, bilgi ve manayı yazma amacıyla kullanılan sembolleri çözme yeteneği (Belshaw, 2011).

Kurudayıoğlu ve Tüzel'e (2010) göre okuryazarlık kavramı, okuma ve yazma eylemlerinden farklı bir kapsam ifade etmektedir. Okuryazarlık, okuma ve yazma süreçlerinden ziyade kişinin okuduğu veya yazdığı şeyi anlamlandırması ile ilgili olarak da değerlendirilmektedir (Aşıcı, 2009). Okuryazarlık, önceleri okuma ve yazmayı basit bir şekilde yerine getirme olarak değerlendirilmiştir. Her geçen yıl okuryazarlık kelimesinin anlamı farklılaşmış ve gelişmiştir. Nitekim okuryazarlık kimi zaman belli bir öğrenim süresini doldurmuş olmak, kimi zaman basılı kaynakları sürekli takip ediyor olmak ve kimi zaman da belirli bir eğitim seviyesine göre kendini geliştirmiş olarak değerlendirilmiştir (Güneş, 1994).

Gelişen ve değişen dünyada okuma ve yazmaktan farklı olarak değerlendirilen okuryazarlık için bireylerin farklı becerilere sahip olması gerekmektedir. Önal'a (2010) göre bu becerilerden bazıları şunlardır:

- Kazanılan bilgi ve becerinin güncel olması,
- Olgu ve olayları doğru şekilde görme ve anlamlandırma,
- Öğrenilen bilgileri etkin bir şekilde kullanmak ve üretken olmak,
- Bireyin kendini ve çevresini tanıması,

- Öğrenilen bilgilerin pratikte uygulayabilme.

Toplumların ve bireylerin de katkıları ile okuryazarlık kavramına yüklenen anlam değişmekte ve farklı türleri ortaya çıkmaktadır. Dijital teknolojilerin de günümüzde hayatımızın tam içinde olması birçok okuryazarlık türünün varlığından söz etmemizi sağlamaktadır. Medya, bilgisayar, bilgi ve dijital okuryazarlık gibi kavramlar bunlardan bazılarıdır. Bu okuryazarlık türlerini bir bütün olarak ele alarak ve anlamlandırarak okuryazarlık kavramının daha iyi anlaşılacağını düşünülmektedir (Yaşar, 2019). Okuryazarlık, yukarıda da belirtildiği üzere farklı nedenlerde yeni anlamlar kazanmakta ve çeşitlenmektedir. Bu çeşitlenme sonrası oluşan kavramlardan biri de hiç şüphesiz dijital okuryazarlık kavramıdır (Tekeli, 2018).

Gelişen ve hızlı değişen dünyamızda birçok şeyde olduğu gibi okuryazarlık alanında da değişim çok hızlı olmaktadır. Bu durum tanımlamalar arasındaki farklılıklardan anlaşılmaktadır. Bundan dolayı okuryazarlıkla ilgili farklı çeşitlerin ortaya çıkması doğal olmakla birlikte daha da farklılaşması olasıdır. Nitekim günümüzde okuryazarlık kavramından çok okuryazarlık türleri ile ilgili söylemler daha fazla kullanılmakta ve tercih edilmektedir. Okuryazarlık kavramına yüklenen anlamların farklılaştığı görülmektedir. Nitekim sadece okuma ve yazma eyleminin gerçekleştirildiği tanımlar da mevcut, analiz, sentez ve yorumlama gibi üst düzey becerileri yerine getirme şeklinde ifade edilen tanımlamalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramı için dinamik bir yapı barındırdığı söylenebilir.

Bilgi ve iletişim kaynaklarının çok hızlı şekilde gelişmesi ve günümüzde hemen her alanda kullanılıyor olması geleneksel okuryazarlık kavramından ziyade farklı okuryazarlık kavramlarının çoğalmasına neden olmaktadır. Bu okuryazarlık türleri genel anlamda birbirini tamamlar nitelikte gözüke de özelde birbirlerinden farklılaşmakta ve kendi içerlerinde bağımsız nitelikler taşımaktadır. Dolayısıyla bahsi geçen bu türlerden biri dijital okuryazarlıktır.

1.2.1. Dijital Okuryazarlık

Dijital okuryazarlık kavramını ilk olarak literatüre kazandıran Gilster'e (1997) göre farklı teknolojik kaynaklardan gelen iletileri anlayabilme ve etkili şekilde kullanabilme dijital okuryazarlığın temel prensibidir. Ayrıca Gilster'in yapmış olduğu ilk tanımlamalarda dijital okuryazarlığın tuşlara basmaktan çok öte bir anlam ifade ettiği vurgulanmaktadır. Bu tanımlamadan sonra dijital okuryazarlık ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmış ve gelişen teknolojilerle de hala daha yeni tanımlamalar yapılmaktadır.



Tıpkı okuryazarlık kavramında olduğu gibi dijital okuryazarlık ile ilgili de farklı tanımlamalar mevcuttur. Bunlardan bazıları şunlardır:

- Bilgi okuryazarlığını da içinde barındıran ve dijital gelişimleri sağlayan ve en önemlisi sentezlemeyi içinde barındıran bir okuryazarlık türü (Eshet, 2002),
- Sosyal uyumun sağlanması için bireylerin dijital ürünleri etkili bir şekilde kullanabilme farkındalığı ve yeteneği (Martin, 2005),
- Teknolojiyi ve bu teknolojinin getirdiği ürün ve ortamların etkili şekilde kullanabilmek için gerekli öğrenme ve öğretmen işlemlerini gerçekleştirebilmek (Ribble ve Bailey, 2007),
- Bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda dijital ortamları aktif bir şekilde kullanabilmesi (Bawden, 2008),
- Teknolojik imkânlar vasıtasıyla çok geniş bir platformdaki bilgiyi kullanabilme yeteneği (Gürcan, 2013),

Dijital verilere erişim ve bu verilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi (Karabacak ve Sezgin, 2019) şeklinde tanımlanan dijital okuryazarlık, içerisinde yaratıcı, eleştirel, güvenilir ve ayırt edebilme gibi özellikleri barındırmaktadır (Hague ve Payton, 2010). Dijital okuryazarlık, bireylerin farklı nedenlerle dijital teknoloji ürünlerini kullanarak okuma ve yazma durumu olarak tanımlanmaktadır (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Dijital okuryazarlık, bireyin teknolojik imkânları tanımlaması, erişebilmesi ve etkili şekilde kullanması için gerekli becerilere sahip olarak dijital kaynakları yönetmek, verileri analiz etmek ve yeni bilgiler üretebilmeyi kapsamaktadır (Yeşildal, 2018). Dijital okuryazarlık geleneksel okuryazarlığın alternatifinden ziyade ona katkı sağlayan bir türüdür ve teknolojik olarak sürekli gelişen dünyada hemen her alan için önem arz etmektedir (Churchill, Oakley ve Churchill, 2008).

Dijital okuryazarlık kavramının “bireylerin dijital ürünleri asgari seviyede kullanabilme yeterlikleri” şeklinde tanımlanmasının eksik olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında dijital okuryazar bireylerin amacı sadece bilgiye ulaşma ve bilginin etkin şekilde kullanımı değildir. Dolayısıyla dijital okuryazarlık kavramı içinde barındırdığı dijital kelimesinin içeriği ile sınırlı değildir. Sosyal ve kültürel alandaki etki ve durumlarının da dikkate alınması gereken geniş bir alanı içermektedir (Buckingham, 2015; Aydemir, Sakız ve Doğan, 2019).

Dijital okuryazarlığın tanımında öne çıkan bazı maddeler şunlardır:

- Bireyler bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla etkin bir öğrenme ortamlarında bulunur,

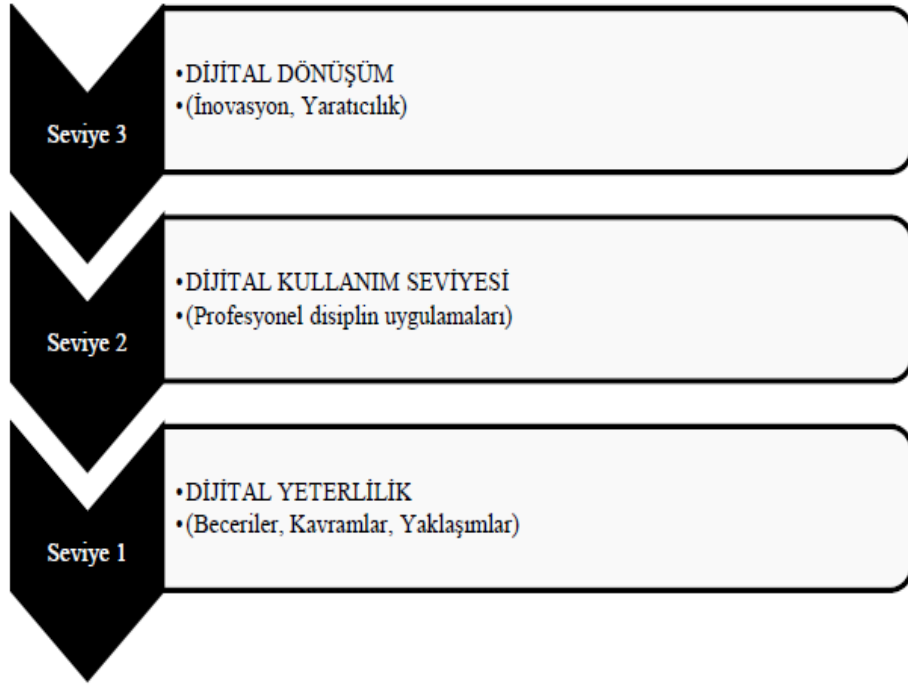
- Teknolojik imkânlardan yararlanarak kişisel gelişim açısında kendine üstün yarar sağlar,
- Hayatın doğal akışında karşılaşılabilecek problemlerle etkili bir şekilde baş etme yolları arar,
- Kullandığı teknolojik ürün ve ortamlarda güvenli, yasal ve etik anlayışa uygun olarak hareket eder,
- Tüm bu niteliklerin yanı sıra farklı bilgi ve becerileri barındırmak (Acar, 2015; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Dijital okuryazarlık tanımlamalarında teknolojik ürünlerin etkili bir şekilde kullanılması vurgulanan önemli bir noktadır. Bunun yanı sıra, edinilen bilgilerin bireyler tarafından analiz edilip yeni bilgilerin üretilmesinde referans olarak değerlendirilmesi vurgulanmaktadır. Ayrıca, gelişen ve değişen dünyada teknolojinin psikolojik ve sosyolojik etkileri de göz önüne alındığında dijital okuryazarlık kavramının da bu disiplinlerden bağımsız bir şekilde değerlendirilemeyeceği belirtilmiştir.

Payton ve Hague (2010) dijital okuryazarlık kavramını farklı boyutlarda ele alarak değerlendirmiştir. Bu boyutlar şunlardır:

- Eleştirel düşünme
- Yaratıcılık
- İş birliği
- Bilgiye ulaşma ve ayırt edebilme yeteneği
- Etkili ve işlevsel beceriler
- Güvenlik önlemleri
- Etkili ve doğru iletişim
- Sosyal ve kültürel bilgi

Dijital okuryazarlığın aşamaları Şekil 1’de verilmiştir (Martin ve Grudziecki, 2006):



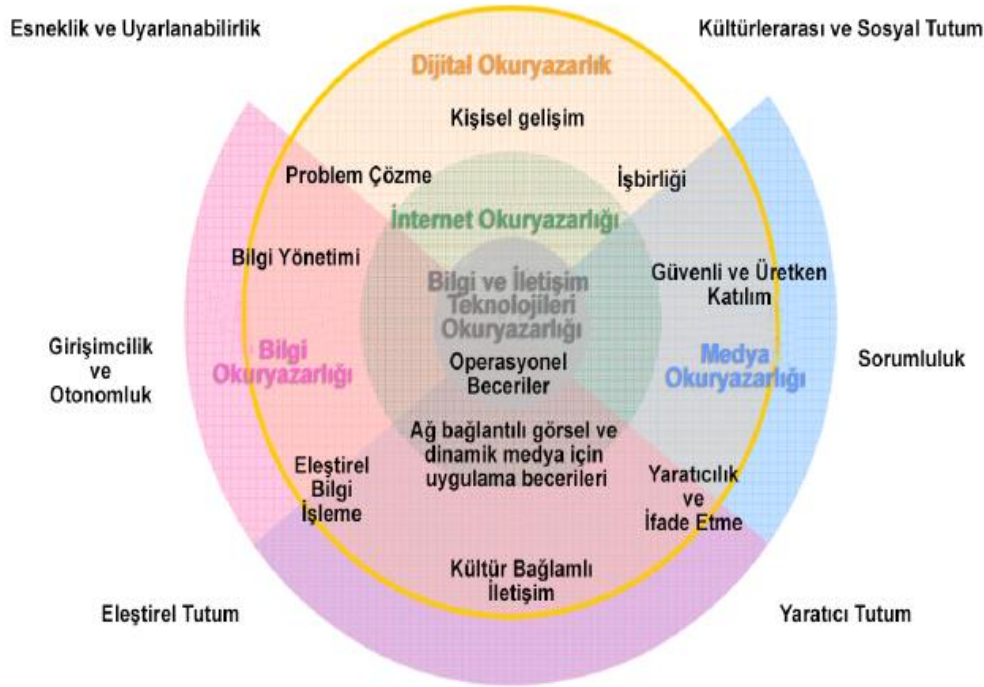
Şekil 1. Dijital Okuryazarlığın Aşamaları(Martin ve Grudziecki, 2006)

Dijitalleşmenin artmış olduğu günümüzde dijital okuryazarlık kavramına ek olarak farklı iki kavram daha ortaya çıkmıştır. Bunlardan ilki dijital yerliler ikincisi ise dijital göçmenlik şeklindedir. Her türlü teknolojik gelişmeden haberdar olan ve ona uygun bir çevrede yetişen bireyler için dijital yerliler; teknolojik imkânların olduğu bir ortamda yetişmemiş ancak bu teknolojik ürünleri kullanmak durumunda kalan bireyler için ise dijital göçmenler kavramları kullanılmaktadır (Arabacı ve Polat, 2013).

Ng'ye (2012) göre dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Bilgiyi öğrenme amacıyla araştırır, anlamlandırır ve analiz eder,
- Teknolojik ürünleri temel anlamda kullanabilir ve bu anlamda doğru kaynaklara ulaşma yollarını bilir,
- Sanal ortamlar hakkında bilgi sahibi olur ve bu ortamlardan gelebilecek zararlara karşı tedbirli olur.

Dijital okuryazarlığın farklılaşan ve kesişen noktalarıyla kavram haritası Şekil 2'de verilmiştir (Ala-Mutka, 2011).



Şekil 2. Dijital Okuryazarlık Haritası (Ala-Mutka, 2011).

Direkçi, Akbulut ve Şimşek'e (2019) göre günümüz dünyasında bireylerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden bazıları; bilginin doğruluğunu teyit edebilme, yeni bir şeyler üretme ve bilgiyi etkili bir şekilde paylaşabilmedir. Günümüz teknolojilerinin gelişimi de dikkate alındığında yukarıda belirtilen niteliklerle donanımlı bireyler için bilinen okuryazarlık niteliklerinin yanında ekstra becerilere sahip olmaları gerekir.

Günümüz çağında bireylerin sahip olması istenilen beceriler 21. yüzyıl becerileri şeklinde tanımlanmaktadır. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri de bu beceriler içerisinde yer almaktadır. Dijital okuryazarlığı 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirdiğinizde aslında birbirleriyle örtüşen bir yapının olduğu görülebilir. Çağımızda bilgiye ulaşmaktan ziyade doğru bilgiye ulaşmak ve o bilgiyi etkili şekilde değerlendirerek yeni bir şeyler üretme ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu durum gerek 21. yüzyıl becerilerinde gerekse dijital okuryazarlık başlığı altında vurgulanan önemli bir tespittir. Dolayısıyla dijital okuryazarlığın 21. yüzyıl becerileriyle birlikte değerlendirilerek bütüncül bir bakış açısıyla toplumun bütün fertlerine kazandırılması önemli görülmektedir.

Bireyler, değişen dünyaya ayak uydurabilmek, gelişen teknolojilerden geri kalmamak ve sosyalleşmenin bir çeşidi olarak dijital sosyalleşmeden geri kalmamak için dijital okuryazar olmaya çalışmalıdırlar. Dijital okuryazarlık da tıpkı okuryazarlık kavramı gibi dinamik bir yapıya sahiptir. Dijital okuryazarlık için günümüzde belirlenen niteliklerin ileriki yıllarda sabit



kalmayacağı kesindir. Dolayısıyla dijital okuryazarlığın gelişimi sürekli devam etmektedir (Korkmaz, 2020). Dijital okuryazarlık kavramı açıklanırken her ne kadar teknolojilere uyum sağlama vurgulansa da, karşılaşılan problemlere karşı bireylerin problem çözme sürecinde bilmesi gereken bilgiye ulaşması ve sonrasında çözüme ilişkin analizler yapması daha önemli görülmektedir (Onursoy, 2018).

1.2.1.1. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık

Türkiye’de dijital okuryazarlık ile ilgili gelişmelere değinmeden önce ülkenin dijital anlamdaki geçmişinin incelenmesi gerekir. Bu anlamda en önemli parametrelerden biri de internettir. Türkiye’de ilk geniş ağ Türkiye Üniversiteler ve Araştırma Kurumları Ağı 1986 yılında kurulmuştur. 1991 yılında ise internet sağlayıcı olan Tr.net kurulmuştur. Bu yıllardan 2000’li yılların başına kadar internet alanında önemli gelişmeler oldu ve başta üniversiteler olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları bu alanda ilerleme göstermiştir. 2000’li yıllardan sonra neredeyse toplumun bütün alanları (kurum, kuruluş, hizmet sektörü, medya, üniversite, özel şirket) dijital ortamda bulunmaya başlamıştır (Genç, 2021).

Gelişen ve değişen dünyada dijital okuryazarlık her geçen gün ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Nitekim bu duruma uyum sağlama adına önemli adımların atıldığı söylenebilir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde hazırlanan birçok öğretim programı ve ders kitaplarında dijital okuryazarlık aynı adla ve farklı başlıklar altında yer almaktadır. Ayrıca üniversitelerde bu alana yönelik dersler ve farklı derslerin içerisinde benzer içerikler bulunmaktadır.

Dijital okuryazarlık alanında Türkiye’de gerçekleştirilen girişimler önem arz etmektedir. Kalkınmayı da etkileyecek olan şeyin, dijital çağın gerektirdiği alt yapıya sahip olmak ve bu teknolojileri etkin şekilde kullanabilen dijital okuryazar bireylerin yetiştirilmesidir. Bu şekilde bir uygulama ile dijital dönüşüm yaşayan dünyaya ayak uydurulabilir. Eğitim başta olmak üzere birçok alanda dijital okuryazar bireylere sahip olmanın önemi her geçen gün artmakta ve anlaşılmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019; Yılmaz, 2021).

Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen dijitalleşme adımlarından bazıları şunlardır (Kocaman Karoğlu, Bal Çetinkaya ve Çimşir, 2020; MEB, 2021):

- Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi,
- EBA,
- MEB Bilişim Sistemi (MEBBİS),
- E-Okul Sistemi,
- Üniversitelerde Dijital Dönüşüm Projesi,

- Bulut Uygulaması,
- E-Twinning,
- Scientic,
- Dene-yap Atölyeleri,
- Tasarım ve Beceri Atölyeleri,
- Future Classroom Lab.

2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını ile dijitalleşmenin ve dijital okuryazarlığın önemi artmıştır. Dijital dönüşüm kapsamında gerçekleştirilen teknolojik alt yapı ve teknik yatırımlar bu anlamda önemli bir adım olarak değerlendirilse de dijital okuryazarlık anlamında yeterli olamamaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık anlamında bütüncül bir anlayışla geliştirilecek programlarla dijital okuryazar bireylerin yetişmesi ve ülke açısından katma değer sağlamaları önemli görülmektedir.

1.2.1.2. Dijital Okuryazar Bireylerin Nitelikleri

Geleneksel okuryazarlık tanımından ziyade farklı bir anlam barındırın dijital okuryazarlıkta, bireylerin teknolojik ürün ve ortamları etkili kullanabilmeleri, doğru ve etkili bilgiye ulaşma, yeni bilgiler üretme ve bu süreçler içerisinde teknolojik araçları ve dijital ortamları etkin kullanabilme gibi becerilere sahip olmayı barındırmaktadır (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017).

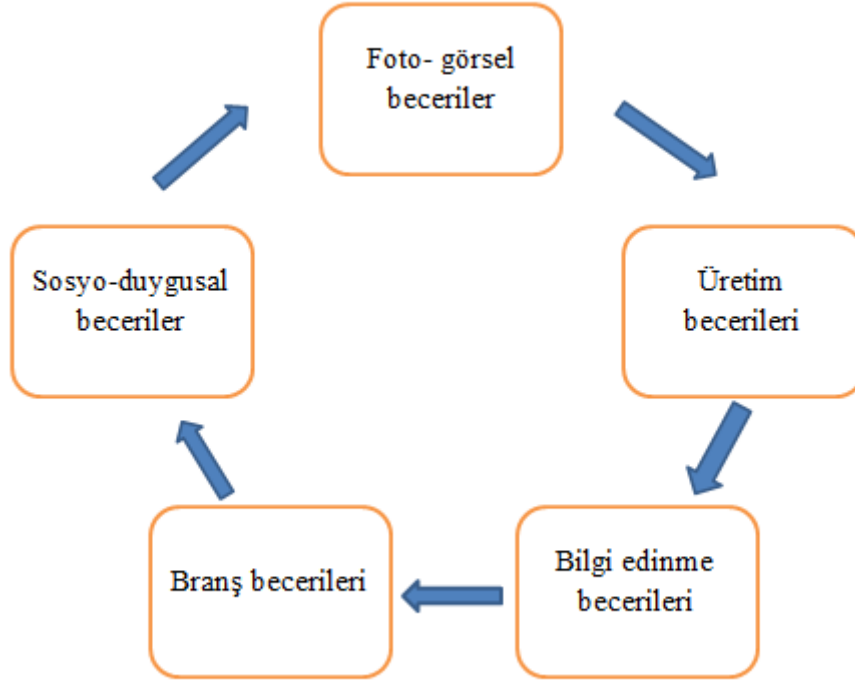
Ng'ye (2012) göre dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken özellikler şunlardır:

- Bilgiyi öğrenme amacıyla araştırır, anlamlandırır ve analiz eder,
- Teknolojik ürünleri temel anlamda kullanabilir ve bu anlamda doğru kaynaklara ulaşma yollarını bilir,
- Sanal ortamlar hakkında bilgi sahibi olur ve bu ortamlardan gelebilecek zararlara karşı tedbirli olur.

Hague ve Payton' (2010) göre dijital okuryazar olan bireylerin sahip olması gereken beceriler şunlardır:

- İstenilen bilginin nereden elde edileceğini bilme,
- Doğru bilginin önemini kavrama ve doğru bilginin nasıl elde edileceğine yönelik yöntemlere sahip olma,
- Ulaşılmak istenen bilgi için etik kurallara uygun olarak hareket etmek,
- Edinilen bilgilerin güvenilirliğini sorgulama ve o bilgiye ihtiyaç duyacak diğer bireyler için uygun sunum yapabilme.

Dijital okuryazarlık becerilerinin kavramsal modeli Şekil 3’de sunulmuştur (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004):



Şekil 3. Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Kavramsal Modeli (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004)

1.3. Eğitimde Dijitalleşme ve Dijital Okuryazarlık

Gün geçmiyor ki yeni bir teknolojik ürün piyasaya çıkmasın. Bu teknolojilerden en çok tercih edilenler arasında mobil teknolojiler gelmektedir. Eğitimden eğlenceye, iş bulmaktan sosyalleşmeye kadar birçok amaç için dijital ürünler tercih edilmektedir. Dolayısıyla gerek ürünlerin gerekse internet ortamlarının güvenilirliği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu kadar sık bir şekilde insanların zaman geçirdikleri ortam ve uygulamaları kullanan bireylerin bazı niteliklere sahip olması önemli görülmüştür. Bu durumda da dijital okuryazarlık kavramı karşımıza çıkmıştır (Hamutoğlu, Canan Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017).

Dijitalleşme toplumun hemen her alanında gerçekleşmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde dijitalleşmesinin gerçekleşmesi ile eğitimle uğraşan bireylerin iş faaliyetlerinde de ciddi bir değişimin yaşanması doğaldır. Eğitim faaliyetleri içerisinde

kullanılan dijital unsurlar eğitim sürecinde önemli kolaylıklara vesile olmaktadır. Bireylerin bu süreçteki istekleri kolaylıkla sağlanmakta ve zaman ve maliyet açısından önemli yarar sağlamaktadır.

Teknolojilerin eğitim sistemine uyarlanması gelişmekte olan ülkelerde önemli bir konuyu oluşturmaktadır. Dijitalleşmenin eğitim-öğretim süreçlerinde olması ve etkin şekilde uygulanması okul ortamında okul müdürleri ve yöneticileri ekseninde gelişmektedir. Bu yöneticilerin dijitalleşme noktasındaki gelişimleri ve iyi bir dijital okuryazar olmaları, okullar arası ortaklığı, okul içi başarıyı ve okul çevre ilişkilerini olumlu yönde etkiler (Altınay Aksal, 2015; Çalık, Çoban ve Özdemir, 2018). Eğitim ortamlarında kullanılan teknolojilerin yanı sıra eğitim ortamlarında görevli uzmanların da yeterliklerinin iyi araştırılması gerekir (Bozkurt, Hamutoğlu, Liman Kaban, Taşçı ve Aykul, 2021). Nitekim dijital okuryazar bireyler, teknolojiye hâkim olur, problemlere çözüm üretmede aktif olur ve etik süreçlere dikkat eder (Aksoy, Karabay ve Aksoy, 2021).

Dijitalleşme sürecinden eğitim sektörü de payını almaktadır. Bu süreçte dikkat edilmesi gereken iki önemli husus vardır. Bunlar (Bozkurt, 2020):

- Teknoloji ilgili içeriğin aktarılmasında sadece bir araçtır.
- Teknolojik gelişmelerin eğitim ortamlarına aktarılmasında bilgisayar gibi somut ürünlerin yanı sıra kuram ve yaklaşımlar gibi soyut teknolojilerin de uyum içerisinde aktarılması gereklidir.

Eğitimde dijitalleşme ile ilgili uygulamalara sıklıkla rastlanmaktadır. Son yıllardaki dijitalleşmedeki yoğunluğa bağlı olarak eğitim alanında da dijitalleşme gerçekleşti ve bu durum eğitimin yapısında önemli değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmıştır. Nitekim okulöncesi dönemden yükseköğretime kadar dijital ve teknolojik unsurların kullanımınca ciddi artış söz konusudur. Dolayısıyla eğitimin dijitalleşmesi farklı parametreler açısından sorun oluştursa da eğitimin faaliyetlerinin doğal bir parçası olmuştur (Taşkiran, 2017). Dijitalleşmenin toplumsal yaşam içerisinde bir parçası olmaya karşı çıkan bireyler olsa da dijital yaşamdan kaçınmak günümüzde neredeyse imkânsız bir hal almaktadır. Dijitalleşmenin yoğun olarak görüldüğü sektörlerden biri de hiç şüphesiz eğitim sektörüdür (Atik, 2019; Öznacar, Yücesoy ve Demir, 2020). Günümüzde gelişen teknolojik ürünlerin hayatın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim sürecinin yürütüldüğü okullarda da kullanımı artmıştır. Tasarım beceri atölyeleri, akıllı tahtalar, bilgisayar laboratuvarları, fen teknoloji mühendislik ve matematik (FETEMM) uygulamaları gibi güncel uygulamalar dijitalleşmenin okullardaki dönüşümünü ifade etmektedir.



Dijitalleşme ile hemen her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de ciddi avantajlar sağlanmaktadır. Doğan ve Seferoğlu'na (2015) göre bu avantajlardan bazıları şunlardır:

- Eğitim alma hakkı mobil olarak bile sağlanabilmekte ve fırsat eşitliğini desteklemektedir.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yeterli imkânı olmayan öğrencilere gerekli yardımın sağlanması dijital olarak daha kolay olmaktadır.
- Dijital unsurların seyyar olması nedeniyle eğitim süreçlerinde içeriğe erişim kolay ve hızlı sağlanabilmektedir.
- Eğitim faaliyetlerinde kullanılan teknolojik ürünlerin hemen herkes tarafından kolayca temin edilebilir bir yapıda olması eğitim faaliyetlerine erişimi kolaylaştırmaktadır.
- Dijital içeriklere erişim konusunda kırtasiye, ulaşım, zaman gibi maliyetler olmadığından masrafların azalması ve doğanın korunması sağlanmaktadır.
- Eğitim faaliyetleri içerisinde kullanılan materyal ve içerikler, daha hızlı ve amaca hizmet edecek şekilde güncellenebilmektedir.
- Eğitim faaliyetleri içerisinde kullanılan materyal ve içeriklerin daha geniş kitlelere daha uygun şekilde ulaştırılması sağlanmaktadır.
- Dijital ürün ve ortamların kullanılmasıyla küresel anlamda bilgi edinme, iletişim kurma ve çok yönlü projelerde bulunabilme gibi eğitim adına önemli imkânlar sağlanmaktadır.
- Eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan problemlere yönelik yönetici ve öğretmenlerin dijital unsurlar aracılığıyla sorunların çözümünü hızlandırmaları sağlanmaktadır.

Eğitimde dijitalleşme sürecinde en önemli görevi üstlenen birimin eğitim kurumları olduğu bilinmektedir. Eğitim kurumları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde planlama, denetleme ve uygulama noktasında önemli bir misyonu yerine getirirler. Dolayısıyla eğitim sektörü içerisinde bu kadar önemli olan eğitim kurumlarının dijitalleşme ile daha az emek ile daha etkili işleri başarabileceklerini tahmin etmek zor olmasa gerek.

MEB'e bağlı okullarda dijitalleşme süreci sağlıklı bir şekilde yürümektedir. Dijitalleşmenin yürütülmesinde önemi vurgulanan unsurlar aşağıda belirtilmiştir (Genç ve Genç, 2013):

- Eğitim kurumlarının dijitalleşmesindeki en önemli yapı taşı öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileridir.

- Eğitim yöneticileri ve öğretmenler çeşitli platformlarda dijitalleşme ile ilgili mesleki gelişim kurs ve seminerlerinden yararlanmaktadır.
- Eğitim kurumlarının amaç, ihtiyaç ve beklentilerine göre dijital unsurlarda farklılaşma yaşamakta ve amaca yönelik hazırlıklar ve yenilikler tercih edilmektedir.
- Eğitimde gerçekleştirilen dijitalleşme gerek kamu gerekse özel eğitim kurumlarında benzer şekilde yürütülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı dijitalleşme ile ilgili gelişimi ve değişimi sağlıklı bir şekilde yürütme adına farklı projeler yürütmektedir. Bu anlamda gerçekleştirilen ilk projelerden biri de FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi) projesidir. Yine benzer amaçlar doğrultusunda Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi, Intel Öğretmen Programı, e-Okul Projesi, Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemi (MEBBİS), EBA Projesi ve e-Hizmet içi Eğitim gibi birçok proje gerçekleştirilmiştir (Özoğlu, 2019; Karataş ve Sözcü, 2013).

Dijital okuryazarlık kavramının gelişmesindeki en önemli sebeplerden biri de hemen bütün sektörlerde hızlıca gelişen dijitalleşme adımlarıdır. Bu gerekçeyle, eğitim teknolojilerinin yaygınlaşması ile de eğitimin dijitalleşmesi ve dijital okuryazarlık kavramı daha fazla kendinden söz ettirmektedir. Bütün bunlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde eğitim sistemi içerisinde yer alan paydaşların dijital okuryazar olmaları ayrı bir önem arz etmektedir (Ergül Sönmez ve Üstün Gül, 2014). Her eğitim kurumunun yöneticisi sahip olduğu vizyon ölçüsünde kurumunu geliştirebilir. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin dijital bir lider pozisyonunda olup etkili bir dijital okuryazar olmaları ayrı bir önem arz etmektedir (Elekoğlu ve Demirdağ, 2020).

Dijital değişim ve dönüşümden en fazla etkilenen kurumlar arasında eğitim kurumları da yer almaktadır. Her geçen gün hızlıca yaşanan teknolojik değişiklikler eğitim sisteminin de daha fazla güncellenmesini mecburi kılmaktadır. Eğitim yönetimi sistemi içerisinde yer alan okullar bu değişimin yürütülmesinde önemli misyonu yerine getirirler. Bu değişime ayak uyduran yöneticilerden biri de okul yöneticileridir. Okul yöneticileri bu anlamda teknoloji liderliği yapması istenilen ve birçok noktada bu liderliği yapan kişilerdir. Bu önemli misyonu yerine getiren okul yöneticilerinin teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve sürece ayak uydurma noktasında kendilerini geliştirmelidir. Nitekim okul yöneticilerinin bu çabaları ile teknolojiden geri kalmayarak eğitimin kalitesinin artırılması sağlanacaktır (Şahin ve Demir, 2015). Giderek gelişen ve değişen teknolojik gelişmeler karşısındaki en önemli sorunlarda biri de bu teknolojilerin eğitim sistemi içerisine entegrasyonu nasıl ve ne şekilde olacaktır. Aslında



eğitim teknoloji kavramı yeni bir kavram olmamakla birlikte süreç içerisinde yaklaşım farklılığı olmaktadır (Ergül Sönmez ve Üstün Gül, 2014; Öztürk ve Budak, 2019).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte okullar da değişmekte ve liderlik anlayışında farklılıklar gündeme gelmektedir (Öz, 2020). Eğitim yöneticileri, örgütlerde öğretmen ve diğer çalışanlara liderlik ederek eğitim sistemin yürütülmesinde ön ayak olur. Bu açıdan değerlendirildiğinde dijital gelişmelere eğitim kurumlarında yön verecek kişiler eğitim yöneticileridir (Kuru Çetin, Nayir ve Taşkın, 2020).

2. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Globalleşen dünyada okuryazarlık alanında da değişim çok hızlı olmaktadır. Bu durum tanımlamalar arasındaki farklılıklardan da anlaşılmaktadır. Bundan dolayı okuryazarlıkla ilgili farklı çeşitlerin ortaya çıkması doğal olmakla birlikte daha da farklılaşması olasıdır. Nitekim günümüzde okuryazarlık kavramından ziyade okuryazarlık türleri ile ilgili kavramlara daha fazla yer verilmektedir. Okuryazarlık ile ilgili tanımlamalarda sadece okuma ve yazma eyleminin gerçekleştirildiği tanımlar da mevcut, analiz, sentez ve yorumlama gibi üst düzey becerileri yerine getirme yeteneği şeklinde belirtilen tanımlamalar da bulunmaktadır. Dolayısıyla okuryazarlık kavramının dinamik bir yapısından söz edilebilir. Bilgi ve iletişim kaynaklarının çok hızlı şekilde gelişmesi ve günümüzde hemen her alanda kullanılıyor olması geleneksel okuryazarlık kavramından ziyade farklı okuryazarlık kavramlarının çoğalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bahsi geçen bu türlerden biri dijital okuryazarlıktır.

Günümüz çağında bireylerin sahip olması istenilen beceriler 21. yüzyıl becerileri şeklinde de ifade edilmektedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmak da bu beceriler içerisinde yer almaktadır. Dijital okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri bağlamında değerlendirildiğinde birbiriyle ilişkili iki yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bulduğumuz çağda bilgiye ulaşımdan ziyade doğru bilgiye ulaşmak, o bilgiyi etkili şekilde kullanmak ve yeni bir şeyler üretme ihtiyacı önemli bir olgu olarak belirtilmektedir. Bu durum hem 21. yüzyıl becerilerinde hem de dijital okuryazarlık başlığı altında vurgulanan önemli bir durumdur. Dolayısıyla dijital okuryazarlığın 21. yüzyıl becerileriyle birlikte değerlendirilerek bütüncül bir bakış açısıyla toplumun bütün fertlerine kazandırılması önemli görülmektedir.

2019 yılında başlayan ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 salgını ile dijitalleşmenin ve dijital okuryazarlığın önemi de artmıştır. Dijital dönüşüm kapsamında gerçekleştirilen teknolojik alt yapı ve teknik yatırımlar bu anlamda önemli bir gelişimi göstermektedir. Ancak dijital dönüşümün yanında dijital okuryazar bireylerin yetiştirilmesi daha önemli ve uzun süre isteyen bir konu olarak karşımıza çıkmıştır. Dolayısıyla dijital

okuryazar bireylerin yetiştirilmesi ülke ve bireyler için katma değer yaratacak önemli bir durumdur.

Dijitalleşme toplumun hemen her alanında gerçekleşmektedir. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimde dijitalleşmesinin gerçekleşmesi ile eğitimle uğraşan bireylerin iş faaliyetlerinde de ciddi bir değişim yaratmaktadır. Eğitim faaliyetleri içerisinde kullanılan dijital unsurlar eğitim sürecinde önemli kolaylıklara vesile olmaktadır. Eğitim yöneticilerinin bu süreçteki istekleri kolaylıkla sağlanmakta ve zaman ve maliyet açısından önemli yarar sağlamaktadır. Eğitimde dijitalleşme sürecinde en önemli görevi üstlenen birimin eğitim kurumları olduğu bilinmektedir. Eğitim kurumları, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde planlama, denetleme ve uygulama noktasında önemli bir misyonu yerine getirirler. Dolayısıyla eğitim sektörü içerisinde bu kadar önemli olan eğitim kurumlarının dijitalleşme ile daha az emek ile daha etkili işleri başarabileceklerini tahmin etmek zor olmasa gerek.

Eğitim yönetiminde dijital okuryazarlık ile ilgili literatürde yer alan bilimsel araştırmaların incelenmesi sonucunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Bunlar maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır:

- Dijitalleşmenin sürekli gerçekleştiği çağımızda eğitim yöneticilerinin dijital okuryazar bireyler olmaları son derece önemli görülmektedir. Bu anlamda eğitim yöneticilerine periyodik olarak bu alanda hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarının tespitine yönelik geniş katılımlı bir bilimsel araştırmanın olmadığı literatür taraması sonucunda tespit edilmiştir. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesi için geniş kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilebilir. Bu araştırma sonucu referans alınarak mesleki gelişim projeleri geliştirilebilir.
- Dijital okuryazar bireylerin sahip olması gereken becerilere proje içerisinde ayrı bir başlık olarak yer verilmiştir. Eğitim yöneticilerinin bu becerileri kazanmaları, hem 21. yüzyılda yaşayan bir birey olarak hem de sorumluluk alanlarının gereği elzem bir durum olarak değerlendirilmektedir.
- Eğitim kurumlarında yönetici olarak müdür ve müdür yardımcıları görev yapmaktadır. Bu yöneticilerin öğretmenler arasından seçildiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin dijital okuryazar bireyler olmaları için de geniş çaplı projelere yer verilmelidir.
- Literatürde bazı proje ve uygulamaların öğretmen veya eğitim yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine etkisini içeren bilimsel araştırmalar yer almaktadır. Bu



araştırmaların çoğunluğun sonucunda olumlu etkilerin olduğu bulgulara rastlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmaların öğretmen ve yöneticilerle paylaşılarak etki ağının artırılması sağlanabilir.

- Literatürdeki ilgili araştırmaların birçoğunda eğitimin ve eğitim yöneticilerinin ilgilendiği konuların sosyal, ekonomik ve felsefi gibi alanlardan bağımsız düşünölemeyeceği ifade edilmektedir. Dijitalleşen dünyada yetkili ve etkili eğitim yöneticilerinin çok yönlü bir perspektife sahip olmaları önemli görölmüşür. Dolayısıyla eğitim yöneticilerinin eğitiminde disiplinler arası yaklaşımın benimsenmesi ve bu duruma yönelik proje ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkokul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. *Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies*, 7-60.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Alkali, Y. E. ve Amichai-Hamburger, Y. (2004). Experiments in digital literacy. *Cyber Psychology & Behavior*, 7(4), 421-429.
- Altınay Aksal, F. (2015). Are headmasters digital leaders in school culture? *Eğitim ve Bilim*, 40(182).
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü, Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*: Ankara: G:Ü: İletişim Fakóltesi Basımevi.
- Arabacı, İ. B.ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.

- Atik, Ö. Z. (2019). *Eğitimde dijitalleşme faaliyetleri ve eğitim yöneticilerinin sürece uyumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri Ortak Program.
- Aydemir, Z., Sakız, G. ve Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Aydın, İ., Kepenekçi, Y., Memduhoğlu, H. ve Oğuz, E. (2005). Eğitim bilimlerinin dünyadaki kurumsal gelişimi (185-191). XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005. Kongre Kitabı, 1.*
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balmores, N. R. (1988). *The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administration in journal articles, 1965-1987: A content analysis study*. University of Cincinnati.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts of Digital Literacy*. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacie: Concepts, Policies and Practices*. New York: Peter Lang.
- Belshaw, D.A.J. (2011). *What is digital literacy? A Pragmatic investigation*. Doktora Tezi, Durham Üniversitesi, Durham. (<http://neverendingthesis.com/dougbelshaw-edd-thesis-final.pdf>; 16.08. 2021 tarihinde erişilmiştir.)
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Kaban, A. L., Taşçı, G. ve Aykul, M. (2021). Dijital bilgi çağı: Dijital toplum, dijital dönüşüm, dijital eğitim ve dijital yeterlilikler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 35-63.
- Buckingham, M., & Goodall, A. (2015). Reinventing performance management. *Harvard Business Review*, 93(4), 40-50.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (15. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bush, T. (2018). *Eğitim liderliği ve yönetimi kuramları*. (R. Sarpkaya, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.



- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Coşkun, Y. D., Cumaoğlu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). *Digital storytelling and digital literacy learning*. In Proceedings of international conference on information communication technologies in education (ICICTE) (pp. 418-430).
- Çalık, T., Çoban, Ö. ve Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 52(1), 83-106.
- Çelik, M. (2020). *Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Doğan, D. ve Seferoğlu, S. S. (2015). Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm. *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, 541-545.
- Elekoğlu, F. ve Demirdağ, S. (2020). Okul müdürlerinin 21. yüzyıl becerileri, iletişim becerileri ve liderlik stillerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Ergöl Sönmez, E. ve Üstün Gül, H. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. *XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 27-29.
- Eshet, Y. (2002). *Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments*. Erişim tarihi: 14.08.2021, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477005.pdf>.
- Evers, C. W. ve Lakomski, G. (2001). Theory in educational administration: Naturalistic directions. *Journal of Educational Administration*.

- Genç, O. (2021). *Dijital okuryazarlık yeterlik düzeyinin akademik personel yönünden araştırması (Munzur üniversitesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Munzur Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tunceli.
- Günay, E. (2004). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Millî Eğitim Dergisi, Sayı 161*.
- Güneş, F. (1994). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 27(2)*, 499-507.
- Gürcan, H.İ. (2013). *İnternette Medya Okuryazarlığı Yaklaşımı*. (<http://inettr.org.tr/inetconf16/sunum/inettr11-5.doc>).
- Hague, C. ve Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum*. Erişim tarihi: 15.08.2021, <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL06/FUTL06.pdf>.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18(1)*, 408-429.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2004). Introduction educational sciences in dynamic and hybrid institutionalization. *Paedagogica Historica, 40(6)*, 569-589.
- İsaoğulları, Y. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetimi alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının liderlik teması açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi, 1(488)*, 319-343.
- Karataş, i. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul yöneticilerinin fatih projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları, ve beklentileri: bir durum analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12(47)*, 41-62.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kellner, D. (2001), New Technologies/New Literacies:Reconstructing Education fort he nwe millenium. *International Journal of Technology and Design Education, 11*, 67-81.
- Kocaman Karoğlu, A. K., Bal Çetinkaya, K. ve Çimşir, E. (2020). Toplum 5.0 Sürecinde Türkiye'de Eğitimde Dijital Dönüşüm. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(3)*, 147-158.



- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kuru Çetin, S., Nayır, F. ve Taşkın, P. (2020). Okul Yöneticilerinin eğitimde değişime ilişkin görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 12-23.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Martin, A. (2005). Digeulit European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Martin, A. ve Grudziecki, J. (2006). Digeulit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- MEB. (2021). *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/uluslararası-projeler/kategori/78>
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 167-197.
- Öznacar, B., Yücesoy, Y. ve Demir, B. (2020). Okul yöneticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 94-102.

- Özcan, K. (2014). Çevresel baskı gruplarının okul yönetimine etkileri (Adıyaman ili örneği). *E-International Journal of Educational Research*, 5(1), 88-113.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304
- Özoğlu, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57.
- Öztürk, Y. ve Budak, Y. (2019). Öğretmen adaylarının kendilerine yönelik dijital okuryazarlık değerlendirmelerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 156-172.
- Papa, R. (2009). *The discipline of education administration: Crediting the past*.
<http://cnx.org/content/m12868/1.7/> 14/08/2021 tarihinde alındı.
- Reinking D. (1994). Electronic literacy. perspectives in reading research. *National Reading Research Center, College Park, MD*, 371-324.
- Ribble, M. ve Bailey, G. (2007). *Digital citizenships in schools*. Washington: ISTE
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, C. ve Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(39), 717-725.
- Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumunu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri (MEB şube müdür adayları üzerinde bir araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1).
- Taşkıran, A. (2017). Dijital çağda yükseköğretim. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 96-109.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük (11. baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurum Yayınları.



Tekeli, P. (2018). *Dijital hikâye anlatımı atölyesinde yaşlıların dijital okuryazarlık deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turan, S. (2021). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Asos Yayınları.

UNESCO (2006). 10.08.2021 tarihinde <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Canada.pdf> adresinden alınmıştır.

Yaşar, Ç. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10(19), 17-27.

Willower, D. J. (1975). Theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*.

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ETİK DIŞI DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

İLKNUR KAŞIKCI YAVUZ⁸⁸, NEJAT İRA⁸⁹,

ÖZET

Eğitim ve öğretim, yeni nesillerin yetiştirilmesinde, toplumların sağlıklı bir yapıya sahip olup gelişmesinde insanlığın başlangıcından bu yana çok önemli ve gerekli bir faaliyet olmuştur. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin iyi yapılması, toplumların, ülkelerin gelişmişlik düzeyinin de bir göstergesi ve kanıtıdır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin baş aktörü olan öğretmenler bu noktada kilit rol oynamaktadırlar. Bir öğretmen ne kadar adil, ne kadar dürüst, ne kadar kendini geliştirmişse o kadar da öğrencilerine faydalı ve iyi örnek olabilecektir. Bu noktada devreye etik girmektedir. Zaman, mekan, durum ve olaylar değişse de, etik ilke ve kuralları benimsemiş bir öğretmen her zaman doğru ve iyiyi yapmayı başarabilecektir. Gelecek nesilleri yetiştiren ve onlara rol model olan, etik ilke ve kuralları benimsemiş bir öğretmen demek, etik ilke ve kurallarla donatılmış bir toplum demek olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak, bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin görüşleri ışığında öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerinin tespitini yapmak ve öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada, öğretmenlerin etik dışı davranışlarına ilişkin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik, Müzik, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, Beden Eğitimi ve Türkçe öğretmenlerinden her alandan en az 1 öğretmen olacak şekilde Çanakkale merkez ilçede MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan toplam 10 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin etik dışı davranışları mesleğin statüsünü zedeleyen, etkili öğretmenlik yapabilmeyi engelleyen bir öge olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Etik, Öğretmenlik Meslek Etiği, Öğretmenlikte Etik Dışı Davranışlar, Öğretmen Görüşleri.

⁸⁸ Öğrenci, Onsekiz Mart Üniversitesi, ilknurky78@gmail.com

⁸⁹ Prof. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi, nejat.ira@gmail.com



SECONDARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS ON UNETHICAL BEHAVIORS IN THE TEACHING PROFESSION

ABSTRACT

Education and training has been very important and necessary activity since the beginning of the humanity to rise new generation and to have healthy structure and development of society. Good education and training activities are also an indicator and proof of the development level of societies and countries. Teachers, who are the main actor of education and training activities, play a key role at this point. The more fair, honest and self-developed a teacher is, the more useful and good example she will be to her students. At this point, ethics comes into play. Even if time, place, situation and events change, a teacher who has adopted ethical principles and rules will always be able to do the right and good. It is believed that to mean a teacher who educates future generations and becomes a role model for them, to mean a teacher who adopts ethical principles and rules, means a society equipped with ethical principles and rules. Based on this idea, in this study, teacher opinions about unethical behavior in the teaching profession were tried to be revealed in the light of the ideas of secondary school teachers.

The aim of this research is to determine the opinions of secondary school teachers about unethical behavior in the teaching profession and to determine the opinions of teachers about unethical behavior. In this study, studies conducted both at home and abroad regarding the unethical behavior of teachers were examined. The research was designed in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research patterns. The maximum variation sampling method was used as one of the purposeful sampling methods when determining the study group of the research. The study group is consisted of 10 teachers that are Turkish, Mathematics, Religious and Moral, Music, Physical Education, Social Studies, Foreign Language, Guidance Counselor and Science branches who are still working at secondary schools which are affiliated to Ministry of National Education in the central district of Çanakkale. The data were collected by face-to-face interviews on a voluntary basis from teachers working in public secondary schools in Çanakkale city center and in different branches using a semi-structured interview form. The collected data were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the study, it has been revealed that teachers consider unethical behavior as an element that damages the status of the profession and prevents effective teaching.

Keywords: Ethics, Ethics of Teaching Profession, Unethical Behaviors in Teaching, Opinions of Teachers.

GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan çalışmanın problemine, amacına, önemine, sayılına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir. Değinen bu unsurlar detaylıca açıklanmıştır.

Problem Durumu

Etik, etik kurallar ve ilkeler, meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiği gibi, toplumu oluşturan insanları yakından ilgilendiren bu konular, günümüz insanının ilgisini daha fazla çekmekte ve bu konuda araştırmalar da daha fazla yapılmaktadır. Alan yazında özellikle etik, meslek etiği, sosyal alanda etik, tıp etiği, adalet etiği, basın etiği, öğretmenlik meslek etiği, eğitim öğretimde etik, yönetim etiği, etik liderlik alanlarında yapılmış birçok çalışma vardır. Çünkü sosyal yaşamın ve meslek yaşamının düzenlenmesi, doğru işleyebilmesi ve istenen verimin alınabilmesinin etik ilke ve kuralların yeterince anlaşılıp içselleştirilmesine ve doğru uygulanmasına bağlı olduğu kanaati yaygındır. Etik ilke ve kurallar toplumun her kesiminde, her meslek grubunda çok önemlidir ama öğretmenlik mesleğine gelince bir öğretmenin etik ilke ve kurallar çerçevesinde mesleğini yapması ve hatta sosyal yaşamında da bu ilke ve kurallarla hareket etmesi diğer mesleklere göre iki kat, hatta üç kat daha önemlidir. Çünkü bir öğretmen öğrencilere etik ilke ve kuralları öğretmekle de yükümlüdür. Bunun en iyi yöntemi de öğrencilere örnek olabilecek etik ilke ve kuralları benimsemiş ve davranışlarına yerleştirmiş öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde etik kavramı çok önemlidir. Dolayısıyla bu konuda araştırmaların yapılması büyük önem arz etmektedir.

Araştırmada, eğitim ve etik, meslek etiği, öğretmenlik mesleği etiği, öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlar ve öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara bakış açıları nedir gibi sorulara cevap aranmaktadır. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, farklı branşlarda, farklı yaş, kıdem ve cinsiyette öğretmenin, öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri üzerinde incelemelerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Alt Problemleri

Bu araştırmada genel olarak, ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde etik dışı buldukları davranışların belirlenmesi ve etik dışı davranışların öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli, öğretmen-meslektaş, öğretmen-okul yönetimi ve öğretmen-toplum ilişkilerini nasıl etkilediği ile ilgili görüşlerinin neler olduğunun ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için araştırmada alt amaçlar ve hipotezler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilke ve kurallar nelerdir?



2. Etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kurallar gerekli midir? Niçin?
3. Öğretmenlik mesleği açısından etik ilke ve kurallar önemli midir? Niçin?
4. Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinde;
 - a. Toplumla yönelik etik dışı davranışlar,
 - b. Velilere yönelik etik dışı davranışlar,
 - c. Öğrenciye yönelik etik dışı davranışlar,
 - d. Mesleki gelişime yönelik etik dışı davranışlar,
 - e. Meslektaşlara yönelik etik dışı davranışlar, nelerdir?
5. Öğretmenlerin gösterdikleri etik dışı davranışlar;
 - a. Öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini nasıl etkiler/etkilemektedir?
 - b. Öğretmenlerin velilerle ilişkilerini nasıl etkiler/etkilemektedir?
 - c. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerini nasıl etkiler/etkilemektedir?
 - d. Öğretmenlerin okul yönetimiyle ilişkilerini nasıl etkiler/etkilemektedir?
 - e. Öğretmenlerin toplumla ilişkilerini nasıl etkiler/etkilemektedir?

Bu belirlenen alt problemlere cevap ve çözüm önerileri aranmaktadır. Sonuçlar bilimsel yöntemlerle ortaya konmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde etik dışı buldukları davranışların tespitini yapmak ve öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenler için etik davranış algılarının ortaya konmasına ve öğretmenlerin etik dışı davranışlara bakış açılarının belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Ayrıca elde edilen sonuçların, bu konuda çalışma ve araştırma yapacak olan araştırmacılara yararlı bir kaynak olabileceğine inanılmaktadır. Konuyla ilgili yeni tartışma ve bakış açısı olanaklarına yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle eğitim ve öğretime katkı sağlayacak bir araştırma ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

İnsanın olduğu her yerde ve her alanda etik ilke ve değerler önemli ve gerekli olmuştur. İnsanlar ve topluluklar içgüdüsel olarak varlıklarını devam ettirmek ve iyiye güzele ulaşmak eğilimindedirler. Bu onların en büyük gagesidir. Etik ilke ve değerleri benimsemiş insan grupları ve toplulukların varlıklarını daha uzun süre devam ettirdikleri, güven ve huzur içinde yaşadıkları görülmüştür. Bu noktada toplumlarda eğitim ve öğretim faaliyetleri ve bunu gerçekleştiren

öğretmenlerin etik ilke ve değerlere ne kadar uydukları ve bu doğrultuda ne kadar özenli çalıştıkları önemlidir. Bu çalışmada eğitim öğretim faaliyetlerinin baş aktörü olan öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin görüş ve düşünceleri araştırılmaktadır.

Alanyazın tarandığında “etik”, “etik ve eğitim” gibi konularda son yıllarda oldukça fazla çalışma olduğu görülmüş, ancak öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerinin alındığı sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışma 2018’de Mehmet Arslan tarafından hazırlanan “Meslek Etiği ve Öğretmenlik Meslek Etiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tezidir. Yapılan bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği gidereceği ve gelecek çalışmalar için bir veri kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin etik farkındalıklarının artmasının kurumları ve toplumu olumlu etkilemesi ve eğitimin arzulanan seviyeye çıkarılması beklenmektedir.

Sayıtlılar

Devlete bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, onlarla birebir uygulanmış yarı yapılandırılmış görüşme formuna samimi cevap verdikleri varsayılmıştır.

Bu araştırmada incelenen ve başvuru kaynakların uzman kişilerce hazırlandığı, gerçekçi olduğu, güvenilir olduğu ve güncel olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma konusu ile ilgili olarak yapılan literatür taramasının, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Çanakkale il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul kurumlarında halen görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır.

Araştırma sonuçları, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Etik: Türk Dil Kurumu sözlüğüne bakıldığında etik; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak açıklanmıştır. İnal’a göre ise etik; insanların hem kendileriyle hem de toplumla olan ilişkilerinin yapı taşı oluşturduğu değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi kötü gibi kavramları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (İnal, 1996’dan aktaran Pehlivan, 1998).

Ahlak: Ahlak bir bireyin, bir toplumsal sınıfın, bir grubun, bir halkın, bir ulusun vb. insan topluluklarının belirli bir zaman döneminde hayatında olan ve onların davranışlarına yön veren



inanç, değer, norm, buyruk, yasak ve kurallar olarak söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ahlak (moral) yaşamımızın her daim içinde ve ayrılmaz bir parçasıdır (Özlem, 2004).

Meslek Etiği: Belirli bir meslek zümresinin, meslekle ilgili olarak oluşturup, muhafaza ettiği; meslek üyelerinin uymakla yükümlü olduğu, onları meslek gerekliliklerine uygun bir şekilde davranmaya zorlayan; kişisel dürtülerini kontrol altına alan; mesleki yetersizliği olan ve meslekle ilgili ilkeleri benimsememiş üyeleri meslekten uzaklaştıran; mesleğin gerektirdiği meslek içi rekabeti düzenleyen ve çalışma ideallerine sahip çıkmayı amaçlayan mesleki ilkelerin tümü olarak ifade edilmektedir. (Aydın, 1998)

Öğretmenlik Meslek Etiği: Cevzici'ye (2013) göre ise öğretmenlik etiği, öğretmenlerin eğitmek ve öğretmekle sorumlu olduğu öğrenci ya da insanlara karşı işlerini yaparken evrensel ilke ve kurallara uygun davranışlarıyla ilgili ahlaki yükümlülüklerini ve yine işlerini yaparken öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve çıkarlarına uygun düşecek şekilde davranışlarını sağlayan kural, norm ve değerleri içermektedir.

Öğretmenlik Mesleğinde Etik Dışı Davranışlar: Öğretmenlik mesleğinin itibarına zarar veren, öğretmenlerin toplum üzerindeki etkisini ve kabulünü azaltan, öğretmenin öğrenci üzerindeki otorite ve saygınlığını zedeleyen davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Usta, 2020).

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem başlığı altında, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği, veri toplamada araştırmacının rolü ve verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre nitel araştırmaların yedi özelliğinden bahsetmek mümkündür: 1. Doğal ortama duyarlılık; yani araştırmanın konusunu oluşturan problemin, içinde bulunduğu doğal ortamda incelenmesi. 2. Araştırmacının katılımcı rolü; yani nitel araştırmacı kendisi şahsen araştırmaya konu olan kişilerle bizzat görüşmelerini yapan ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerine ortak olan, araştırma konusuyla ilgili kazandığı bakış açısını ve deneyimleri toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. 3. Bütüncül yaklaşım; yani konuyla ilgili değişkenlerin tek başına anlamlı olmadığı, her değişkenin konuyla ilgili diğer değişkenlerden etkilendiği ve bunların bir araya geldiği durumda ilgili değişkene gerçek anlamı kazandırdığının varsayılmasıdır. 4. Algıların ortaya konması; yani araştırmaya katılan kişiler önemli

veri kaynağı olarak görülür ve bu araştırmaya katılan kişilerin dış dünyayı nasıl gördüklerini ve nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla onlarla konuşulur veya gözlem yapılır. 5. Araştırma deseninde esneklik; yani birçok farklı yöntem bir arada kullanılabilir. Burada amaç problem durumunun daha ayrıntılı incelenbilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konabilmesidir. 6. Tümevarımcı analiz; yani araştırmacı topladığı verileri göz önüne alarak araştırdığı konuya dair temel temaları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir yapıya kavuşturma yani bu verilerden yola çıkarak bir sanı (kuram) oluşturma gayreti gösterir (Glaser ve Strauss, 1967). 7. Nitel veri; yani araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir veri sunar. Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırma deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak hakkında geniş bir bilgiye sahip olunmayan bir olay, deneyim, algı, yönelim, kavram ya da durum olarak söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada incelenen olgu öğretmenlerin meslekleriyle ilgili etik dışı davranışlara yönelik görüşleridir. Başka bir deyişle, bir olgu olarak “öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin yaklaşımları” ortaokul öğretmenlerinin görüşleri alınarak ve deneyimleri incelenerek ortaya konmuştur. Çalışma bu olguyla ilgili olarak öğretmen deneyimlerini, algılarını ve öğretmenlerin bu konuyla ilgili düşüncelerini içermektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış olan araştırmanın verilerinin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; katılımcılardan nitel yöntemle dayalı yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin (katılımcıların ifadeleri, yazdıkları veya dokümanların içeriği), aynen olduğu gibi, orijinal haline sadık kalınarak, doğrudan alıntılar yaparak betimsel bir yaklaşımla aktarılmasıdır (Kümbetoğlu, 2005).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, çalışma grubunu olabildiğince küçük tutmak ve bu grupla çalışılan probleme muhatap olabilecek kişilerin çeşitliliğini maksimum derecede ortaya koymaktır. Ayrıca bu yöntemde çeşitliliği sağlamaktaki amaç sadece genel sonuçlara ulaşmak değildir, bunun aksine çeşitlilik gösteren örneklem arasında herhangi bir benzer ya da paylaşılan bulgu olup olmadığını ortaya koymaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu sebeple araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin belirlenmesi sırasında öğretmenlerin farklı branşlarda, kıdemlerde, mezuniyet türünde ve cinsiyetlerde olmalarına dikkat edilmiştir. Bu bilginin ışığında Çanakkale Merkez ilçede bir devlet okulunda ortaokul kademesinde görev yapmakta olan farklı branşlardan, kıdemlerden ve cinsiyetten öğretmenler gönüllük esasına dayanarak çalışma grubuna dahil edilmiştir. Tablo 1 çalışma grubundaki öğretmenleri ve onların branş, cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu gibi kişisel bilgilerini içermektedir.



Tablo 1. Çalışma Grubu

Çalışma Grubu Kodu	Branş	Cinsiyet	Yaş	Kıdem (Yıl)	Eğitim Durumu
Ö1	Sosyal Bilgiler	Erkek	45	23	Lisans
Ö2	Müzik	Erkek	48	25	Lisans
Ö3	Türkçe	Erkek	42	18	Lisans
Ö4	Fen Bilimleri	Kadın	41	17	Doktora
Ö5	Rehberlik	Erkek	42	18	Yüksek Lisans
Ö6	Türkçe	Erkek	54	27	Lisans
Ö7	Matematik	Kadın	41	17	Yüksek Lisans
Ö8	İngilizce	Kadın	29	8	Lisans
Ö9	Beden Eğitimi	Erkek	56	32	Lisans
Ö10	Din Kültürü	Kadın	53	30	Lisans

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı çalışmasına konu olan problemi ortaya koyabilmek ve bu probleme açıklık getirebilmek için, katılımcıya görüşme sırasında sorulacak soruları ve konuları önceden hazırlar (Patton, 2015). Ancak, yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı, o sorulara katı bir şekilde bağlı kalmak zorunda değildir. Görüşme sırasında araştırılan konuya açıklık getirebilmek ve daha fazla bilgi alabilmek adına, katılımcıya fazladan sorular sorabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu da araştırmacıya, görüşme formu hazırlanırken fark edilmemiş konu ve başlıklar hakkında da veri toplayabilmesine olanak sağlar. Bununla beraber yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının kişisel bakış açılarının ve algılarının ortaya çıkmasını sağlarken amaçtan uzaklaşılmasına müsaade etmezler (Patton, 2015). Bunun için veri toplama aracı olarak 8 tane ana, 5 tane de alt olmak üzere 13 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun görüşme sorularını hazırlayabilmek için öncelikle alanyazın taranmıştır. Bu bilgiler ışığında hazırlanan sorular konunun uzmanı kişilerin de görüşü alınarak gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmış ve görüşme esnasında sorulan sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun MEB'e bağlı ortaokullardaki öğretmenlerle uygulanabilmesi için Çanakkale Milli Eğitim Müdürlüğündün gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırma deseninde olan bu çalışmada geçerliliğin kanıtlarından biri katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmelerden doğrudan alıntılarının yapılmış olmasıdır. Ayrıca ulaşılan bulgular konusunda katılımcı ve meslektaşların onayı alınarak geçerlilik sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini görüşmelerin rastgele seçilmiş, araştırılan konuyla alakalı kişilerle yapılması ve alınan görüşlerin birbiriyle tutarlı olması sağlamaktadır. Elde edilen orijinal verilerin saklı tutulması, araştırma sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi, araştırma elde edilen verilerin araştırmacının 21 yıldır bu meslekte olup, çalıştığı süre boyunca gözlemlediği veya tanık olduğu deneyimlerle uyumlu olması nitel araştırmada güvenirlilik ölçütlerini (Şimşek ve Yıldırım, 2021) karşılamaktadır.

Veri Toplamada Araştırmacının Rolü

Araştırmacı görüşme sorularını görüşme yapılacak katılımcılara, konu hakkında bir fikir sahibi olmaları ve düşünebilmeleri için önceden ya elden fotokopi olarak ya da telefon aracılığıyla göndermiştir. Bunun akabinde katılımcının istediği gün, mekân ve zaman aralığında, onun istediği yerde buluşulmuştur. Ses kaydı alınacağı için katılımcının rızası alınmış ve kayıt sırasında katılımcının görüş ve düşüncelerine müdahale edilmesinden özellikle kaçınılmıştır. Sadece bazı anlamadığı sorular araştırmacı tarafından açıklanmış ya da araştırmacı tarafından önemli görülen konuların detaylandırılması için katılımcıya ekstra sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın verileri, MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan, farklı branşlarda 10 öğretmenle birebir yüz yüze görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel yöntemlerde kullanılan ve araştırmacıya veri toplamada esneklik sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler Covid-19 tedbirlerine uyularak, eğitimi aksatmadan katılımcının uygun olduğu yer ve zamanda yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin tamamı katılımcının rızası alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve bunların sadece bu bilimsel çalışmada kullanılacağı ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Olası bir aksilik durumu içinse ikinci bir ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerle elde edilen veriler araştırmacı tarafından tek tek dinlenerek word dosyası şeklinde bilgisayar ortamında yazılmıştır. Ses kayıtları ve bilgisayar dökümleri birkaç kez gözden geçirilmiştir. Bundan sonra toplanan veriler betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak, görüşme formunda yer alan sorular dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini net bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yapılan betimsel analiz, öğretmenlerin etik ilke ve kurallar



konusundaki düşüncesinden yola çıkarak öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışların neler olduğunun ortaya konması, öğretmenlik mesleğindeki etik dışı davranışların eğitim paydaşlarıyla (meslektaş, veli, öğrenci, okul yönetimi, toplum gibi) ilişkileri nasıl etkilediği konuları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Görüşme sırasında veriler bu kavramsal çerçeveye uygun olarak toplanmıştır. Bu tematik çerçeve kapsamında okunan ve düzenlenen verilerden önemli görülenler bir araya getirilmiştir ve raporlarken kullanılacak olan alıntılar da seçilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak adına doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu araştırmada bulgular, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, katılımcılarla birebir yapılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel yöntem kullanılarak analiz edilip sunulmuştur.

1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların İnsan İlişkileri Açısından “Etik ya da Etik Davranış” Kavramını Tanımlamaları ile İlgili Bulgular

Katılımcıların tanımlarına bakıldığında, çoğunun etik davranış kavramını toplum yaşamını düzenleyen, evrensel olan, doğru davranış sergilemeyi gerektiren, ahlak kurallarını da içeren, yazılı olmayan kurallar olarak tanımladıkları söylenebilir. Bununla ilgili yedi öğretmenin görüşleri şöyledir:

Ö6:Öncelikle iyi bir insan olabilmek, doğru davranış gösterebilmektir. Adil, tarafsız, dürüst, hesap verebilir olmak, kişisel menfaatlerden çok ülkenin ve toplumun çıkarlarına öncelik verebilmektir.

Ö4: Bence etik davranışlar insanları doğru davranışlarda bulunması ve doğru bir insan olmasıdır.

Ö3: ...İnsan ilişkileri açısından etik davranış, normal sosyal davranış kuralları içerisinde, eeeee, ona dahil olmayan, yani yazılı olmayan kurallar olarak düşünüyorum... Yani yaptıkları işte ayrıntılar diyebiliriz bence. Etik kurallar için böyle söyleyebiliriz.

Ö5: İnsan ilişkileri açısından etik eeee evrensel ahlak kurallarına göre eeee toplum düzenindeki eeee toplum düzenine işlemiş olan eeee kuralların yaşantımıza yansımaları olarak eeee tanımlayabilirim. Doğru olan davranışların tabiki, bu evrensel ahlak kurallarında görgü kuralları, ahlak kuralları, sosyal davranış kuralları hepsini bir bütün olarak eee doğru olan davranışların genel yaşantımıza eeee ilişkilerimize yansımaları olarak tanımlayabilirim.

Ö2: ... Etik davranış eee objektif, tarafsız, yanlı olmayan mesleğini layıkıyla yapmak, bununla ilgili kurallara uymak diye genel bir tanım çizebilirim.

Ö9: İnsan ilişkileri açısından etik ya da etik davranış dediğimiz zaman, insan davranışlarını temel alan ahlaksal, ıııı davranışların yani insanların arasında ilişkileri belirleyen, olması gereken ıııı davranış biçimlerini anlıyoruz.

Ö8: Etik davranış, etik davranışlar insanlar arasındaki, toplumda, yaşadığımız toplumda bizim eeee nasıl yaşamamız gerektiğini bize öğreten, yazılı olmayan kurallar olarak düşünüyorum etik davranışları.

2. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Etik İlke ve Kurallara İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilke ve kuralların başında “adalet, tarafsızlık, eşit davranma, ayırım yapmama” kavramlarının sıklıkla ifade edildiği görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bireysel farklılıklarının anlaşılması, öğrencilerle empati kurulması, öğrenciyle ilgili sınırların saklanması, derse zamanında girip çıkılması, ders saatinin verimli kullanılması konuları da ifade edilmektedir. Katılımcılardan sadece Ö1, zaman içinde mesleğe özgü etik ilkelerin değişiklik gösterdiğini, buna örnek olarak da öğrenciye şiddetin eskiden kabul gördüğünü ama günümüzde tamamen etik dışı bir davranış olduğunu söylemektedir. Bu konuyla ilgili yedi öğretmenin görüşleri şöyledir:

Ö8: ... Mesela derse zamanında gelmek, öğrencileri birbirinden ayırmamak, işte herhangi bi sosyo-ekonomik her ne olursa olsun, farklılıklara rağmen hepsinin eşit olduğunu bilmek. Onun dışında bireysel farklılıklar olabileceğini, onu göre davranmamız gerektiğini bilmek...

Ö7: Eeee öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kurallar, derse zamanında girme olabilir, öğrencilerine ve arkadaşlarına dürüst olabilebilir, işiyle ilgili konularda tarafsız davranabilme, ikilemlerde ıııı bu tarafsızlığı koruyabilme, ıııı herkesle özeli, öğrenciyle ilgili özeli paylaşmama, gizlilik bu konuda esas diye düşünüyorum. Başka şu an aklıma gelen yok.

Ö10: Eeeee mesleğini iyi yapmak, öğrenciler arasında ayırım yapmamak, ıııı özellikle mesleğinin hakkını vermek, zamanı iyi kullanmak eeeee geç kalmamak, eeeee ne bilim eeeee o erken ıııı verilen süresinden eksik ders işlememek, mesleğini kötüye kullanmamak...

Ö6: Mesleki yeterlilik, etkililik, güvenilir olma, her öğrenciye eşit davranma, imkan ve fırsatlar sunma, olumlu davranışları teşvik etme, ııı rol



model olma, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma, entelektüel birikime sahip olma, teknolojiyi toplum yararına kullanma, söylem ve eylem tutarlılığı gösterebilme, öğrencilerin kendini gerçekleştirmesine imkan sağlama, fiziksel ve psikolojik şiddete başvurmama ve empati kurabilme olarak sıralayabilirim.

Ö4: Öğretmenlikte etik ilke ve kurallar; sevgi ve saygı içeren davranışlar sergilemelidir öğretmenler öğrencilerine karşı. Onlara karşı adil olmalıdır, eşit davranmalıdır bütün öğrencilerine, onlara iyi bir örnek model olmalıdır davranışlarıyla, sorunları olduğu zaman onların sorunlarına eğilebilmelidir, onlarla ilgilenmelidir ve bu öğretmeniyle paylaştığı sorunları başka öğrencilerle ya da eee gerek duymadığı durumlarda başkasıyla paylaşmamalıdır ya da öğrenci bunu bilmemelidir böyle bir durumda.

Ö1: Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilke ve kurallar, yani başladığımız zamandan itibaren çok değişti bunlar. Bi kere, bi kere en etik olmayan şey çocuğu sevmemek bence. Ona değer vermemek, empati kuramamak, neler yaşadığını düşünmemek, eeee, bana ne, beni ilgilendirmez tavrında normal, ııııı, evrak memuru zihniyetinde olmak etik dışı davranışların temelinde yatan şeyler. Bir de karşıdaki kişi savunmasız olduğu için kendi eksiklerini karşıdaki kişiye baskı kurarak ortadan kaldırmaya çalışmak ya da ııııı, devamlı saldırı pozisyonunda kendi açıklarını kapatmaya yönelik davranışlar sergilemek, onlar da etik dışı davranışlar olarak kabul edilebilir.

Araştırmacı: Geçmişle bugün arasında etik kurallar değişti derken, bir örnekle açıklar mısınız?

Geçmişte dayağa daha çok tolerans vardı, şiddet konusunda ııııı bugün artık tamamen etik dışı davranış olarak kabul ediliyor, doğrusu da bu...

Ö5: ...Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilke ve kurallar eşitlik ilkesi olabilir, ıı ııı adalet ilkesi olabilir, ııııı saygı ilkesi olabilir, anlayış ilkesi olabilir, ııı mesleğimizi profesyonel bir şekilde ııııı yapma ilkesi olabilir, tarfsızlık ilkesi olabilir, öğrencilerimize bu temel ilkeler çerçevesinde yaklaşabiliriz. Eee mesela eee adalet ilişkisi içinde öğrencilerimize yaklaşmalıyız. Mesela sınıf içinde ya da okul içi uygulamalarda eeee dersleri, notları iyi diye bir öğrenciye daha samimi yaklaşım eeeee, notları daha düşük olan bir öğrenciye işte biraz daha mesafeli yaklaşmamalıyız. Yani örnek olarak bunu verebilirim.

3. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Etkili Öğretmenlik İçin Mesleğe Özgü Etik İlke ve Kuralların Gerekliliğiyle İlgili Düşünceleri ile İlgili Bulgular

Araştırmaya katılan tüm katılımcılar etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kuralların gerekli olduğunu söylemişlerdir. Aksi takdirde öğretmenlik mesleğinin hakkıyla icra edilemeyeceğine de vurgu yapmışlardır. Bu konuyla ilgili dokuz öğretmen düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

Ö2: *Etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kurallar tabiki gereklidir. Eeee etik bir davranışa uymayan bir öğretmen elbette en başta mesleğini yapamaz. Eeee yani ee karşısındaki insana ya da öğrenciye eeee nasıl davranması gerektiğini bilmeyen bir insan elbette bir şey öğretemez. Mesleğinde de başarılı olamaz. O yüzden etik kurallar vazgeçilmez ilkesi olmalıdır öğretmenin.*

Ö9: *Etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik kurallar gerekli midir? Evet tabi gereklidir. Yalnızca öğretmenlik için değil eeee bütün meslek grupları için ııı ilke ve kurallar geçerlidir. Bunlarda ııı her mesleğin kendisine özgü uyması gereken birtakım kurallar vardır. Eeee her meslek için bu özelleştirilebilir. Öğretmenlik için de tabi ki geçerlidir bu. ııııı bunun gerekçesi işin ııııı layığıyla yapılabilmesi, yaptığımız işten gerekli verimi alabilmek açısından bu tür ilke ve kuralların gerekli olduğunu, ııııı belli bir düzenin her kurumda her meslekte belli bir düzenin kurulabilmesi için eeee bunun gerekli olduğunu ve bu ilke ve kurallar çerçevesinde çalışılması gerektiğini düşünüyorum.*

Ö8: *Dediğim gibi etik insanla alakalı, insan ilişkileriyle alakalı bir kavram. O yüzden bizim de mesleğimiz insanla alakalı olduğu için, yani ııı bizim kullandığımız malzeme insan olduğu için ve insanları ıııı çocuk yaşta biz insanlarla muhatap olduğumuz için hem onlar için, hem onlara davranış kazandırmak için hem de bizim için çok önemli. Yani temelinde insan olan bir meslekte etiksiz düşünmek imkânsız diye düşünüyorum.*

Ö7: *Evet gereklidir. Çünkü eeeeeee gereklidir, gerekli olduğu sebebi öğrencilerin hepsine adaletli davranmak ıııı orda ıııı mesleğin ıııı güvenli bir ortam yaratır. ııııııı bu ortamda öğrenciler de daha rahat ıııı kendini iyi hissedecektir, çalışanlar da, meslektaşlarımız da. Eeee mesleğe saygınlığımız da bu konuda artacaktır, güvenli ortam sayesinde.*



Ö10: Kesinlikle gerekli. Eeee şimdi yalan söyleyen, sözünde durmayan, olması gereken güveni vermeyen, ayırimcılık yapan, ee adaletli davranmayan ee bi öğretmen nasıl etkili olabilir ki öğrencileri üzerinde. Yani şu an aklıma gelenler bunlar. Yani çok önemli olduğunu, özellikle de öğretmenlikte, ıııı her zaman önemli, ama bizim meslekte çok önemli.

Ö6: İlke ve kurallar sayesinde daha etkili bir eğitim öğretim ortamı oluşturulabilir. Bu ilke ve kurallar öğretimin daha stratejik, planlı ve düzenli yapılmasını sağlar...

Ö4: Etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kurallar gereklidir. Çünkü etik davranışlar sergilemeyen bir öğretmenin yetiştirdiği öğrenciler de toplumda etik davranışlar sergilemezler, bu da toplumun yozlaşmasına sebep olur.

Ö1: ...Ama tabi ki öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kurallar kesinlikle gereklidir. Çünkü karşınızda savunmasız çocuklar var, yani çocuklar masumdur, her ne olursa olsun, her ne şartta olursa olsun biz onların ııııı kimse kendi kaderini belirleyemiyor. Çocukların neler yaşadığını ya da hangi şartlarda büyüdüğünü bilemeyiz. O yüzden, ııııı kesinlikle etik kurallar olmalı ve bunlar da ııııı meslek içi denetlenmeli. Yani bu etik kuralların geçerli olup olmadığı denetlenmeli. Eğitimde denetleme sürecinin olması gerekiyor.

Ö5: Yani etkili öğretmenlik için mesleğe özgü etik ilke ve kurallar herşeyden önce bizim kendimizi mesleki anlamda iyi yetiştirmiş olmamız lazım. Eeee bu iyi yetiştirmenin karşılığında da ııııı eeeee öğrencilerimize eeeee eeee kendi mesleğimizle ilgili bilgileri ııııı profesyonel bir şekilde aktarmamız lazım. Öğrencilerin anlayabileceği şekilde aktarmamız lazım. Bu çok önemlidir. Sadece mesleği yapmak değildir. Öğrendiklerimizi doğru bir şekilde eeee öğrencilerimize eeee anlatabilmek de önemlidir. Bu açıdan eeee etkili öğretmenlik için mesleğe özgü bu etik kurallar ıııı gereklidir...

4. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Öğretmenlik Mesleği Açısından Etik İlke ve Kuralların Öneme İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Katılımcılar, öğretmenlik mesleği açısından etik ilke ve kurallarını; öğrenciyle sağlıklı iletişim kurabilmede, öğrenciye doğru örnek olabilmeye, kendi saygınlıklarının yanında öğretmenlik mesleğinin saygınlığının da korunmasında, öğretmenlik mesleğinin standardının oluşmasında ve vicdanen ikileme düşüldüğünde karar vermede yardımcı olması açısından önemli

bulmaktadırlar. Katılımcılardan Ö7 öğretmenlik mesleğinde etik ilke ve kuralların olmasının mesleğin standartlarının belirlenmesinde önemli olduğunu söylemiştir. Bu konuyla ilgili sekiz öğretmenin görüşleri şöyledir:

Ö3:çocuklardan dönüt alamadığımız zaman biz dersi anlatıp devam edemeyiz. Fakat bizden istenen belli bir müfredatın yetiştirilmesi. Biz işte o arada,ıııı, ııı, vicdanımızı devreye sokuyoruz. Vicdanımıza göre hareket ediyoruz bazen. Herşeyi anlatmalıyız, yoksa kendimize özgü, sınıfa özgü birşeyler mi yapmalıyız? Neyi ne kadar verebiliriz? İşte orda en fazla çelişkiye düştüğümüz noktada vicdan meselesi. Bizim yani, eeeee, bilimsel olarak bunun öğretmenliğin yaşatılabilmesi için ııı, katkı sağlanabilmesi için vicdanına değil de dediğim gibi yine o kelimeye bağlı olarak etik kurallarını öğretmenlerin bilmesi lazım, ııııı, uygulaması lazım, uygulamalı olarak görmemiz lazım.

Ö9: ...Bizim öğrencilere mesela model olma gibi bir zorunluluğumuz var. ııııı çocuk ailesinde ya da çevresinde ııııı akrabalarının arasında ve tam da model alacak ıııı dönemde, ortaokul düzeyinde bizim elimizde. ıııı eğer bizler ıııı öğrenciye rol model olacak şekilde etik kurallar çerçevesinde davranırsak, ben birçok öğrencinin ileriki yaşamlarında farkında bile olmadan bizleri örnek alıp ııııı buna göre davranış geliştirebileceğini düşünüyorum.

Ö8: Eeeee öğretmenlik meslek açısından baktığımız zaman da eeee biz eğitim öğretim yapıyoruz burada. Öğretim kendi alanımız ama eğitimin öğretimden daha önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretim kısmında da etiğin, etik davranışların bi öğretmen olarak eeee öncelikli örnek olmamız gerektiğine inanıyorum. Biz karşı tarafa örnek olduktan sonra karşı tarafın ııııı güzel davranışları, etik davranışları kazandırabileceğimizi düşünüyorum. Eğitim kısmında da etik temelini oluşturuyor bence. Öğretim çok önemli, evet hepimiz için çok önemli ama birinci aşamamız, birinci önceliğimiz eğitim olmalı. O yüzden bizim meslekte etik ıııı öğretim aşamasında, ay pardon eğitim aşamasında çok önemli.

Ö7: Meslek açısından etik ilke ve kurallar olmalı. Çünkü ııı mesleğini bu anlamda kötüye kullananlar olabilir, kötüye kullanmama ııııı , başta adam kayırmayı önleme açısından önem arz eder. Mesleğe uymayanları meslekten çıkararak eeeee bu konuda mesleğin bi standardının oluşması ıııı sağlanmış olur ve yine güvenilir bir ortam oluşmuş olur.



Ö10: Tabi ki çok önemli. İııı yani özellikle biz ııııı etik kurallara dikkat etmediğimizde hem kendi saygınlığımızı hem toplum nezdinde öğretmenlik mesleğinin saygınlığını ııııı gölge düşürürüz. Öğrencilerin, toplumun gözünde de hem bireysel olarak da saygınlığımızı gölge düşürdüğümüz gibi, mesleğe de zarar vermiş oluruz. Hak ettiği değeri görmüyor ondan sonra mesleğimiz.

Ö6: Etik ilke ve kurallar, öğrenci-öğretmen ilişkisi ve iletişiminin daha sağlıklı ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlar. Bu açıdan da önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö4: Öğretmenlik mesleğinde etik davranışlar çok önemlidir. Çünkü insan yetiştiriyoruz ve yetiştirdiğimiz insanların da etik davranışlar sergileyen insanlar olması lazım. Bu yüzden çok önemlidir.

Ö1: Öğretmenlik mesleği açısından etik ilke ve kurallar önemli yani... Çünkü malzemeniz insan. İıııı, bunları da öğretmenin içselleştirmesi lazım. Kendi günlük hayatına yansıtması lazım. İşte içselleştirmemezse, ne ailesinde bunu gösterebilir, ne kendi bulunduğu ortamda, ne de öğretmenlik hayatında gösterebileceğine inanmıyorum.

5. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Öğretmenlik Mesleği Açısından Etik Dışı Davranışlara Verdikleri Örnekler

Öğretmenlik mesleğinde etik dışı davranışlara katılımcıların alınan cevaplara bakıldığında; derse zamanında girmeme, öğrencilere karşı adil olmama, öğrenciler arasında ayırım yapma, öğrencilerin sırlarını tutmama, öğretmenlik mesleğinde kendini geliştirmeme, mesleğe kendini adamama, öğrenciye psikolojik veya fiziksel şiddet uygulama karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar sadece Ö8 öğrenciye istismarı dile getirmiş, bunun da uç bir örnek olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan Ö3 ise derse zamanında girip çıkmanın bazı koşullar altında, örneğin bir öğrencinin sorusunu cevaplamak zorunda kalındığında gibi, her zaman etik dışı olacağı anlamına gelmediğini söylemektedir. Konuyla ilgili dokuz öğretmenin görüşleri şöyledir:

Ö1: Bi kere çocuğa yapılan baskı, şiddet, psikolojik de olabilir, ıııııı, baskı ya da buna benzeyen her türlü davranışın etik dışı olduğunu düşünüyorum... Her öğrencinin kapasitesinin ihtiyacının, şartlarının farklı olduğunu ve elinden geldiğince insanın, öğretmenlerin buna özen göstererek bunu yapması gerektiğini düşünüyorum...

Ö4: Öğrenciyi sınıf içerisinde aşağılamak, küçümsemek, ya da bazı öğrencilere çok ilgi gösterip yani çalışanlara özellikle onları sevip, sevdiğini de

sınıfta hissettirmek, diğer çalışmayan öğrenciler ya da yaramaz öğrencilerle ilgilenmemek, onları dışlamak, bir öğrencinin öğretmeniyle paylaştığı özel bir bilgiyi öğretmenin ihh sınıf içinde paylaşması, öğrenci tarafından duyulması, ihh ya da başka kötü davranışlar sergilemesi öğretmenin etik dışı davranışlarına örnek olarak verebiliriz. Bunun yanında öğretmenlerin dersi gerektiği gibi işlemeyip, hayat hikayeleri, güncel konular anlatarak dersle ilişkisi olmayan örneklerle dersin zamanının çoğunu kullanması etik dışı davranıştır. Öğrencilerin yeterli düzeyde öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesine engel olmaktadır.

Ö6: Öğretmenin dersine zamanında girmemesi. Öğrenciye ait zamanın boşa geçirilmesi. İııı öğretmenin ders dışı söylem ve eylemlerde bulunması. İdeolojik lehte ve aleyhte bulunması. Davranış ve eeeee sözlerinin tutarlı olmaması. Alaycı ve kırıcı sözler kullanması. Psikolojik ve fiziksel eeeee şiddet uygulaması. Öğrencilere, meslektaşlarına, velilere karşı hoşgörü göstermemesi olarak sıralayabilirim.

Ö5: Öğretmenlik mesleği için etik dışı davranışlar olarak eeee, dinlememe, anlayış göstermeme, eee sabırsız davranma, eeee aktaracağımız konuları yeteri kadar anlatamama, iyi hazırlanamama; eğitim-öğretim ortamına iyi hazırlanamama, eee belki tarafsızlığımızı kaybetme, eeeee bu şekilde ifade edebilirim.

Ö2: Az önce söylediğimiz gibi eee öğrenciler arasında ayırım yapma, dersle olan işte o kırk dakkanın boşa geçirilmesi, ya da öğretmenliğini bu anlamda ııı çok önemsememe, ya da öğretmenlik mesleğine kendini adamamış olma, ya da dünyayı kavrayamamış olma, öğretmenin öğretmenliğin ne demek olduğunu bilememiş olması, bunlar etik dışı davranışlara örneklerdir. Bu aslına bakarsan meslekle ilgili genel davranışlardır ama bunun içinde etik tabi ki var.

Ö8: Bunu somutlaştırmak istersem çok fazla örnek var ama eee günümüzde de çok var bunu konuşmuştuk. Çok fazla örnekten bir tanesi işte derse zamanında gitmemek mesela. Bunlar basit örnekler. Ya da işte öğrenciler arasında ayırım yapmak, dersine yeterince hazırlıklı gitmemek, zamanında yapılması gerekenleri yapmamak, eğitimi önemsememek, eğitim, çocuklarda bazı davranış kazanımlarını görmezden gelmek. Bunlar etik dışı davranışlar. Tabi bunların çok çok üst eeeee seviyede olanları da var. Öğrencilerle birebir



iletişimde eeeee istismara girecek kadar boyutta çok çok uç davranışlar da var etik dışı.

Ö7: Öğretmenlik mesleği için etik dışı davranışlar, derse zamanında girmeme olabilir gene, ıııı ya da öğrencilerin işte yazılılarını okurken ııı ismini kapatarak okuyup ııı notu ona göre değerlendirmek. Kişisel değerlendirmeme. Eee ya da bir öğrenciye fazla ıııı sevgisi yani ıııı o sevgiyi adaletli dağıtmak da önemli bence. Eee bu şekilde diye düşünüyorum şu an için. Eeee velilerle ilişkilerinde eeee gerçekçi olabilme, ıııı öğrenciyle ilgili olan durumu ıııı eğer bir paylaşım varsa öğretmenler arasında ıııı üç şahıs arasında atıyorum dördüncü şahısla paylaşmama, bu özel durumu gidip de öğretmenler odasında paylaşmama, çok özel bir durumu. Eeee bazen bunlara rastlıyoruz. Çünkü özel bir durum paylaşıldığında bu sefer o öğrencinin okula güvenini, hem mesleğe öğretmenliğe güvenini de sarsan bir durum.

Ö3: ...Şimdi biz derslere girerken bazen takıldığımız şeyler oluyor, arkadaşlarımıza takılıyoruz, bir öğrenci geliyor konuşurken sohbet ederken, ya da bir işimiz oluyor. Normalde belli saatlerimiz var bizim işte zil çaldığında derse gireriz, konumuzu anlatır çıkarız. Biz tabiki ders anlatırken onu on dakikada, yirmi dakikada bitirip sınıf içerisinde biz serbest olabiliriz. Mesela bu etik dışı bir davranış değil. Sınıfta bizim varlığımız, öğrencilerin o an soracağı şeylere cevap verebiliriz. Yani illa 40 dakika ders anlatmak zorunda değiliz. Bu da etik dışı bir davranış değil. Fakat derse geç kalma, geç girme, eeee, bence en büyük etik dışı davranış bu olabilir. Bu kurallar genelde resmi olarak bildirilir insanlara ama eeee çok da keskin kurallar değildir. İnsanlar çok gerginleşmez. Bu anlamda etik kurallarını biz burada çiğneyebiliyoruz. Fakat ıııı, çok keskin olarak bi zararı yok. Belki öğretmen hazır değil o an, derse girmeye hazır değil, konu anlatmaya hazır değil. Kendini hazır hissettiği an belki de ııı, sınıfa girer, dersini anlatabilir. Öğretmenlik mesleği için böyle bir etik mesele olabilir...

Ö10: Etik dışı davranış eeeee aslında şey eeeee mesela mesleğinde kendini iyi yetiştirmemek, meslekte o da önemli, hakkını vermemek, eee ticari amaçla dolandırıcılık, ıııı dürüst davranmamak, eeee yanlış işler yapmak, eeeee başka çok davranışlar var da aslında şu anda aklıma gelmiyor.

6. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Yaşamları Boyunca Meslektaşlarına Atfedilen ya da Tanık Oldukları Etik Dışı Davranışlar ile İlgili Bulgular

Katılımcıların tanık olduğu etik dışı davranışlar, genel vurgulanan etik dışı davranışlarla benzerlik göstermektedir. Bunlar; öğrencisine fiziksel veya psikolojik şiddet uygulamak, derse zamanında girmemek, dersi olması gerektiği gibi anlatmamak, görevini maddi çıkarları için kullanmak (kitapçılardan komisyon almak gibi), öğrenciler arasında ayırım yapmak, cinsel tacize kadar giden davranışlarda bulunmaktadır. Bu konuyla ilgili yedi katılımcının görüşleri şöyledir:

Ö1: Kitapçılardan komisyon alanlar, öğrencisine cinsel taciz belirtileri gösterene kadar birçok ıııııııı, meslektaşım demeye utandığım insanları gördüm, tanıdım. ııııı, bunlar da işte insanları soğutuyor, yani ıııı gerçekten de üzüyor.

Ö5: Eeee genelde aşırıya kaçan tepkiler. Bu sözel tepkiler çoğunlukla. Öğrencilerimize karşı bazen eee günlük yaşantımızdan da etkilenip de okul ya da sınıf içi ortamına getirdiğimiz eeeee aşırıya kaçan belki eeeeeee sözel davranışlar. Bu sözel şiddet olarak olabilir, gözlemediğim. Eeeeeee en çok etik dışı davranış olarak bağırma. Öğrencilere aşırıya kaçan bağırma. Küçük konuşmalarına eeeee ya da küçük eeee bizi sabota etmelerine eee aşırı tepkiler verme, eeee dinlememe; öğrencileri dinlememe, eeee bazen bana başvuran öğrenciler arasında da öğretmenin taraf tuttuğuna dair ıııı bildirimler geldi. Bunların bir kısmının maalesef doğru olduğuna dair işaretler aldım. Öğrencilerimize tarafsızlık ilkesi ve eşitlik ilkesine göre yaklaşmama, eeeeeee etik dışı davranışlar olarak örnek verebilirim.

Ö2: Mesleki yaşamınız boyunca meslektaşlarınızda tanık olduğunuz etik dışı davranış var mıdır? Ya ben aslında çok fazla görmedim ama hani mesela kendim de yaşadım bir kez bir çocuğa şiddet uygulamayla ilgili olarak bu etik bir davranış mıdır? Değildir. Buna şahit olduğum arkadaşlarım oldu, ben de dahil olmak üzere. Pişmanım. Eeee...

Ö9: Öğretmenlik mesleği ııııı meslek yaşam boyunca meslektaşlarınıza atfedilen ya da tanık olduğunuz etik dışı davranış var mıdır? Yani biraz önce bahsettiğim olumsuz örneklerle eeeee elbetteki duyduğumuz, çok tanık yani ıııı atıyorum işte cinsel tacize kadar giren etik olmayan davranışlar tabiki görmedim, görmediğim için de kendimi şanslı hissediyorum. Ama diğer maddelerden gördünüz mü duyduunuz mu, evet bunlar her meslekte grubunda olumsuz davranışlar olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de işte eeeee

Ö2: Mesleğimizde etik dışı davranışlara elbette tanık oluyoruz, olumsuz davranışlara tanık oluyoruz. Bu öncelikle veli gözünde, toplumun gözünde bizim için çok olumsuz bir imaj bırakıyor. Yani dışarıdan veli ııı ya da toplum bireyleri o davranışı yapan öğretmeni değil, öğretmenlerin tamamını aynı ııı kefeye koyup değerlendiriyor. Bu tabi ki bizim için olumsuz bir durum. Eee yönetim açısından da buna benzer bir durum. Yani ıııı bir öğretmen arkadaşımızın yaptığı olumsuz bir davranış yöneticilerimizin gözünde, müdürlerimizin gözünde genelimize mal olabiliyor. Bu şekil yaftalanabiliyoruz ya da o şekilde eee davranış sergileme konusunda eee potansiyel bir durumumuz olduğunu düşünebiliyor yönetici. Yani olumsuz bir imaj oluşuyor. Fakat öğrenci gözünde biraz daha farklı. Öğrenci etik dışı davranışlar yaşadığı öğretmeniyle ilgili olarak genelleme yapmaz. Eee öğretmenle yaşadığı sıkıntıyı sadece o öğretmenle birebir eşleştirir. ııı genelleme yapmaz. Tabi ıııı bu da bizim için sevindirici bir olay. Fakat genel olarak benim bakış açım, bu tür etik dışı davranışları yapan öğretmenler genelde belli. Yani meslek konusunda ya da ıııı öğretmenlik tarzı, formasyonu konusunda eee yeteri kadar ıııı mesleğine adapte olamamış, yeteri kadar mesleğini icra edememiş öğretmenler oluyor genellikle benim gözlemlediğim kadarıyla. Yani bu tür sıkıntıları yaşayan insanlar genelde hep bu sıkıntılar zaman zaman ıııı ıııı nüksediyor... Bu tür arkadaşlarımıza biz olumsuz bir gözle bakmıyoruz, yani ben bakmıyorum. Çünkü aynı mesleğin içinde yaşıyoruz, aynı şartlarda yaşıyoruz, aynı sıkıntıları çekiyoruz. O yüzden onları anlayabiliyoruz. Ama genellikle bu tür etik dışı davranışları gösteren arkadaşlarımız eeee genellikle hep aynı tarz sistemi devam ettiriyorlar. Tabi ki olumsuz bir şey, hem toplumun gözünde olumsuz, hem yöneticiler gözünde olumsuz, bize olumsuz imaj, çok az da olsa öğrencinin gözünde bize olumsuz bi dönüt oluyor.

Ö8: Bence herkesin kendi otokontrolü olduğu için herkes kendi kontrolünü kendi sağlamalı. Yani bunu başka birinin düzenlemesi çok zor. Benim sizin üzerinizde, sizin benim üzerimde etkiniz çok az. Öncelikle bireysel olarak bunun farkına varıp, düzeltmemiz lazım. Yani çünkü örnek olduğumuz için karşı tarafa, çocuklara da biz kendimiz bir birey olarak bunu düzeltmemiz gerektiğini düşünüyorum.

Ö7: Etik dışı davranışları ıııı bi kere ıııı yani biz bir okul aile demek, bir örgüt demek. Bu ailede her ailede olduğu gibi güven sarsıldığı zaman o aile



hiçbirşey yapamaz... İııı güveni azaltır, ıııı güvenli bir ortama giremediğin için ııı yani ııı ben olsaydım herhalde kendimi iyi hissetmezdim öyle bir ortamda çalışmaya... yani etik dışı davranışların uygun olmadığını düşünüyorum bu tür hareketlerin. Kuruma da zarar verdiğini ve eeeee gerçekten işimizi de sevmemeyi sağlıyor bu anlamda. Yani güvenli bir ortama geldiğini düşünmüyorsun, saygınlığın azalıyor, ııı kendini tedirgin hissediyorsun. Öğretmen, öğrenci, veli, idare bunlar hepsi birbirine bağlı. Çünkü bunlar birbirinden ayrılamaz. İletişim halinde kişiler. İııı bunların hepsinin güveni sarsılır.

Ö5: Bunların doğru olmadığını düşünüyorum. Eeee her şeyden önce her ne kadar biz de bir bireyiz. Dışarıda bir yaşantımız var, aile yaşantımız var. Eeeee ama okula geldiğimiz zaman mümkün olduğu kadar öğretmen rolüyle burada davranmalıyız. Rollerimiz vardır. Eeeee okula geldiğimiz zaman öğretmeniz hem öğrenciler için eeeee davranış anlamında biz rol modeliz hem de eeeee eeeee bildiğimiz, edindiğimiz bilgi ve deneyimi ıııı mesleki deneyimi öğrencilerimize aktarmamız gerekiyor. Dolayısıyla eeee bu açıdan eeee baktığımız zaman ee herşeyden önce iyi bir rol model olmalıyız. İyi bir rol model olmanın da eeee en güzel yöntemlerinden biri eeee etik kurallara sahip olan meslek, eeee öğretmenler olarak davranmamız gerekiyor. Yani anlayışlı, sabırlı, hoş hoşgörülü, ıııı iyi dinleyici, empati kurabilen, güler yüzlü, samimi eee olarak öğrencilerimize davranmamız gerekiyor. Tabi ki sadece öğrencilerimize de değil, diğer tüm çalışan meslektaşlarımıza, okul idaresine, velilerimize bu şekilde yaklaşarak ıııı böyle bakış açısına devam etmemiz gerekiyor.

8. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Mesleki Yaşamları Boyunca Meslektaşlarına Atfedilen ya da Tanık Oldukları Etik Dışı Davranışların Etkileri

Bu bölümde araştırmaya katılan katılımcıların mesleki yaşamları boyunca meslektaşlarına atfedilen ya da tanık oldukları etik dışı davranışların; öğretmenlerin öğrencileriyle, öğretmenlerin velilerle, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, öğretmenlerin okul yönetimiyle ve öğretmenlerin toplumla ilişkilerini nasıl etkilediğine değinilecektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, etik dışı davranış sergileyen bir öğretmenin hem öğrenci gözünde, hem veli gözünde, hem meslektaşları, okul yönetimi nezdinde ve hem de toplumda saygınlığını ve güvenilirliğini yitireceğini vurgulamaktadırlar. Bu tür öğretmenlerin mesleğini etkili bir şekilde hakkıyla yapmasının mümkün olmadığı da katılımcılar tarafından söylenmektedir. Bu etik dışı davranışları terk etmedikleri sürece de kabul ve onay görmeleri de

beklenmemektedir. Ancak meslektaşların birbirine bu konuda daha ılımlı ve anlayışlı yaklaşıtları da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin mesleki etik ilkeler konusunda bilgilerinde eksikliklerinin olduğu, kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiği, bu konuda seminerlerin düzenlenmesi gerektiği ya da öğretmenlik mesleği eğitimi alınırken, bu konunun ders olarak alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda öğretmenlerin etik dışı davranışlarının öğrencileriyle, velileriyle, meslektaşlarıyla, okul yönetimiyle ve toplumla ilişkilerine etkisiyle ilgili katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

a. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Öğrencileriyle Olan İlişkinine Etkisi ile İlgili Bulgular

Ö5: Eeee etik dışı davranışlar, eee öğrenciler öğretmene karşı ııııı kendilerine karşı bir etik dışı davranış olduğunu hissettikleri zaman ders ortamından uzaklaşma eğilimi gösteriyorlar. Ders dinlememe davranışı gösteriyorlar. Öğretmeni sevmeme davranışı gösteriyorlar. Dolayısıyla biz öğrenciyi kaybetmeye doğru ıııı gidebiliriz. ıııı başka davranışlara yönelebiliyorlar eeeee ders dinlememe, okula devam etmeme, eee isteksizliği bunlar ortaya çıkabiliyor. Eeeee dolayısıyla bu aradaki ince çizgiyi iyi kurmamız gerekiyor. Mutlaka iyi bir dinleyici olmamız gerekiyor. Mümkün olduğu kadar öğrencilerin özel sorunları varsa, onla da ilgilenmemiz gerekiyor. Ders ortamında mümkün olduğu kadar onlara söz vermemiz gerekiyor. Bunu tabi ki tarafsızlık, eşitlik ilkesi içinde ıııı sabırlı bir şekilde yapmamız gerekiyor.

Ö2: ...Önce öğrencinin sana olan güvenini kaybedersin. Öğrenci o anlamda seni inandırıcı bulmaz. Artık o saatten sonra kuş tutsan ağzınla çocuk senden bir şey öğrenmez, bu anlamda onun gözünde senin öğretmenliğin bitmiştir.

Ö9: ...öğrenci öğretmenden uzaklaşır, güvenini sarsar, ıııııı ona karşı mesafeli olur, ııı bi kere zaten güveni sarsıldı mı artık öğrenci ona herhangi bir konuda güvenip de ıııııııııı bi konuda soru sorma ya da yan yana gelme, bu duyulduğu anda bile daha doğru olup olmadığı belli olmasa bile öğrenciler bu konuda çok çabuk tedirgin ıııı olabilirler.

Ö8: Öğretmenlik saygınlık gerektiren bir meslek olduğunu düşünüyorum. Çünkü öncelik saygıyla başlıyor. Bi kere saygıyı kaybediyorsunuz. Yani bi dedikodu malzemesi olmak çocuklar arasında işte bu böyle yayılıyor maalesef ki çocuklar çok fazla açığınızı yakalayıp bunu kullanabiliyorlar. ııııı saygınlığını



kaybetmek demek... Bu eğitim öğretim ortamının oluşmamasına sebep verir. Yani biz burada eğitim öğretim, ben sınıfa girdiğim zaman o ortamı oluşturmakla yükümlüyüm. Ben bu saygınlığı kaybettiğim zaman, karşı tarafta da benden tarafta da o eğitim öğretim ortamı oluşmadığını düşünüyorum. Yani verimli bir eğitim öğretim ortamı oluşmuyor.

Ö7: Yani öğretmenle öğrenci ilişkisi ıııı bence güven en önemli. Hani insanların ihtiyaçlar hiyerarşisi, Maslow'un bile ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan hani güvende hissetme duygusu en önemli duygu olduğu için insan ilişkileri de güvenle oluştuğu için en önce güveni etkiler, sarsıyor. Bu sarsıldı mı zaten diğerleri zincirleme, yapabilecekleriniz o kadar etkili olmuyor eğitimde öğrenci açısından. Öğrencinin başarısını etkiliyor, ıııı velinin okula güveni kalmıyor.

Ö10: Aslında tabii ki olumsuz etkiler. Çocuklar eeee her şeyin farkına çok kolay varıyorlar bence. Eeee kendisine gerçekten değer veren, güvenen, ilgilenen, ııı gerçekten seven öğretmeni de anlıyor hemen. Ama işte öğretmen ne bilim çok ıııı hem çocuğa karşı işte saygılı değil ya da ayrımcılık yapıyorsa sınıfta çocuklar bunu ıııı ya da sözünde durmuyorsa ya da işte, zamanı iyi kullanmıyorsa çocuklar bunun çok kolay farkına varıyorlar diye düşünüyorum. Şimdi eeee işin ilginç yanı belli bir hedef, gelecekte ıııı beklentisi olmayan çocuklar işte memnun olabiliyorlar. Aman çok da öğretmen bizden çok bir şey beklemiyor derste ıııı bizi çok sıkıştırmıyor falan diye, bazılarının diyelim ki onları sürekli boş bırakıyor, serbest bırakıyor. Bazı öğrencilerin hoşuna gidebiliyor bu. Ama gerçekten eeee eğitimden yararlanmak isteyen, yani gelecekle ilgili beklentileri, hedefleri olan öğrenciler, bunlardan çok rahatsız oluyor. Bunu da paylaşıyorlar yeri geldiğinde.

Ö4: Eeee, olumsuz etkiler öğrencileri. Öğrencilerin kendisine karşı güvenini zedeler. Öğrenciler bu öğretmenleri sevmez ve güvenmez. Bu da etkili bir eğitim öğretim ortamını bozar.

Ö3: Etik dışı davranışlar öğrenciyle ilişkilerini etkiliyor. Çünkü öğrenci, bu zamane öğrencisi, öğretmenin derse girdiği andan itibaren onunla ilgili ne düşündüğünü, onun beni geliştirecek mi geliştiremeyecek mi, bunu çok iyi anlıyorlar...

b. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Velilerle Olan İlişisine Etkisi ile İlgili Bulgular

Ö5: Okul bir bütün olduğu için veli-öğrenci-öğretmen-çalışanlar-idare, bütün eeee olduğu için iii bizim olası öğretmen meslektaşlarımızın iii etik dışı davranışları doğrudan velilere de yansiyacaktır. Veliler eee velilerle aramızdaki iletişimin iii bozulmasına sebep olacaktır. İletişimin bozulması demek araya mesafe girmesi anlamına gelecektir. Dolayısıyla eeee biz de eeeee velilerle zaman zaman belki istenmedik diyaloglar, ikili ilişkiler içine girmek zorunda kalacağız. Eeee yani mümkün olduğu kadar ee bu etik dışı davranışları varsa meslektaşlarımızın terk etmesi iiiiii gerekiyor ki daha sağlıklı bi veli, öğrenci, öğretmen diyalogu kurulabilsin.

Ö2: Öğretmenlerin velilerle ilişkilerini nasıl etkiler? Tabiki bi veli çocuğuna bu anlamda işte etik dışı kurallarla, etik dışı davranan bir öğretmene olumlu bir gözle bakmaz, senin yapmak istediğin şey tabiki de onay görmez yani, öğretemezsin işin gerçeği, öğretmenliğini yapamazsın.

Ö9: Velilerle, tabi ki eeee yani eeee iii etik dışı davranış gösterilen bi öğretmene velinin gelip iii bir şey istemesi ya da çocuğuyla ilgili bi konuşma ya da iii vermesi gereken bi bilgi olduğu zaman iii ona güvenebileceğini düşünmüyorum tabi ki.

Ö8: Aynı şekilde çocuklar gidip bunu evde konuşacaklar, veliler kendi aralarında konuşacaklar öğretmenin yaptığı etik dışı davranışları. Bu davranış çok basit bir davranış da olabilir, çok uç bi davranış da olabilir örneklendirdiğimiz gibi. Eeeee velilerde gelip bunu okula söyleyecekler, bu rahatsızlıklarını bildirecekler bi şekilde. Bu da herkes için sıkıntılı bir durum yani öğretmenin bu sefer daha geniş bir mecrada dedikodu malzemesi olacağını düşünüyorum.

Ö7: Velilerde tabi ki güven duymadığı bir, iii özel paylaştığınız mesela bir şeyin okulda duyulması çocuğa iii ve velisine yansıcak. Veli okula güven duymayacak, tedirgin gönderecek, hergün aynı kaygı içerisinde gönderecek ya da veli. Iiiii ben temel taşı güven olarak düşünüyorum yani.

Ö6: Öğretmenin meslek dışındaki faaliyetleri, eee etik dışı faaliyetleri öğretmen-veli- toplum ilişkilerinde öğretmenin itibarını zedeler diye düşünüyorum.



Ö4: Velileri de yine olumsuz etkiler, yine güveni zedeler, veliler şikayetçi olabilir. Aile içinde durumu konuşup öğrencinin de öğretmene karşı olumsuz tutum sergilemesine neden olur.

c. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Velilerle Olan İlişisine Etkisi ile İlgili Bulgular

Ö4: Meslektaşlarına karşı da tabii ki yine olumsuz. Meslektaşları öğretmen hakkında iyi şeyler düşünmez, ee birbirleriyle ilişkileri zedelenir. Meslektaşları da bu öğretmene güvenmez ve arkadaşlık ilişkisi kurmak istemeyebilir.

Ö1: Ben muhatap olmuyorum kendi adıma. Hiç yani kesinlikle. Çevrimdışı yani, ben kapatıyorum dükkanı. Çünkü yapacağım başka bir şey yok. Ben bunu yaptığımda ispat edemem. İspat edecek kurum ya da başka bir şey ya da işte bu tarzda başa baş mücadele edeceğim bir şey olsa mücadele edeyim ama Don Kişot gibi rüzgara karşı mücadele ediyorum ve başkaları tarafından da ıııı kendi aralarındaki konuşmalarda benim davranışlarımın yanlış olduğunu düşünecekler ya da buna dair konuşmalar yapacaklar. Dışlanmaktan daha ziyade etkili olmayacağını düşünüyorum.

Ö5: Yani meslektaşlarıyla ilişkilerini herşeyden önce ıııı iletişim azalması şeklinde etkileyeceğini düşünüyorum. Etik dışı davranış gösteren ııı bi meslektaşla diğer öğretmenlerin çok hoşgörülü yaklaşacağını zannetmiyorum. Bu konuda davranışlarını düzeltmesini bekleyecektir arkadaşlar. Onlar ıııı okul ortamında pozitif iletişim kurulabilmesi için. Eee dolayısıyla eğer kurulamıyorsa, arada bi mesafe olacaktır, iletişimsizlik olacaktır. Bu iletişimsizlik hali de, eee öğretmenin kendisini yalnız hissetmesine, belki agresif olmasına sebep olabilir. O yüzden eeeee daha dikkatli davranmasında fayda vardır.

Ö2: Yani biz kendi aramızda böyle davranan arkadaşları dışlamayız. Anlayışla karşılız ama hani eee kendi adıma eee bi tık, ya da işte böyle küçük bir şey olabiliyor o mesleğiyle ilgili o insana karşı, çok az da olsa bi küçük bi negatif elektrik olabiliyor. Ama biz bunu hep anlayışla karşılıyoruz kendi aramızda. Çünkü bu işin içinde olduğumuz için anlıyoruz birbirimizi. Ama benim açımdan çok da olumsuz bir şey olmaz, yani sürekli yapmayan birisiyse yani bu bir tarz değilse, öğretmenin kişilik tarzı değilse etik dışı davranış benim için sorun oluşturmaz, anlayışla karşılızım.

Ö9: Meslektaşlarıyla, tabiki meslektaşlarıyla da olumsuz etikler. Yani iii bu tür etik dışı davranışları özellikle öğrenci ilişkileri açısından iii farklı noktalarda etik dışı davranış gösteren öğretmenlerin iiiiii hem idare tarafından hem de öğretmenler tarafından istenmese de iii aynı öğrencide olduğu gibi iiiiii dışlanacağı,iii çok da güven iiiiii duyulmayacağı, muteber sayılmayacağı, yani o öğretmenin artık okulunda çalışmasının onun için her gün bi işkence haline gelebilecek bi iiiiii durum iiiiii söz konusu olabilir.

Ö7: ...Artık herkes kendi içinde çekilmiş, iiiiii eğitim öğretim devam ediyordur görüntüde ama aslında etkili bir eğitim öğretim devam etmiyordur iletişim bozukluğu güvenin sarsılmasından kaynaklı.

Ö10: Meslektaşlarıyla ilişkilerini, yani sadece ona karşı eeee hani saygın, yoksa çok fazla, ona verdiği değer açısından hani etkileyebilir. Sonuçta aynı meslekteyiz, işte selamlaşıyoruz, konuşuruz ederiz, yani selamı sabahı kesecek halimiz yok. Aynı ortamda olduğumuz için. Ama onu da oraya koyuyorsun, diğerini başka bir yere koyuyorsun. Eeeee yani ben öyle iiiiii çok fazla arkadaş, çalıştığım eeeee aynı ortamda çalıştığım arkadaşlarıma karşı, iii bazı diyelim ki hoşlanmasam bile çok fazla dışlayıcı hareketlerde bulunmam. Yani bunu çok ona hissettirmemeye çalışırım.

d. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Okul Yönetimiyle Olan İlişisine Etkisi ile İlgili Bulgular

Ö10: Eeeee şimdi idarecilerin şeyine bağlı bu, tavrına bağlı. Gerçekten eğitim öğretime değer veren idarecilerse eeee müdahale etmesi gerekir, bunu engellemeye çalışması gerekir. Ama idareciler de o kadar çok böyle, eğitim öğretimden çok beklentisi olmayan, sadece anlık durumu idare edelim yeter kafasındalarsa, eee çok da suya sabuna dokunmuyorlar.

Ö5: Okul yönetimi açısından normalde etik dışı davranışlar eeee çoğunlukla kabul edilebilir değildir. Iıı okulun iiiiii okul paydaşları açısından bakıldığında en üste eeee okul yönetimi bulunmaktadır. Dolayısıyla eee öğretmenler etik dışı davranışları da doğrudan eeee etkileneceği bir taraf da okul yönetimidir. Okul yönetimi iiiiii bu etik dışı davranış gösteren öğretmen varsa, onunla ilgili gerekli uyarıyı yapacaktır. Eee bu uyarıyı sözel olarak yapacaktır. Belki yazılı olarak yapacaktır. Eee dolayısıyla aradaki bu eeeee iletişim bozulma hali söz konusu olabilir. İletişim söz konusu bozulma hali de



öğretmenin kendi ders ortamına eeee psikolojisine yansiyabilir. Dolayısıyla en kısa zamanda okul eee yönetimiyle iletişimi düzeltmesi gerekmektedir.

Ö4: Okul idaresi öğretmen hakkında yine güzel şeyler düşünmez, ee şikayetçi olunur, öğretmenin davranışlarından. Eeee kötü davranışları nedeniyle ceza alabilir, uyarı cezaları alabilir.

Ö6: Okul yönetimi ile disiplin sorunları yaşar.

Ö1: Öğretmenin idareye bakışı kendi şeyiyle ilgili, dünyaya bakışıyla ilgili bence. Yani öğretmenin tabiki etik dışı davranışları idareyi etkiler. Ama öğretmen de itaat unsuru varsa hiçbir şekilde etkilemez diye düşünüyorum. Etkilemez yani.

Ö2: Yönetimle olan ilişkilerini nasıl etkiler? Tabiki etkiler. Yani eğer yönetim bu anlamda eee ıı olması gerektiği gibi davranırsa tabiki sorunlar yaşar, bi şekilde bi yerden kopar. Olması gereken budur. Yani yönetim buna göz yummamalı, etik dışı bi davranışta bulunan bi öğretmene göz yummamalıdır.

Ö9: Keza okul yönetimi de, yani ııı herhangi bir görev ıııı tebliğ ettiği zaman ya da görev istediği zaman ııı atıyorum ders haricinde bi sorumluluk vermek açısından, vitrinde olması gereken işlerde, bayramda seyranda işte bi takım ııı sosyal görevlerde tabiki bu tür arkadaşları görevlendirilmesi düşünülemez. Orada da kendini bi dışlanmış hissedecektir bu arkadaşlar.

Ö8: Okul yönetiminde de bence şöyle oluyor bir süre sonra, hani eeeee bu öğretmenden bir şey olmaz gibi, yani bu öğretmen bizim için verimli değil, ya da velileri bir şekilde yatıştırmaya çalışıyorlar. Çünkü bizim yaptığımız hataların sorumluluğu onlara kesilemez maalesef ki. Ama onlarda muhatap olmak zorunda ya da öğretmene baskı kurmaya başlıyorlar belli bir süre sonra baskı altında oluyorsun işte şöyle yapma, böyle yapma şeklinde. Hoş bir durum değil yani bence.

e. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarının Toplumla Olan İlişisine Etkisi ile İlgili Bulgular

Ö10: Toplumda da eeee saygınlık açısından sıkıntılar yaşıyorlardır herhalde böyle olan kişiler. Yani sonuçta hepimiz eeeee toplum içinde yaşıyoruz, hani vaktimizin bir kısmı okulda geçse de bir şekilde eeee insan her ortam, nasılsa her ortamda aynı davranışları sergiliyordur bir şekilde. Eeee

toplumda da yani saygınlık açısından, güven açısından olumsuz etkileniyordur diye düşünüyorum.

Ö4: Toplumda da tabii ki hoş karşılanmaz, ve eee sevilmeyen davranışlar olur. Bu öğretmenlerin davranışları öğrenci, veli, öğretmen tarafından konuşulur toplumda.

Ö3: Öğretmenlerin toplumla ilişkilerini nasıl geliştirir etik, işte öğretmenler ıı toplumda öğrencilere öğrettikleri şeyleri kendileri de uygularsa bu etik anlamda en doğru davranış olur... Ama bizim sosyal hayatta, dışarıda gezen insanlardan farkımız onlara göre ııııı biraz daha ıı daha duyarlı davranmak. Bu işte dışarıda bir kural olarak koyulamıyor. Öğretmenler dışarıda böyle davranmalıdır diye bir kural yok. Bu etikle ilgili işte. Tam olarak dışarıdaki toplumsal ortamdaki etiğin uygulaması bu diye düşünüyorum.

Ö5: Okul demek, toplumun küçük bir parçası olarak görüyorum ben. Eeee okul içinde olan eeeee pek çok etik dışı davranış aynı zamanda dışarıyla bağlantılıdır. Neden dışarıyla bağlantılıdır? Öğrencilerimiz, öğretmenler, okul idaresi toplumun bir parçasıdır. Ee toplumun bir parçası olduğu için eeee okul içinde eeeee olası olan etik dışı davranışlar eee dışarıda da tabii ses bulacaktır, yankı bulacaktır. Bunun olmaması gerektiği eee yönünde bi kamuoyu olacaktır. Tabii olması gereken de budur. Dolayısıyla eeeee her türlü etik dışı davranış dışarıdaki öğretmenlerimizin olası etik dışı davranışları toplumla ilişkilerinde eeeee bi eee huzursuzluk, gerginlik kaynağı, eee iletişimsizlik kaynağı olarak karşımıza çıkacaktır. O yüzden eee dikkatli davranması gerekir.

Ö2: Toplumla ilişkisini nasıl etkiler? Eee elbette o öğretmen bi öğretmen gibi muamele görmez o toplumda, olumsuz bir gözle bakılır, inandırıcılığı gider. Öğretmenliğin dışında sosyal ilişkilerde de gayet olumsuz bir pozisyonda görülebilir diye düşünüyorum hocam.

Ö9: Tabii toplumla da genel olarak yani ııııı adı çıkmış bir öğretmenin işte etik dışı davranış gösteren bi öğretmenin ııı toplum tarafından ıı çok da aman aman ııı muteber görülmeyeceği, toplum tarafından da ıı bi dışlanma süreci yaşayacağı ıı kuşkusuzdur yani ııı bunlar olacaktır. Yani bu tür maddelerin hepsinde ıı etik dışı davranış gösteren ıı öğretmenin meslekte, özelde yani özel olarak ıııı düşündüğümüzde kendi mesleğimiz açısından çok da hoş bir ııııı durumda olmayacağı bellidir.



Ö8: Eeeee biz bi toplumuz burada, toplumun küçükten büyüğe doğru bir sürü eeee ögesi eeeee burda, okulda aslında. Maalesefki dediğim gibi son zamanlarda öğretmenlerin saygınlığını yitirmesindeki en büyük neden bu aradaki çürük elma olanlar, öğretmenlerin etik dışı davranışları. Artık sosyal medyayla birlikte günümüzdeki bu eeee ciddi bir internet erişimiyle birlikte gün yüzüne çıktı. Herkes farkında, görüyor. Ufacık bir sıkıntı olsa bile bu büyüyor ve bütün öğretmenlerin üzerine kalıyor. Bundan rahatsızım. Saygınlığımızı kaybettiğimizi düşünüyorum. Eskisi kadar saygı duyulmuyoruz. Saygı duyulmayan bir meslek ilerleme, gelişme ya da böyle ıııı eğitim öğretim ortamını verimli bir şekilde kullanma maalesef gerçekleşmiyor. Eskisi gibi değil hiçbir şey, ciddi bir saygınlık kaybı sözkonusu.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bilgilere bakıldığında, öğretmenlerin etik kavramını ahlak kavramıyla bir tuttuğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu etik davranışı doğru, dürüst ve adaletli davranmak olarak tanımlamıştır. Etiği sosyal yaşamın vazgeçilmez bir ögesi olarak gördükleri, insan olan her yerde, her alanda etik kurallar ve ilkeler çerçevesinde hareket edilmesinin güven ortamı yaratacağı konusunda hemfikirlerdir. Bu bulgular Şakar (2010)'da yayınladığı yüksek lisans tezindeki bulgularla benzeşmektedir. Şakar bu tezinde öğretmenlerin etik kavramını ahlak kavramından ayıramadığını, etik kavramı bilgisine tam olarak sahip olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik mesleği etik ilkelerine gelindiğinde, katılımcıların hepsinin ortak noktalarda buluşabildiği gözlemlenmektedir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrenciye karşı adil davranma, öğrenciler arasında ayırım yapmama, öğrencinin içinde bulunduğu fiziki ve zihinsel duruma göre değerlendirilmesi ve eğitim verilmesi, öğrencinin sınırlarını tutma, ders zamanında girme ve çıkma, dersin verimli ve gerektiği gibi işlenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğine özgü katılımcı öğretmenlerin belirttikleri etik ilkeler MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (2015)'nin yayınladığı Eğitimciler için Mesleki Etik İlkeler adlı genelgeyle de örtüşmektedir. Ancak bu genelgede ve daha başka araştırmalarda (Karataş, 2013; Aydın, 2015; Duran, 2014; Cevizci, 2013) öğretmenlik mesleğine özgü daha fazla etik ilkelerin olduğu karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin bu ilke ve kuralları bilmedikleri düşünülmektedir. Ancak konuyla ilgili güncel kalınmadığı, öğretmenlerin günlük rutin koşuşturmaları içinde buna zaman ayırıp düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki etik kuralların her daim zihinlerde aktif kalması, yapılan işin kalitesini ve standardını artıracaktır. Dolayısıyla halen görevde olan öğretmenlere etik konulu seminerlerin ara ara verilmesi yerinde olacaktır.

Mesleğe özgü etik ilke ve kuralların gerekliliği ve önemi hakkında tüm katılımcılar olumlu yanıt vermişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden daha çok etik ilke ve değerlere bağlı bir şekilde yapılmasının çok önemli olduğu vurgulanmıştır. Çünkü öğretmenlik mesleği gelecek nesilleri yetiştirmekle mükelleftir. Toplumların sağlam temellerde yükselmesi ve gelişmesi iyi yetiştirilmiş gençlerle mümkündür. Kaya (2014)'de yaptığı çalışmada bir toplumun etik ilke ve değerlerini nesilden nesle aktaran en önemli kişiler öğretmenlerdir. Öğretilen bilginin ve becerinin öğrenciler tarafından toplum yararına kullanmaları esastır. Bu noktada öğretmenlerin içinde buldukları toplumun değerlerini bilerek öğrencileri iyiye ve doğruya yönlendirebilen etik lider olmaları beklenmektedir diyerek bu düşünceyi desteklemektedir. Katılımcıların da bu bilinçte olduğu net bir şekilde gözlemlenmiştir. Sadece daha öncede söylediğimiz gibi etik ilke ve kurallar denince katılımcıların bilgileri sınırlı kalmakta, bunun da ara ara yapılacak hizmet içi eğitimlerle tazeleneyeceği düşünülmektedir. Bu yapılacak hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini, fikir ve görüşmelerini paylaşabilmeleri, bu uygulamanın yararlı olabilmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde etik dışı bulunan davranışlarla ilgili bulgulara baktığımızda karşımıza etik bulunan davranışların zıttı çıkmaktadır. Bunlar; öğrencisine fiziksel veya psikolojik şiddet uygulamak, derse zamanında girmemek, dersi olması gerektiği gibi anlatmamak, görevini maddi çıkarları için kullanmak (kitapçılardan komisyon almak, dersine girdiği öğrencisine özel ders vermek gibi), öğrenciler arasında ayırım yapmak, cinsel tacize kadar giden davranışlarda bulunmaktır. Bu noktada bazı öğretmenlerin fikir ayrılıkları olduğu gözlenmiştir. Örneğin derse zamanında girme çıkma konusunun her zaman etik dışı kabul edilemeyeceğini savunan katılımcılar olduğu gibi bunu tamamen etik dışı bulan katılımcılarda olmuştur. Bunun yanında özel ders verme konusunda, kendi öğrencisi olmadığı sürece ve mesai saatleri dışında yapılan bu eylemleri de etik dışı bulmayan katılımcılar vardır. Bu noktada öğretmenlerin meslekleriyle ilgili etik kural ve ilkeler konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını görmekteyiz. Bu da bizi sağlıklı bir eğitim öğretim ortamının oluşmasında, sağlıklı nesillerin yetişmesinde çok önem arz eden öğretmenlik meslek etik ilke ve kurallarının, mesleği yapanlar tarafından ortak değerlerde buluşamadıkları sonucuna götürür. Güvenç ve Tezcan (2019)'da yazdıkları ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri adlı makalelerinde buna benzer etik ikilemleri ele almışlardır. Buna benzer olarak Arslan (2018) hazırladığı yüksek lisans tezinde zamanla etik bir ilke veya kuralın etik dışı bir duruma, etik dışı bir ilke veya kuralın ise etiğe dönüşebileceğini, buna da fırsat verilmemesi gerektiğini söylemektedir. Öğretmenlerin bazı etik dışı davranışları değerlendirmeleri konusunda kendi kurallarını ve kıstaslarını getirmeleri tehlikeli bir durumdur. Farkına varmadan etik dışı davranışların meşruluk kazanmasına neden olabilir. Bu konuda yasa koyucuların acil önlem alması gerekir.



Araştırmaya katılan öğretmenlere etik dışı davranışların öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerle meslektaşları arasındaki ilişkiyi, öğretmenlerle okul yönetimi arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerle toplum arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediği sorulduğunda tüm katılımcıların cevabı olumsuz etkilediği yönündedir. Bir öğretmenin etik dışı davranış sergilemesinin zincirleme bir reaksiyon göstereceği ve toplumun tüm kesimini etkileyeceği kanaati katılımcılar arasında yaygındır. Malala Yousafzay'ın "...bir çocuk, bir öğretmen, bir kitap, bir kalem dünyayı değiştirebilir..." (İçsel Kaleli, 2017) sözü bu kanaati destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenlerin etik ilke ve kuralları benimsemiş olması ve hem iş yaşamında hem de sosyal yaşamlarında buna uygun yaşamaları büyük önem arz etmektedir. Ancak öğretmenlerin etik dışı davranış gösteren meslektaşlarına onlarla ilişkilerini bozmamak adına ya da bununla ilgili ellerinden bir şey gelmeyeceği düşüncesiyle ya da bazı noktalarda onların bu davranışlarını anlayabildiklerini ifade ederek tolerans gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Meslektaşlarının yaptığı etik dışı davranışların okul idaresince görülüp, uyarılmasının veya müdahale edilmesinin daha uygun olduğu görüşü dile getirilmiştir. Bu tespit Güvenç ve Tezcan (2019)'da yaptıkları nitel çalışmada da öğretmenlerin meslektaşlarının etik dışı davranışlarına müdahale konusunda yaşadıkları ikilemler olarak ele alınmıştır. Ancak görüşme sırasında öğretmenlerin bu durumda da yine bazılarının kayırılabilirdiği, okul yönetimiyle o öğretmenin arasındaki ilişkinin nasıl olduğuna ve okul yönetiminin adil olup olmadığına bağlı olarak okul yönetiminin etik dışı davranışlara müdahale ettiği belirtilmiştir. Öğretmenlerde bu açıdan bir ümitsizlik ve çaresizlik havası hissedilmiştir.

Bu noktada da sadece öğretmenlerin etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri değil, okul içindeki tüm paydaşların etik dışı davranışlara ilişkin görüşlerinin alınması, bu konuda özellikle nitel araştırmalar yapılması ve ulusal etik kodların oluşturulmasına katkı sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin meslekleriyle ilgili etik ilke ve kurallarla ilgili bilgileri tazelenmeli, kendilerini değerlendirebilecekleri veya sorgulayabilecekleri platformlar yaratılmalıdır. Öğretmenlik meslek eğitimi verilirken, etikle ilgili dersler konulmalı ve zorunlu tutulmalıdır. Öğretmenleri etik dışı davranmaya zorlayan etmenler araştırılmalı ve bunların ortadan kaldırılması için çözüm önerileri sunulmalıdır.

Zamanın çok hızlı aktığı ve her şeyin çok hızlı değiştiği günümüzde bu konuda yeni araştırmaların yapılması bu konunun gündemde tutulması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akay, H. (2002). "Muhasebe Mesleğinde Etik". *Öneri Dergisi*, cilt 5, sayı 17, ss. 77-92. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.683413>
- Akdemir, Ö., Vural, Ö.F. ve Çolakoğlu, Ö.M. (2015). "Prospective teachers' likelihood of performing unethical behaviors in the real and virtual environments". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 174(2015). 3441-3446.
- Albez, C., Akan, D. and Yıldırım, İ. (2020). "Unethical behaviors of teachers in their relationship with the school stakeholders". *International Journal of Education & Literacy Studies*. Volume 8, Issu 1. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.152> (Erişim Tarihi: 23.12.2021).
- Anyamele, S.C., Obike, C.U. and Wokoma, B.I. (2020). "Management of teachers' ethical behaviour and academic performance of public secondary school student in Rivers State, Nigeria." *International Journal of Education Research*. Volume 15, Number 1, Fall 2020.
- Arslan Hendekçi, E. (2017). Algılanan Örgütsel Etik İklimin İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışlarına Etkisi (Diyarbakır Merkez ilçeleri örneği). Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Arslan, M. (2018). Meslek Etiği Ve Öğretmenlik Meslek Etiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik Etik*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Aydın, İ. (2011). *Kamuda Etik*. TBMM. https://www.tbmm.gov.tr/etik_komisyonu/belgeler/makale_KamudaEtik-InayetAydin.pdf (Erişim tarihi: 28.11.2021).
- Aydın, İ. (2018). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Barutçugil, İ. [İsmet]. (2017, 12 Şubat). *Eğitim Nedir?* açık erişim. <https://www.ismetbarutcuogil.com/2017/02/12/egitim-nedir/> (Erişim tarihi: 02.12.2021).
- Bernard, G. and Gert, J. (2002). *The Definition of Morality*. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward, N. Zalta (ed.). <https://plato.stanford.edu/entries/morality-definition/> (Erişim Tarihi: 24.11.2021).
- Barrett, D.E., Casey, J.E., Visser, R.D. and Headley, K.N. (2012). How the teachers make judgements about ethical and unethical behaviors? Towards the development of a code of conduct for teachers. Clemson University, Teacher Education, 407-D Tillman Hall, Clemson University, Clemson, United States.
- Beyaz, H. ve Yalçın, O.M. (2020). "Etik, Etik İlkeler ve Kurallar, Meslek Etiği, Etik ve Hukuk İlişkisi". A. İlğan (ed.). içinde *Eğitimde Ahlak ve Etik*. (s.25-49). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Bolat, O. İ. (2006). "İş Etiği Olgusu Üzerine Ayrıntılı Bir Kavramsal Değerlendirme: İş Etiği ve Verimlilik İlişkisi". *Verimlilik Dergisi*, 2(2).
- Cevizci, A. (2008). *Etiğe Giriş*. (2. Basım). Paradigma Akademi Yayınları: İstanbul.



- Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı Etik*. (s.277). Say Yayınları: İstanbul.
- Çelik, E. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları etik dışı davranışların bazı değişkenler açısından incelenmesi (Giresun örneği). Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Duran, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gelişli, Y. (2019). “Eğitim, Öğretim, Öğrenme ve Değerlendirme Sürecinde Etik İlkeler”. B. Oral, vd. (ed.). içinde *Eğitimde Ahlak ve Etik* (s. 91-120). Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Glaser, B. and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Sociology Press: Mill Valley, CA.
- Güvenç, H. ve Tezcan, G. (2019). “Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 49: 439-460. doi:10.9779/pauefd.588753.
- İçsel Kaleli, A. [Aylin]. (2017, 2 Eylül). Malala Yousafzay hakkında. Erişim Tarihi: 14.01.2022. <https://www.ogretmensitemiz.com/yasam/bir-cocuk-bir-ogretmen-bir-kalem-dunyayi-degistirebilir-h13809.html>
- Kahraman, N. (2003). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Etik İlkeleri ve Bu Etik İlkelere Uyma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karataş, A. (2013). “İlköğretim Öğretmen Adayları için Meslek Etiğinin Önemi”. *Marmara Üniversitesi, Coğrafya Dergisi*. Sayı: 28, s. 304-318.
- Katip, M. (2019). Ortaokul Okul Yöneticilerinin Etik Dışı Liderlik Davranışları Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, İ. (Ed.). (2014). “Öğretmenlik Mesleği”. *Öğretmenlik Mesleğinde Etik* içinde. (s.147-160). Paradigma Akademi Yayınları: İstanbul.
- Koç, K. (2010). “Etik boyutlarıyla öğretmenlik”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2010. 35, (373): 13-20.
- Kuçuradi, İ. (1997). *Uludağ Konuşmaları: Özgürlük, ahlak, kültür kavramları*. Türkiye Felsefe Kurumu, Türk Felsefe Dizisi: 1: Ankara.
- Kuçuradi, İ. (2009). “Felsefi etik ve meslek etikleri”. Yayına hazırlayan: H. Tepe. *Etik ve Meslek Etikleri: Tıp, çevre, iş, basın, hukuk ve siyaset içinde* (s.27-43). 2. Basım. Türkiye Felsefe Yayınları: Ankara.
- Kurtulan, I. (2007). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma*. Bağlam Yayıncılık: İstanbul.
- MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü. (2015). *Eğitimciler İçin Mesleki Etik İlkeler*. http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf (Erişim Tarihi: 04.12.2021).

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

- MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_Yyretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2021).
- MEGEP (2006). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Tüm Alanlar Meslek Etiği. Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim Tarihi: 04.12.2021).
- Oruç, İ. ve Tonus, H. Z. (2012). “İnsan Kaynakları Yönetiminde Etik Dışı Davranışlar ve Yönetimi: Bir işletmenin personel yönetmeliği içerik analizi”. *İş Ahlakı Dergisi*. 5(10), 149-181.
- Özbek, O. (2003). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, M. (2008). “Kamu Yönetiminde Etik”. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (7), 179-195.
- Özlem, D. (2004). *Etik ve Ahlak Felsefesi*. İnkılap Kitabevi: İstanbul.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4. Edition. Sage Publication Inc.: USA.
- Pehlivan, İ. (1998). *Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik*. 1. Basım. Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.
- Petrov, G. (2008). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde*. Tümce Yayınları: Konya.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe Giriş*. (Çev: Veysel Atayman ve Gönül Sezer). 2. Basım. Ayrıntı Yayınları: İstanbul.
- Ruacan, Ş. (2005). “Bilimsel Araştırma ve Yayınlarında Etik İlkeler”. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149, s: 147.
- Sam, C. (2021). How unethical leadership shapes teachers’ behaviors and experiences at work. *International Journal of Leadership in Education*. Education Services and Leadership, Rowan University, Glassboro, NJ, USA.
- Shaw, W.H. (1991). *Business Ethics*. Wasworth Publishing Co.: California.
- Solomon, R.C. (2004). *Aristotle, ethics and business organizations*. *Organization Studies* 25(6): 1021–1043 ISSN 0170–8406. University of Texas at Austin, USA.
- Şakar, M. C. (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 12. Baskı. Seçkin / Sosyal Bilimler Yayıncılık: Ankara.
- Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 19.11.2021).
- Usta, A. (2010). “Kamu Görevlisinin Etik Amaç ve Ahlaki Yükümlülüğüne Yönelik Bir Değerlendirme”. *Türk İdare Dergisi*, 468, 171.
- Usta, A. (2011). Kuramdan Uygulamaya Kamu Yönetiminde Etik ve Ahlak. <http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/tr/pub/issue/10263/125872> (Erişim Tarihi: 19.11.2021).



Usta, A. (2012). “Kamu Örgütlerinde Meslek Etiği ve Çalışma Ahlakı Üzerine Bir Değerlendirme”. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17. (1).

Usta, M. E. (2020). “İş, Meslek ve Eğitimde Etik Dışı Davranışlar”. A. İlğan (ed.). *Eğitimde Ahlak ve Etik* içinde. (s.191-211). Pegem Akademi Yayıncılık: Ankara.

Yılmaz, N. (2009). “Yerel Basının Etik Sorunları”. *İletişim Fakültesi Dergisi*. 1(36). 131-143.

Yüksel, İ. (2018). Meslek Ahlakı Tartışmalarına Öğretmenlik Mesleği Açısından Bir Bakış. Doktora Tezi. Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta.

Wikipedia, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Ahlak> (Erişim Tarihi: 23.11.2021).

Wikipedia, <https://tr.wikipedia.org/wiki/Meslek> (Erişim Tarihi: 20.11.2021).

ÖĞRETMENLERİN VE OKUL YÖNETİCİLERİNİN ALGILARINA GÖRE ÖRGÜTSEL DEMOKRASİ İLE ÖRGÜTSEL MUHALEFET ARASINDAKİ İLİŞKİ

AYDIN TAVŞANCIOĞLU⁹⁰, İDRİS ŞAHİN⁹¹

ÖZET

Bu araştırma, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Belirtilen amaç doğrultusunda, araştırmada örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda örgütsel muhalefet, örgütsel demokrasinin önemli bir açıklayıcısı mıdır ve örgütsel demokrasi algısındaki artış veya azalış farklı muhalefet stratejilerinin gösterilme sıklığını ne şekilde etkilemektedir gibi sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmanın modeli, nicel araştırma yönetimlerinden ilişkisel tarama modelidir. Araştırmada veri toplamak için anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu örgütsel demokrasi ölçeği, örgütsel muhalefet ölçeği ve bir de demografik yapıyı öğrenmek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgiler Soru Formu” olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Örgütsel demokrasi algısının ölçümü için Geçgil ve Tikici (2015) tarafından geliştirilen “Örgütsel Demokrasi Ölçeği”; örgütsel muhalefet algısının ölçümü için ise Özdemir (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin” “Muhalef Davranışlar” alt bölümü kullanılmıştır. Anketler Ekim 2019 ile Mart 2020 tarihleri arasında yaklaşık beş aylık bir süreçte uygulanmıştır. İzmir ili Buca ve Gazimir ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler araştırma evrenini oluşturmuşlardır. Araştırma tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak 477 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarının birbiri ile pozitif, anlamlı, orta düzeye yakın bir değere sahip olduğu görülmüştür. Örgütsel demokrasi boyutlarının birbiri ile olan ilişkileri incelendiğinde ise eşitlik boyutunun şeffaflık ve adalet boyutu ile pozitif anlamlı ve orta düzeyde diğer tüm boyutların ise kendi aralarında pozitif, anlamlı ve yüksek ilişkiler barındırdığı sonucu elde edilmiştir. Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki incelendiğinde ise var olan ilişkinin anlamlı olmasına rağmen düşük ve ters yönlü olduğu görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELEER: Örgüt, Muhalefet, Örgütsel Muhalefet, Demokrasi, Örgütsel Demokrasi.

⁹⁰ Öğretmen, Buca Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu, atavsancioglu@gmail.com

⁹¹ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, sahinidris@gmail.com



THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL DEMOCRACY AND ORGANIZATIONAL OPPOSITION ACCORDING TO PERCEPTIONS OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate the relationship between organizational democracy and organizational opposition according to the perceptions of teachers and school administrators, who work in public primary schools. In accordance with the mentioned aim, the relationship between organizational democracy and organizational opposition was investigated in the research. In this context, answers have been sought to questions such as whether organizational opposition is an important explainer of organizational democracy and how the increase or decrease in the perception of organizational democracy affects the frequency of showing different opposition strategies. The model of the research is the correlational survey model, which is one of the quantitative research methods. Questionnaire technique was used to gather data in the research. The questionnaire form consists of three parts: the organizational democracy scale, the organizational opposition scale and the "Personal Information Questionnaire", which was used to find out the demographic structure. "Organizational Democracy Scale", developed by Geçgil and Tikici (2015), was used to measure the perception of organizational democracy; The "Dissident Behaviors" subsection of the "Organizational Opposition Scale", developed by Özdemir (2010), was used to measure the perception of organizational opposition. The surveys were carried out over a period of approximately five months between October 2019 and March 2020. The population of research consists of managers and teachers working in Buca and Gaziemir districts of İzmir. The research was carried out on 477 people using the stratified cluster sampling method.

According to the results, obtained from the research, it was seen that the dimensions of the organizational opposition scale had a positive, meaningful and close to medium-level significance with each other. When the relations between the dimensions of organizational democracy were examined, it was concluded that the equality dimension had a positive, significant and moderate relationship with the transparency and justice dimension, while all other dimensions were having positive, significant and high relations among themselves. When the relationship between organizational democracy and organizational opposition was examined, it was seen that although the existing relationship was significant, it was low and inverse.

Keywords: Organization, Opposition, Organizational Opposition, Democracy, Organizational Democracy

GİRİŞ

Demokrasi, bir yönetim biçimi; temel ilkeleri olarak katılım, şeffaflık, hesap verebilirlik, adalet öne çıkmaktadır. Demokrasi, demos (halk) ve kratos (egemenlik, yönetim) sözcüklerinin bir araya gelmesinden oluşan “halk yönetimi” olarak ifade edilmektedir (Rizvi, 2005). Demokrasi, bir yönetim şekli olmasının yanında daha farklı ve büyük bir etki alanı oluşturmuştur. Demokrasinin özümsemiği yönetime katılma, eşitlik, adalet gibi unsurlar aranmaktadır. Örgütsel demokrasi de bu taleplerden biridir. Ataç’a (2015) göre örgütsel demokrasi, personellerin yapılacak işlere katkı sunarak yönetimde söz sahibi konumunda bulunduğu; iletişim, veri alışverişi, eğitim çalışmaları ile örgüt içinde yeteneklerini sunma ve sahip oldukları özellikleri artırma imkânı sunan ileri seviyedeki örgüt durumunu ifade eder.

Örgütsel demokrasinin sosyal bilimlerde yerinin henüz tam olarak netleşmediğini Fox da (1992: 26) ifade etmektedir. Bu kavrama, farklı bilimlerle etkileşimde olduğundan kesin bir sınır çizilememektedir. Bir okulda, eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin fikirlerini özgürce söyleyebildikleri, bilgi alışverişlerini doğrudan yapabildikleri bir ortamın bulunması onların gelişmelerini ve sahip oldukları özelliklerini örgüt lehine kullanacakları düşünülmektedir. Yapılan araştırmamızda örgütsel demokrasi kavramı eğitim penceresinden ele alınmaktadır.

Muhalefet ile demokrasi birbirlerine bağlı iki önemli kavramdır. Biri diğersinin tamamlayıcısı konumundadır. Siyasal sistemler düşünüldüğünde ise birbirlerini el ile eldiven gibi tamamlayan bu kavramlar, örgütlerde farklı fikirlerin yönetime rahatça söylenebilmesi durumunda bir anlam ifade edebileceği düşünülmektedir. Örgüt kültürüne sahip işletme, okul ve kurumlarda muhalif fikirlerin rahatça paylaşılabilmesi ifade edilmektedir. Örgütü oluşturanlar yönetime karşı zıt görüşlerini rahatça söyleyemiyorlarsa orada demokrasiden pek söz edilemeyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple muhalefetle demokrasi güçlü bir bütünlük oluşturmaktadır.

Örgütsel muhalefet en basit tanımla kişilerin görev aldıkları yerlerdeki otoritenin yönetimle ilgili olarak almış olduğu hükümlere ve uygulamalara karşı olan fikirlerini ve düşüncelerini söylemesi olarak ifade edilmektedir. Kassing’e (1998) göre, örgüt çalışanlarının üç değişik şekilde muhalif davranış gösterme yönelimi bulunmaktadır. Birincisi dile getirilmiş muhalefet. “Açık muhalefet” diye de tabir edilen bu türde geribildirim mekanizması, farklı görüşlerin örgütsel iyileştirme adına kullanılabilir hale getirmesi için görüşlerini yöneticilerle ya da denetmen gibi etkin olacak örgüt içi diğer paydaşlara söylemesi olarak ifade edilebilir. Açık muhalefet stratejisi çok kullanılırsa örgütteki demokrasi ivmesinin yükseleceği anlamına da gelebilir. Yönetici ile rahatlıkla konuşabilen ve muhalif fikirlerini açıktan ifade edenlerin örgütü daha da ileriye götüreceği düşünülmektedir. İkinci muhalif davranış türü ise “örtük muhalefet” diye tarif edilmektedir. Bu muhalif davranış türünü kullananlar ise düşüncelerini sorunlara çözüm bulamayacak örgüt



çalışanları ile paylaşır. Üçüncü olarak da kullanılan muhalefet davranış türü ise “yer değiştirmiş muhalefet”tir. Son muhalefet stratejisinde ise çalışanlar muhalif fikirlerini dışsal olarak kurum dışındaki bireylere anlatma eğilimindedir (Kassing, 2001).

Örgütsel demokrasiye okullarımızdaki yöneticiler tarafından gerekli olan ilgi gösterilmediği düşünülmektedir. Bunun farklı sebepleri olabilir. Kimine göre bu tabirin tam olarak anlamlandırılmaması kimine göre ise bu konu ile alakalı araştırmaların çok az olmasından kaynaklanacağı düşünülmektedir. Okullardaki yönetici ve öğretmenlerin demokratikleşme adımı atarak günümüz çağdaş dünyasının değişimine hızla uyum sağlayabilmesi, örgütsel demokrasi konusunda şuur kazanması ile mümkün olabilecektir. Bu nedenle okullardaki yönetici ve öğretmenler üzerinde yapılacak olan araştırma neticelerine gereksinim duyulmaktadır.

Muhalefet olgusunun okullardaki, örgütlerdeki yeri yönetim alanında henüz çok net değildir. Okullardaki örgütsel iletişimin yüksek seviyede olabilmesi için muhalefet olgusunun doğru anlaşılmasının yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Örgütsel muhalefetle örgütsel demokrasi birlikte ele alınırsa okul ve kurumlardaki muhalefetin daha doğru ve anlaşılır olabileceğini söylemek mümkündür. Bu yolla da örgütlerdeki demokrasi kültürünün artacağı ve gelişimin hız kazanacağı ifade edilebilir. Muhalefetin okullardaki güdülenmeyi ve verimliliği artırması için tamamlayıcısı olduğu demokrasi olgusuyla beraber ele alınmasının fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Yaşadığımız 21. asırda okullarımızda örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin ortaya konması hem yöneticiler hem de öğretmenler için yararlı neticeler meydana getirebilir. Türkiye’de eğitim alanında bu konuda yapılan araştırmalara çok fazla rastlanılmamıştır. Bunun için bu çalışmanın yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri belirlenmiştir.

Problemler:

- 1) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel demokrasiye ilişkin algıları arasında
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Yaşlarına
 - c) Kıdemlerine,
 - d) Medeni durumlarına,

- e) Eğitim durumlarına,
 - f) Okulun öğretmen sayısına,
 - g) Sendika üyelik durumlarına
 - h) Meslek hayatı boyunca çalışılan okul sayısına
 - i) Yapılan göreve göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel muhalefete ilişkin algıları arasında
- a) Cinsiyetlerine,
 - b) Yaşlarına
 - c) Kıdemlerine,
 - d) Medeni durumlarına
 - e) Eğitim durumlarına,
 - f) Okulun öğretmen sayısına,
 - g) Sendika üyelik durumlarına
 - h) Meslek hayatı boyunca çalışılan okul sayısına
 - i) Yapılan göreve göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasında nasıl bir ilişki vardır?

Araştırma verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretimde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçek soruları verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden, var olanı görüldüğü şekliyle tasvir eden tarama modelinde (Dura, 2005), birden fazla değişkenin beraber farklılaşmasını ya da kademesini tespit etmeyi hedefleyen ilişkisel tarama yöntemiyle şekillenmiştir (Karasar, 2012). Araştırmada veri toplama aracı olarak Geçgil ve Tikici (2015) tarafından geliştirilen “Örgütsel Demokrasi Ölçeği” ile Özdemir (2010) tarafından geliştirilen “Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin” “Muhalef Davranışlar” alt bölümü kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ili merkez ilçelerinden Buca ve Gaziemir’de 2019-2020 eğitim öğretim yılında resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Okulların resmî web sitelerinden alınan bilgilere göre 2019-2020 öğretim yılında Buca ve Gaziemir’de bulunan resmi 45 ilkokul ve 45 ortaokulda görev yapan toplam 3727 yönetici ve öğretmenler araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Buca ilçesinde 32 ilkokul, 31 ortaokul olmak üzere toplam 63 resmi okul bulunmaktadır. Gaziemir ilçesinde ise 13 ilkokul, 14



ortaokul olmak üzere toplamda 27 resmi okul bulunmaktadır. Bu iki ilçede 45 ilkokul, 45 ortaokul olmak üzere toplam 90 okul bulunmaktadır.

Tablo 1. Evrendeki Okullardaki Yönetici ve Öğretmen Sayılarının İlçelere göre Dağılımı

İlçeler	İlkokulla	Ortaokullar	Toplam
Buca	1224	1569	2793
Gaziemir	411	523	934
Toplam	1635	2092	3727

Tablo 1’de İzmir ili merkez ilçelerinden Buca ve Gaziemir’de bulunan resmi ilkokul ve ortaokullardaki öğretmen ve yönetici sayıları verilmiştir. Buca’da bulunan 1124’ü ilkokullarda ve 1569’u ortaokullarda olmak üzere toplamda 2793 öğretmen ve yönetici bulunmaktadır. Gaziemir ilçesinde ise 411’i ilkokul ve 523’ü ortaokullarda olmak üzere toplamda 934 öğretmen ve yönetici bulunmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise İzmir ili merkez ilçelerinden Buca ve Gaziemir’de 1635’ü ilkokulda ve 2092’si de ortaokullarda olmak üzere toplam 3727 öğretmen ve yönetici bulunmaktadır.

Örneklem, küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Karasar’a (2012) göre bire bir denk belirleme ihtimalinden çok bünyesinde bütün unsurların bir arada olduğu küme örnekleme yöntemi daha etkilidir. Örneklem olarak Buca ilçesinden 5 ortaokul ve 6 ilkokul, Gaziemir ilçesinden ise 2 ortaokul ve 2 ilkokul alınmıştır. Örneklemde 7 ortaokul, 8 ilkokul olmak üzere toplamda 15 okul yer almaktadır. Örneklemi belirlemede alınan ölçütlerden biri, okuldaki görevli öğretmen ve yönetici sayısının 30 ve üzerinde olması koşuludur. Böyle belirlenen örneklem 884 öğretmen ve yöneticiden oluşmaktadır. Örnekleme seçilen katılımcıların 443’ü ilkokulda 441’i ise ortaokulda görev yapmaktadır. Örneklem tercihinde ‘Örneklem Büyüklükleri Tablosundan yararlanılmış ve çalışmanın 3727 öğretmen ve yöneticiden meydana gelen hedef evrenini $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 357 öğretmen ve yöneticinin temsil edebileceği varsayılmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, 50). Ayrıca ölçeğin tatbiki safhasında karşılaşılabilecek problemler ve ölçeklerin toplanmasında yaşanabilecek olası kayıplar sebebiyle okullara toplam 884 ölçek dağıtılmıştır. Bu ölçeklerin 364 tanesi boş olarak geri alınmıştır. 18 ölçek eksik doldurulduğundan, 25 adet ölçek ise tüm maddeler tek seçenek işaretlendiğinden geçersiz kabul edilmiştir. Öğretmen ve yöneticiler isteğe bağlı olarak ölçekleri doldurmuşlardır. Netice olarak 477 yönetici ve öğretmenden araştırma için bilgi toplanmıştır. 43 adet ölçek incelenmeye alınmamıştır. Katılımcılara ölçekler elden teslim edilmiştir. Veri toplama 02.12.2019 – 11.03.2020 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Tablo 2. Örneklem Grubunun Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımları

Demografik Bilgi	Grup	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	294	61.6
	Erkek	183	38.4
Yaş	22-35	148	31.0
	36-45	199	41.7
	46 ve üstü	130	27.3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	92	19.3
	Lisans	340	71.3
	Lisansüstü	45	9.4
Kıdem	1-5 yıl	36	7.5
	6-10 yıl	72	15.1
	11-15 yıl	99	20.8
	16-20 yıl	95	19.9
	21 ve üstü	175	36.7
Medeni Durum	Evli	398	83.4
	Bekâr	79	16.6
Sendika Üyeliği	Evet	360	75.5
	Hayır	117	24.5
Çalışılan Okul Sayısı	1-2	49	10.3
	3-4	147	30.8
	5-6	145	30.4
	7 ve üzeri	136	28.5
Öğretmen Sayısı	29-39	98	20.5
	40 ve üzeri	379	79.5
Görev	Öğretmen	403	84.5
	Yönetici	74	15.5

Tablo 2’de çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 294’ü kadın, 183’ü ise erkektir. Kadınların oranı %61,6 iken erkeklerin oranı ise %38,4’tür. Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin 148’i (%31,00) 22-35 yaş aralığında, 199’u (%41,7) 36-45 yaş aralığında, 130’u (%27,3) ise 46 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Araştırmaya katılanlardan 92 kişisi (%19,3) ön lisans mezunu, 340 (%71,3) kişisi lisans mezunu ve 45 (%9,4) kişisi de lisansüstü mezunudur.



Öğretmen ve yöneticilerin 36'sı (%7,5) 1-5 yıl arası, 72'si (%15,1) 6-10 yıl arası, 99'u (%20,08) 11-15 yıl arası, 95'i (%19,9) 16-20 yıl arası, 175'i (%36,7) ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 398 tanesi evli ve 79 tanesi de bekârdır. Evli olanların oranı 83,4 iken bekâr olanların oranı ise 16,6'dır. Sendika üyesi olan katılımcıların sayısı 360 (%75,5) iken sendika üyesi olmayanların sayısı ise 117 (%24,5)'dir. Araştırmaya katılan kişilerin meslek hayatlarında çalıştıkları okul sayılarına bakıldığında ise 1-2 okulda 49 (%10,3), 3-4 okulda 147 (%30,8), 5-6 okulda 145 (%30,4), 7 ve üzeri okulda ise 136 (%28,5) kişinin çalıştığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 29-39 öğretmen sayısı aralığına sahip okullarda çalışanların sayısı 98 (%20,5) iken 40 ve üzeri öğretmene sahip okullarda bu sayı 379 (%79,5)'dur. Son olarak da araştırma katılan kişilerden 403'ü (%84,5) öğretmen, 74'ü (%15,05) ise yöneticidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Geçgil ve Tikici (2015) tarafından geliştirilen "Örgütsel Demokrasi Ölçeği" (ÖDÖ) ile Özdemir (2010) tarafından geliştirilen "Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin" (ÖMÖ) "Muhalif Davranışlar" alt bölümü kullanılmıştır. Ayrıca gönüllülük esasına göre uygulanan ölçeklerle beraber bir de demografik yapıyı açıklayan kısım vardır. Araştırmaya katılanlar, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, medeni durum, sendikaya üye olup olmaması, meslek hayatında çalıştığı okul sayısı, okulundaki öğretmen sayısı ve görev türünden oluşan kişisel bilgiler bu kısımda ifade edilmiştir. Kullanılan her iki ölçek için de ölçekleri hazırlayan kişilerden izin alınmıştır ve toplanan veriler gizli tutulmuştur.

Geçgil ve Tikici (2015) tarafından geliştirilen Örgütsel Demokrasi Ölçeği (ÖDÖ) 5'li Likert tipi, beş alt boyutlu ve 28 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, örgütsel demokrasi algısını katılım-eleştiri (8 madde: 1-8. maddeler), şeffaflık (6 madde: 9-14. maddeler), adalet (5 madde: 15-19. maddeler), eşitlik (6 madde: 20-25. maddeler) ve hesap verebilirlik (3 madde: 26-28. maddeler) kapsamında tespit etmek için meydan getirilmiş bir ölçektir. Mevcut 21. ve 23. maddeler ters ifade olması sebebiyle ölçek değerlendirilirken puanlar 5=1, 4=2, 3=3, 2=4, ve 1=5 biçiminde aksine dönüştürülmelidir. Ölçekten elde edilebilecek puan en düşük 28 ve en yüksek ise 140'tır. Ölçekten toplanan puanlar arttıkça örgütsel demokrasi algısı seviyesi de yükselmektedir.

Özdemir (2010) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeği (ÖMÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek "Kişisel Özellikler", "Muhalefetin Nedenleri", "Muhalif Davranışlar" ve "Muhalefetin Sonuçları" olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu tez çalışmasında "Kişisel Özellikler" isimli ilk bölümle "Muhalif Davranışlar" isimli üçüncü bölüm kullanılmıştır. Muhalif Davranışlar başlıklı bölüm, 'hiçbir zaman', 'nadiren', 'ara sıra', 'çoğunlukla' ve 'her zaman' şeklinde 5'li Likert ölçeği biçiminde derecelendirilmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanırken, bu derecelendirmeler her bir

seçeneğe karşılık olarak “çok düşük”, “düşük”, “orta”, “yüksek” ve “çok yüksek” olarak beş kategoride değerlendirilmiştir. Buna göre katılımcıların elde ettikleri ortalama puanlar, 1.00- 1.79 arasıdaysa örgütsel muhalefet algısı çok düşük düzeyde; 1.80- 2.59 arasıdaysa düşük düzeyde; 2.60 - 3.39 arasıdaysa orta düzeyde; 3.40 - 4.19 arasıdaysa yüksek düzeyde; 4.20 - 5.00 arasıdaysa çok yüksek düzeyde kabul edilmiştir.

Muhalef Davranışlar alt-ölçeğinin birinci faktörü “Örtük Muhalefet” davranışlarını ölçen 8 maddeden; ikinci faktörü “Haber Uçurma” davranışlarını ölçen 5 maddeden; üçüncü faktörü “Açık Muhalefet” davranışlarını ölçen toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada kullanılan her iki ölçekte geçerli ve güvenilir ölçekler oldukları saptanmıştır.

Veri Analizi

Toplanan veriler, SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde kullanılan istatistikler betimsel ve yordamsaldır. Bireylerin muhalif durumlar ve örgütsel demokrasi alt ölçek düzeylerinin ve ilgili davranışları etkileyen değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada ilk olarak bireylerin muhalif durumlar alt ölçeklerinden (örtük muhalefet-haber uçurma-açık muhalefet) ve örgütsel demokrasi alt ölçeklerinden (katılım/eleştiri-şeffaflık-adalet-eşitlik-hesap verebilirlik) elde edilen puanların betimsel değerleri incelenmiştir. Söz konusu alt ölçeklere ait ortalamalar alınabilecek minimum maksimum puanlarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Çalışmanın diğer aşamasında söz konusu alt ölçeklere ait puanlar cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, medeni durum, sendika üyeliği, çalışılan okul sayısı, okulda bulunan öğretmen sayısı ve görev tipi değişkenlerinin alt düzeylerinde ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalardan önce ilgili değişkenlerin alt gruplarının muhalif durumlar ve örgütsel demokrasi alt ölçeklerinde gösterdikleri dağılımlar incelenmiştir. Çalışma kapsamında değişkenlerin alt düzeylerinde söz konusu ölçek puanlarının dağılımlarının normalliğine karar vermede farklı yöntemden faydalanılmıştır. İlk olarak bir test istatistiği değeri sağlayan Kolmogorov-Smirnov (K-S), ShapiroWilks (S-W) testlerinin anlamlı olup olmadığını incelemiştir. Test sonuçlarının anlamlılık düzeylerinin 0.05 düzeyinin üstünde yer alması ilgili hipotezin kabul edilmesine sebebiyet vermekte ve normal dağılım ile ilgili kanıt oluşturduğu değerlendirilmiştir (Bryman ve Cramer, 2001). Kullanılan bir diğer yaklaşım ise ilgili alt düzeye ait puan dağılımın basıklık-çarpıklık katsayılarının (-2, +2) aralığında olup olmama durumunun incelenmesidir. Belirtilen aralıklarda basıklık-çarpıklık katsayısına sahip olan alt düzeylerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin kanıt barındırdığı varsayılmıştır (George, 2010). Son olarak ise ilgili alt düzeylere ait puan dağılımların basıklık-çarpıklık katsayılarından elde edilen Z değerlerinin (-1.96,



+1.96) aralığında olup olmadığı incelenmiştir. Belirtilen aralıklarda Z katsayısına sahip olan alt düzeylerin normal dağılım gösterdiğine ilişkin kanıt barındırdığı varsayılmıştır (Howitt ve Cramer, 1997). Söz konusu yöntemlerden en az iki tanesini sağlayan alt gruplar ilgili alt ölçekte gösterdiği puan dağılımının normal olduğu kabul edilmiştir. Normal dağılım özelliği taşıyan ve alt grup sayısı iki olan gruplara bağımsız gruplar t-testi uygulanırken, çarpık dağılan ve yine grup sayısı iki olan gruplara Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Ruxton, 2006). Normal dağılım özelliği taşıyan ancak alt grup sayısı ikiden fazla olan değişkenlere tek yönlü varyans analizi uygulanırken, çarpık dağılıma sahip ve grup sayısı ikiden fazla olan değişkenlere ise Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Kruskal, 1952). Araştırmanın son aşamasında ise muhalif durumlar ve örgütsel demokrasi alt ölçekleri arası korelasyon katsayıları incelenmiştir. Söz konusu ölçek puanlarının dağılımlarının normal olması sebebiyle ilişki katsayısının belirlenmesinde Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

1. Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Demokrasi Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarını belirlemek için yapılan betimsel istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Örgütsel Demokrasi Ölçek Boyutlarına İlişkin Betimsel Değerler

Ölçek	Boyutlar	n	Min	Max	\bar{X}	ss
Örgütsel Muhalefet	Örtük Muhalefet	477	1.00	3.57	1.74	.56
	Haber Uçurma	477	1.00	4.00	1.75	.68
	Açık Muhalefet	477	1.00	5.00	3.05	1.01
Toplam		477	1.00	3.82	2.07	.55
Örgütsel Demokrasi	Katılım-Eleştiri	477	1.25	5.00	3.62	.72
	Şeffaflık	477	1.67	5.00	3.91	.73
	Adalet	477	1.00	5.00	3.37	.84
	Eşitlik	477	2.00	5.00	3.83	.68
	Hesap Verebilirlik	477	1.00	5.00	3.55	.88
Toplam		477	1.57	5.00	3.67	.65

Tablo 3'te örgütsel muhalefet ölçeğine ait betimsel değerler incelendiğinde, ölçeğin örtük muhalefet ($\bar{X}=1.74$) ve haber uçurma boyutları puan ortalamaları ($\bar{X}=1.75$) çok düşük düzeyde,

ölçeğin bütünündeki puan ortalamasının ($\bar{X}=2.07$) ise düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Buna karşın örgütsel muhalefet ölçeğinin açık muhalefet boyutunda katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{X}=3.05$) orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Örgütsel demokrasi ölçeğinin adalet boyutunda katılımcıların puan ortalamasının ($\bar{X}=3.37$) orta düzeyde bulunmuştur. Buna karşın örgütsel demokrasi ölçeğinin şeffaflık ($\bar{X}=3.91$), eşitlik ($\bar{X}=3.83$), katılım-eleştiri ($\bar{X}=3.62$), hesap verebilirlik ($\bar{X}=3.55$) boyutlarında ve ölçek bütününde ($\bar{X}=3.67$) katılımcıların puan ortalamasının, ortalamanın üstünde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durumda katılımcıların örgütsel demokrasiyi bu boyutlar ve ölçek genelinde yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir.

2. Örgütsel Demokrasi Ölçek Puanlarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel demokrasiye ilişkin algıları arasında kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan analizler tablolar şeklinde düzenlenerek verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Katılım-Eleştiri	Kadın	294	3.61	.70	475	.35	.729	-
	Erkek	183	3.63	.76				
Adalet	Kadın	294	3.43	.80	475	2.09	.037	.01
	Erkek	183	3.26	.88				
Eşitlik	Kadın	294	3.81	.64	475	.86	.390	-
	Erkek	183	3.86	.74				
Hesap Verebilirlik	Kadın	294	3.55	.85	475	.14	.889	-
	Erkek	183	3.56	.92				
Ölçek Toplam	Kadın	294	3.68	.61	475	.22	.823	-
	Erkek	183	3.66	.70				

P<0.05

Tablo 4'te yer alan bağımsız gruplar t-Testi sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeğinin adalet boyutunda kadınların puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.43$), erkeklerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.26$) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan test sonucunda katılımcıların cinsiyetlerine göre, grupların puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu saptanmıştır ($t_{475}=2.09$). Anlamlı farka ilişkin hesaplanan eta kare korelasyon katsayı değerine ($\eta^2=0.01$) göre oluşan bu farklılığın küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel demokrasi ölçeğinde yer alan diğer boyutlar olan katılım-eleştiri ($t_{475}= .35$, $p=.729$), eşitlik ($t_{475}= .86$, $p=.390$) ve hesap verebilirlik boyutlarında ($t_{475}= .14$, $p=.889$) cinsiyete göre grupların puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla erkeklerin ve kadınların söz konusu alt



boyutlarda benzer algıya sahip oldukları söylenebilir. Son olarak örgütsel demokrasi ölçek toplam puanlarının cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{475} = .22$, $p = .823$). Buna göre erkek ve kadınların örgütsel demokrasi toplam puanlarının benzer olduğu söylenebilir.

Örgütsel demokrasi ölçeğinin şeffaflık alt boyutunda, grupların puanlarına ilişkin dağılımlara ait K-S test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık z değerlerinin (kadın=3.26, erkek=3.67) normallik için istenen aralıkta olmaması sebebiyle çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruptan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve örgütsel demokrasi ölçeğinin şeffaflık boyutunda grupların (kadın ve erkek) sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($U = 26742.5$, $p = .913$).

Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçlarına göre; örgütsel demokrasi ölçeğinin boyutlarına ait sonuçlar incelendiğinde adalet ($F_{2,474} = .97$, $p = .381$), eşitlik ($F_{2,474} = .46$, $p = .633$) ve hesap verebilirlik ($F_{2,474} = 1.75$, $p = .175$) boyutlarında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları görülmüştür. Buna göre 22-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üstü yaşa sahip olan katılımcıların ölçeğin adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik boyutlarında benzer algıya sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından katılım-eleştiri ve şeffaflık alt boyutlarının yaş alt grup puanlarına ait dağılımları incelendiğinde yaş alt gruplarının tümüne ait katılım-eleştiri ve şeffaflık alt puanlarının K-S test sonuçlarının anlamlı, şeffaflık çarpıklık z değerlerinin (36-45 yaş=3.73, 46 ve üstü=2.73) ve katılım-eleştiri basıklık z değerlerinin (46 ve üstü=2.50) normallik için istenen aralıkta, normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür. Alt gruptan en az bir tanesinin çarpık dağılım göstermesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis test sonuçları incelendiğinde, örgütsel demokrasi ölçeğinin katılım-eleştiri ($\chi^2 = 5.16$, $p = .076$) ve şeffaflık ($\chi^2 = 4.63$, $p = .099$) boyutları sıra ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre 22-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üstü yaşa sahip olanların katılım-eleştiri ve şeffaflık boyutlarında benzer algıya sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların Kademelerine Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, örgütsel demokrasi ölçeği adalet ($F_{4,472} = .77$, $p = .544$), eşitlik ($F_{4,472} = .74$, $p = .564$), hesap verebilirlik ($F_{4,472} = 1.83$, $p = .123$) boyutları ve ölçeğin genelinde ($F_{4,472} = 1.71$, $p = .147$) grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Buna göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ile 21 ve üstü yıl kıdeme sahip grupların adalet, eşitlik, hesap verebilirlik boyutları ve ölçek genelinde benzer algıya sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından katılım-eleştiri ve şeffaflık alt boyutlarının kıdem alt grup puanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde bazı kıdem alt gruplarına (6-10, 11-15, 21 ve üstü yıl) ait katılım-eleştiri ve şeffaflık alt puanlarının K-S test sonuçlarının anlamlı, şeffaflık çarpıklık z değerlerinin (16-20 yıl=2.70) ve katılım-eleştiri basıklık z değerlerinin (1-5 yıl=3.37, 21 ve üstü=2.81) normallik için istenen aralıkta olmadıkları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark*	Etki Büyüklüğü
Katılım-Eleştiri	1-5 yıl	36	264.28	4	14.17	.007	1-4	.20
	6-10 yıl	72	241.60				5-3	.13
	11-15 yıl	99	224.07				5-4	.21
	16-20 yıl	95	201.49					
	21 ve üstü yıl	175	261.54					
Şeffaflık	1-5 yıl	36	241.58	4	5.47	.242	-	
	6-10 yıl	72	227.14					
	11-15 yıl	99	224.99					
	16-20 yıl	95	227.51					
	21 ve üstü yıl	175	257.51					

P<0.05,

*1=1-5 yıl 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 ve üstü yıl.

Tablo 5'te yer alan kıdeme ait Kruskal Wallis test sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından şeffaflık boyutu sıra ortalamalarının ($\chi^2=5.47$, p=.242) kıdem değişkeninin alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre tüm kıdem gruplarında şeffaflık boyutu sıra ortalamalarının benzer algıya sahip oldukları söylenebilir. Bir diğer boyut olan katılım-eleştiri sıra ortalamalarının da kıdem değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($\chi^2= 14.17$, p=.007) görülmüştür. Söz konusu farklılığın hangi alt gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların boyut sıra ortalaması (264.28) ile 21 ve üstü yıl kıdeme sahip katılımcıların boyut sıra ortalamasının (261.54), 16-20 yıl kıdeme sahip olanların boyut sıra ortalamasından (201.49) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki



büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.20, .21) oluşan bu farklılığın sıra orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olanların boyut sıra ortalamalarının 11-15 yıl kıdeme sahip olanların (224.07) boyut sıra ortalamalarından fazla olduğu görülmüştür. Anlamli farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.13) oluşan bu farklılığın orta etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların medeni durumlarına göre örgütsel demokrasi ölçeği ve boyutlarına ilişkin olarak yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonuçları incelendiğinde, örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından katılım-eleştiri ($t_{475}=1.63$, $p=.104$); adalet ($t_{475}=.98$, $p=0.326$); eşitlik ($t_{475}=1.84$, $p=.066$) ve hesap verebilirlik ($t_{475}=1.07$, $p=.286$) boyutlarında grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından şeffaflık alt boyutunda evli ve bekar katılımcıların puanlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, şeffaflık alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık z değerlerinin (evli=4.11, bekar=2.19) normallik için istenen aralıkta olmadığı, çarpık dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Bu test sonucunda katılımcıların medeni durumlarına göre örgütsel demokrasi ölçeğinde yer alan şeffaflık boyutunda grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($U=15579.0$, $p=.898$).

Tablo 6. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Düzye	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı* Farklılık
Adalet	Ön lisans	92	3.23	.82	2,474	1.60	.204	-	-
	Lisans	340	3.41	.80					
	Lisansüstü	45	3.33	1.08					
	Toplam	477	3.37	.84					
Eşitlik	Ön lisans	92	3.64	.67	2,474	4.37	.013	.02	2-1
	Lisans	340	3.88	.65					
	Lisansüstü	45	3.80	.86					
	Toplam	477	3.83	.68					
Hesap Verebilirlik	Ön lisans	92	3.44	.86	2,474	1.10	.336	-	-
	Lisans	340	3.57	.85					
	Lisansüstü	45	3.64	1.12					
	Toplam	477	3.55	.88					

$P<0.05$

*1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü.

Tablo 6’da yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından eşitlik boyutunda puan ortalamalarının eğitim durum değişkeninin alt gruplarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{2,474}=4.37$, $p=.013$). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda lisans eğitim düzeyine sahip olanların ($\bar{X}=3.88$), ön lisans eğitim düzeyine sahip olanların boyut ortalamasından ($\bar{X}=3.64$) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan eta kare korelasyon katsayı değerine ($\eta^2=0.02$) göre oluşan bu farklılığın küçük etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel demokrasi ölçeğinde yer alan diğer boyutlar incelendiğinde ise adalet boyutu ($F_{2,474}=1.60$, $p=.204$) ve hesap verebilirlik boyutları puan ortalamalarının ($F_{2,474}=1.10$, $p=.336$) eğitim durum değişkeninin gruplarında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları görülmüştür. Buna göre ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim gruplarının adalet ve hesap verebilirlik boyutları ortalamalarının birbirine benzer algıya sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından katılım-eleştiri, şeffaflık ve ölçek toplam puanlarının eğitim durumu alt gruplarında gösterdikleri dağılımlar incelendiğinde, eğitim durumu alt gruplarının bazılarında (lisans) ait katılım-eleştiri, şeffaflık ve ölçek toplam puanlarının K-S test sonuçlarının anlamlı, şeffaflık puanlarının çarpıklık z değerlerinin (lisans=4.58), katılım-eleştiri (lisans=2.01) ve ölçek toplam (lisans=3.14) puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı, normal dağılım göstermedikleri görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık*	Etki Büyüklüğü
Katılım-Eleştiri	Ön lisans	92	219.58	2	4.21	.122		-
	Lisans	340	240.10				-	
	Lisansüstü	45	270.43					
Şeffaflık	Ön lisans	92	212.51	2	5.23	.073		-
	Lisans	340	242.86				-	
	Lisansüstü	45	264.02					
Ölçek Toplam	Ön lisans	92	207.26	2	6.80	.033	1-2	.12
	Lisans	340	244.37				1-3	.16
	Lisansüstü	45	263.31					

P<0.05

*1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü.



Tablo 7'de örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından katılım-eleştiri ($\chi^2=4.21$, $p=.122$) ve şeffaflık boyutları sıra ortalamalarının ($\chi^2=5.23$, $p=.073$) eğitim durum değişkeninin alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olanların katılım-eleştiri ve şeffaflık boyutlarında sıra ortalamalarının birbirine benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Son olarak ölçek genel sıra ortalamalarının eğitim düzeyi değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($\chi^2= 6.80$, $p=.0330.05$) görülmüştür. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda lisansüstü eğitim (263.31) ve lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların (244.37) sıra ortalamalarının ön lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların (207.26) sıra ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri sırasıyla incelendiğinde (.12, .16) oluşan bu farklılığın küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların bulunduğu okulun öğretmen sayısına göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-Testi yapılmıştır. Testi sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeğinin adalet ($t_{475}= 1.01$, $p=.315$), eşitlik ($t_{475}= .20$, $p=.844$) ve hesap verebilirlik ($t_{475}= .25$, $p=.807$) boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık gözlenmemiştir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından katılım-eleştiri ve şeffaflık alt boyutlarının öğretmen sayısı alt puanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, grupların şeffaflık puanlarının K-S test sonuçlarının anlamlı, katılım-eleştiri (29-39=2.26) ve şeffaflık (29-39=2.32, 40 ve üzeri=4.32) puanlarının çarpıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre, katılım-eleştiri ($U=17065.5$, $p=.215$) ve şeffaflık boyutlarında ($U=18443.5$, $p=.916$) okulun öğretmen sayısı gruplarının sıra ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna göre okulun öğretmen sayısındaki katılım-eleştiri ve şeffaflık boyutları sıra ortalamalarının benzer algıya sahip olduğu söylenebilir.

Katılımcıların sendika üyelik durumu değişkenine göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve boyutlarına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından katılım-eleştiri ($t_{475}= 1.02$, $p=.309$), adalet ($t_{475}=.51$, $p=.609$); eşitlik ($t_{475}=.56$, $p=.573$) ve hesap verebilirlik ($t_{475}= 1.73$, $p=.084$) boyutlarına ait grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu nedenle sendikaya üye olanlarla olmayanların katılım-eleştiri, adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik boyut puan ortalamalarının benzer algıya sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından şeffaflık alt boyutunda sendika üye olma alt grup puanlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, sendikaya üye olan ve olmayan öğretmen alt gruplarının şeffaflık puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık z değerlerinin (evet=4,50, hayır=2.03) normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test sonucuna göre örgütsel demokrasi ölçeğinin şeffaflık boyutunda sendikaya üye olma alt gruplarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir (U=20515.5, p=.672).

Katılımcıların meslek hayatı boyunca çalışılan okul sayısı değişkenine göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve boyutlarına ilişkin tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz sonuçları incelendiğinde katılım-eleştiri ($F_{3,473} = .17, p=.919$), adalet ($F_{3,473} = 1.46, p=.226$), eşitlik ($F_{3,473} = .66, p=.578$) ve hesap verebilirlik ($F_{3,473} = 1.58, p=.199$) boyutları puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Örgütsel demokrasi ölçeği şeffaflık boyutunda çalışılan okul sayısına göre grupların puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, çarpıklık z değerlerinin (5-6 okul=3.65, 7 ve üzeri okul=3.55) normallik için istenen aralıkta olmadığı, normal dağılıma göstermedikleri görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bu test sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeği şeffaflık boyutu sıra ortalamalarının ($\chi^2=5.23, p=.261$) çalışılan okul sayısı değişkeninin alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 8. Katılımcıların Yapılan Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Adalet	Öğretmen	403.00	3.36	.82	475	.54	.593	-
	Yönetici	74.00	3.41	.91				
Eşitlik	Öğretmen	403.00	3.78	.67	475	3.64	.000	0.03
	Yönetici	74.00	4.09	.71				

P<0.05

Tablo 8'de yer alan bağımsız gruplar t-Testi sonuçları incelendiğinde örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından eşitlik boyutu puan ortalamalarının katılımcıların görev türüne göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t_{475}=3.64, p=.000$). Buna göre yönetici olan katılımcıların eşitlik boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=4.09$) ve öğretmen olan katılımcıların eşitlik boyutu puan ortalamalarından ($\bar{X}=3.78$) daha fazla olduğu söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan eta kare korelasyon katsayı değerine ($\eta^2=0.03$) göre oluşan bu farklılığın orta etki büyüklüğüne yakın bir



değere sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer boyut olan adalet boyut puan ortalamalarının ise katılımcıların görev türüne göre farklılaşmadığı söylenebilir ($t_{475} = .54$, $p = .593$). Buradan hareketle yönetici ve öğretmenlerin adalet boyut puan ortalamalarının benzer algıya sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel demokrasi alt boyutlarından katılım-eleştiri, şeffaflık ve hesap verebilirlik alt boyutlarıyla ölçek toplam puanlarının öğretmen ve yönetici alt gruplarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, öğretmen ve yönetici alt gruplarında sözü geçen alt ölçek ve ölçek toplam alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, şeffaflık (öğretmen=4.21, yönetici=3.20), katılım (yönetici=3.35) hesap verebilirlik (yönetici=3.98) ve ölçek toplam (yönetici=3.47) puanlarının çarpıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Yapılan Görev Türü Değişkenine Göre Örgütsel Demokrasi Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü (r)
Katılım- Eleştiri	Öğretmen	403	228.22	91972.00	10566.0	.000	.18
	Yönetici	74	297.72	22031.00			
Şeffaflık	Öğretmen	403	231.26	93198.50	11792.5	.004	.13
	Yönetici	74	281.14	20804.50			
Hesap Verebilirlik	Öğretmen	403	228.46	92067.50	10661.5	.000	.18
	Yönetici	74	296.43	21935.50			
Ölçek Toplam	Öğretmen	403	228.67	92152.0	10746.0	.000	.18
	Yönetici	74	295.28	21851.0			

P<0.05

Tablo 9’da örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından katılım-eleştiri boyutuna ait puanların görev türüne göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmen ve yönetici gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=10566.0$, $p=.000$). Buna göre yöneticilerin katılım-eleştiri boyutu sıra ortalamalarının (297.72) öğretmenlerin sıra ortalamalarından (228.22) fazladır. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($r: .18$) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer boyut olan şeffaflık boyutunda yönetici ve öğretmen gruplarının sıra ortalamalarının arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=11792.5$, $p=.004$). Yöneticilerin şeffaflık boyut sıra ortalamalarının (281.14), öğretmenlerin sıra ortalamalarından (231.26) fazla olduğu gözlenmektedir. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($r: .13$) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Hesap verebilirlik boyutuna ait puanların görev tipine göre öğretmen ve yönetici alt gruplarının

sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=10661.5$, $p=.000$). Buna göre yöneticilerin hesap verebilirlik boyut sıra ortalaması (296.43) öğretmenlerin sıra ortalamasından (228.46) fazla görünmektedir. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($r: .18$) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel demokrasi ölçeği toplam puanlarının görev tipine göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmen ve yönetici gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($U=10746.0$, $p=.000$). Buna göre yöneticilerin ölçek toplam sıra ortalamalarının (295.28), öğretmenlerin sıra ortalamalarından (228.67) fazladır. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin ($r: .18$) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

3. Örgütsel Muhalefet Ölçek Puanlarının Kişisel Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin örgütsel muhalefete ilişkin algıları arasında kişisel değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizler, sırasıyla tablolar şeklinde düzenlenerek verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	\bar{X}	ss	sd	t	p	η^2
Açık Muhalefet	Kadın	294	2.93	.99	475	3.26	.001	.02
	Erkek	183	3.24	1.02				

$P<0.05$

Tablo 10'da yer alan bağımsız gruplar t-Testi sonuçları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından açık muhalefet boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği görülmektedir ($t_{475}=3.26$, $p=.001$). Buna göre erkeklerin açık muhalefet boyutu puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.24$) kadınların puan ortalamalarından ($\bar{X}=2.93$) daha fazla olduğu söylenebilir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan eta kare korelasyon katsayı değerine ($\eta^2=0.02$) göre oluşan bu farklılığın küçük etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel muhalefet alt boyutlarından örtük muhalefet, haber uçuurma alt boyutları ve ölçek toplam kadın ve erkek puanlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam kadın ve erkek alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (kadın=6.95, erkek=3.31), haber uçuurma (kadın=9.47, erkek=4.15) ve ölçek toplam (kadın=4.15) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.



Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü(r)
Örtük Muhalefet	Kadın	294	225.64	66339.00	22974.0	.007	.12
	Erkek	183	260.46	47664.00			
Haber Uçurma	Kadın	294	217.65	63989.50	20624.5	.000	.20
	Erkek	183	273.30	50013.50			
Ölçek Toplam	Kadın	294	216.55	63665.0	20300.0	.000	.21
	Erkek	183	275.07	50338.0			

P<0.05

Tablo 11’de Örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde kadın ve erkek gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (U=22974.0, p=.007). Erkeklerin sıra ortalamaları (260.46) kadınların sıra ortalamalarından (225.64) daha fazladır. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .12) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Haber uçurma boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde kadın ve erkek gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir (U=20624.5, p=.000). Erkeklerin sıra ortalamaları (273.30), kadınların sıra ortalamalarından (217.65) daha fazla bulunmuştur. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .20) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel muhalefet ölçek toplam puanlarının incelendiğinde kadın ve erkek gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=20300, p=.000). Erkeklerin ölçek toplam sıra ortalamaları (275.07), kadınların sıra ortalamalarından (216.55) fazladır. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .21) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Açık Muhalefet Boyutuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	η^2	Anlamlı* Farklılık
Açık Muhalefet	22-35 yaş	148	3.22	.96	2,474	3.43	.033	.02	1-3
	36-45 yaş	199	3.00	1.03					
	46 ve üstü	130	2.92	1.02					
	Toplam	477	3.05	1.01					

P<0.05

*1=22-35 yaş, 2=36-45 yaş, 3=46 ve üstü yaş.

Tablo 12’de yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından açık muhalefet boyut puan ortalamalarının yaş değişkeninin gruplarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F_{2,474}=3.43$, $p=.033$). Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 22-35 arası yaşa sahip olanların ($\bar{X}=3.22$), 46 ve üstü yaşa sahip olanların boyut ortalamasından ($\bar{X}=2.92$) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan eta kare korelasyon katsayı değerine ($\eta^2=0.02$) göre oluşan bu farklılığın küçük etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel muhalefet alt boyutlarından örtük muhalefet, haber uçuşma ve ölçek bütününe ilişkin grupların puan dağılımları incelendiğinde, grupların puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (22-35 yaş=3.73, 36-45 yaş=3.61, 46 ve üstü=3.81), haber uçuşma (22-35 yaş=4.38, 36-45 yaş=6.36, 46 ve üstü=5.78) ve ölçek toplam (22-35 yaş=2.32, 36-45 yaş=2.36) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin çarpık dağılım göstermesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi yapılmış, sonuçlar Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği Örtük Muhalefet ve Haber Uçuşma Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Ölçek	Düzy	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Farklılık*	Etki Büyüklüğü
Örtük Muhalefet	22-35 yaş	148	247.96	2	11.22	.004	1-3	.15
	36-45 yaş	199	254.61				2-3	.20
	46 ve üstü	130	204.91					
Haber Uçuşma	22-35 yaş	148	251.88	2	4.60	.100	-	
	36-45 yaş	199	243.20					
	46 ve üstü	130	217.91					
Ölçek Toplam	22-35 yaş	148	259.86	2	10.31	.006	1-3	.19
	36-45 yaş	199	243.86				2-3	.13
	46 ve üstü	130	207.81					

P<0.05

*1=22-35 yaş, 2=36-45 yaş, 3=46 ve üstü yaş.

Tablo 13. incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyutu sıra ortalamalarının yaş değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=11.22$, $p=.004$). Buna göre 22-35 yaş (247.96) ve 36-45 yaş grubu (254.61) boyut sıra ortalamaları, 46 ve üstü yaş grubu boyut ortalamasından (204.91) daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.15, .20)



oluşan bu farklılığın sırasıyla orta etki büyüklüğüne yakın ve orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Haber uçuşma boyutuna ait sonuçlar incelendiğinde ise söz konusu boyut sıra ortalamalarının yaş değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($\chi^2=4.60$, $p=.100$). Örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamalarının yaş değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=110.31$, $p=.006$). Buna göre 22-35 yaş grubunun (259.86) ve 36-45 yaş grubunun (243.86) örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamaları, 46 ve üstü yaş grubunun sıra ortalamasından (207.81) daha fazla bulunmuştur. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.19, .13) oluşan bu farklılığın sırasıyla orta etki büyüklüğüne yakın ve düşük etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel muhalefet alt boyutlarından örtük muhalefet, haber uçuşma, açık muhalefet ve ölçek toplam puanlarının kıdem alt gruplarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, kıdem alt gruplarının tümüne ait örtük muhalefet, haber uçuşma ve ölçek toplam puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (1-5 yıl=3.28, 6-10 yıl=2.71, 11-15 yıl=3.74, 16-20 yıl=2.17, 21 ve üstü yıl=3.90), haber uçuşma (1-5 yıl=2.67, 6-10 yıl=2.15, 11-15 yıl=4.05, 16-20 yıl=5.08, 21 ve üstü yıl=6.43) ve ölçek toplam (1-5 yıl=2.58, 11-15 yıl=2.31, 16-20 yıl=2.17) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin ve açık muhalefet (21 ve üstü=2.38) puanlarının basıklık z değerlerinin (16-20 yıl=2.17) normallik için istenen aralıkta olmadığı ve normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin çarpık dağılım göstermesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Ölçek	Düzye	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Fark*	Etki Büyüklüğü
Örtük Muhalefet	1-5 yıl	36	218.35	4	9.37	.053		-
	6-10 yıl	72	231.34					
	11-15 yıl	99	254.80				-	
	16-20 yıl	95	268.02					
	21 ve üstü yıl	175	221.71					
Haber Uçuşma	1-5 yıl	36	249.06	4	4.63	.327		-
	6-10 yıl	72	259.05					
	11-15 yıl	99	243.95				-	
	16-20 yıl	95	245.27					
	21 ve üstü yıl	175	222.48					

Açık Muhalefet	1-5 yıl	36	246.15	4	9.62	.047	2-5	.18
	6-10 yıl	72	282.06				2-4	.19
	11-15 yıl	99	240.74					
	16-20 yıl	95	226.26					
	21 ve üstü yıl	175	225.74					
Ölçek Toplam	1-5 yıl	36	229.19		8.30	.081	-	-
	6-10 yıl	72	269.18					
	11-15 yıl	99	248.52					
	16-20 yıl	95	247.47					
	21 ve üstü yıl	175	218.62					

P<0.05

*1=1-5 yıl 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 ve üstü yıl.

Tablo 14'te yer alan kıdeme ait Kruskal Wallis test sonuçları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyut sıra ortalamalarının ($\chi^2= 9.37$, $p=.053$) ve haber uçurma boyut sıra ortalamalarının ($\chi^2= 4.43$, $p=.327$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bir diğer boyut olan açık muhalefet boyut sıra ortalamalarının kıdem değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($\chi^2= 9.62$, $p=.047$) görülmüştür. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların boyut sıra ortalamalarının (282.06), 10-20 yıl (226.26) ve 21 ve üstü yıl (225.74) kıdeme sahip olan katılımcıların puan ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.18, .19) oluşan bu farklılığın orta etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir.

Son olarak örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamalarının kıdem değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($\chi^2= 8.30$, $p=.081$). Buna göre tüm kıdem gruplarında örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamalarının benzer algıya sahip olduğu söylenebilir.

Örgütsel muhalefet alt boyutlarından örtük muhalefet, haber uçurma, açık muhalefet boyutları ve ölçek bütününe ilişkin evli ve bekarların puanlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçek toplamında evli ve kadın alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (evli=6.70, bekar=2.79), haber uçurma (evli=8.43, bekar=4.46) ve ölçek toplam (evli=3.44, bekar=2.03) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin, açık muhalefet (evli=3.49) puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi yapılmıştır.



Katılımcıların medeni durumlarına göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, örtük muhalefet (U=14807.0, p=.412); haber uçuurma (U=15512, p=.851) ve açık muhalefet (U=15432, p=.796) boyutlarında ve ölçek toplamında (U=15359.5, p=.747) grupların puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Buradan hareketle evli ve bekârların örtük muhalefet, haber uçuurma ve açık muhalefet boyutlarında benzer algıya sahip oldukları söylenebilir.

Örgütsel muhalefet alt boyutlarından örtük muhalefet, haber uçuurma, açık muhalefet ve ölçek toplam puanlarının yaş gruplarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, grupların tümüne ait örtük muhalefet, haber uçuurma, açık muhalefet ve ölçek toplam puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (ön lisans=2.41, lisans=6.56, lisansüstü=2.54), haber uçuurma (ön lisans=2.41, lisans=7.96, lisansüstü=2.89) ve ölçek toplam (lisans=4.03, lisansüstü=2.08) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin, açık muhalefet (lisans=3.38) puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin çarpık dağılım göstermesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Farklılık*	Etki Büyüklüğü
Örtük Muhalefet	Ön lisans	92	232.43	2	.43	.807		-
	Lisans	340	239.53				-	
	Lisansüstü	45	248.43					
Haber Uçuurma	Ön lisans	92	227.08	2	8.20	.017		.23
	Lisans	340	234.98				3-1	.14
	Lisansüstü	45	293.72				3-2	
Açık Muhalefet	Ön lisans	92	229.07	2	6.55	.038		.19
	Lisans	340	235.16				3-1	.13
	Lisansüstü	45	288.36				3-2	
Ölçek Toplam	Ön lisans	92	227.02	2	5.96	.051		-
	Lisans	340	236.10					
	Lisansüstü	45	285.42					

P<0.05

*1=Ön Lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü.

Tablo 15'te yer alan eğitim durumuna ait Kruskal Wallis test sonuçları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyut sıra ortalamalarının eğitim durum

değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($\chi^2= .43$, $p=.807$) görülmüştür. Bir diğer boyut olan haber uçurma boyut sıra ortalamalarının eğitim durum değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($\chi^2= 8.20$, $p=.017$) görülmüştür. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda lisansüstü grubunun boyut sıra ortalamalarının (293.72), ön lisans grubunun (227.08) ve lisans grubunun (234.98) boyutu ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.23, .14) oluşan bu farklılığın sırasıyla orta etki büyüklüğünde ve orta etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir. Bir diğer boyut olan açık muhalefet boyut sıra ortalamalarının da eğitim durum değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı ($\chi^2= 6.55$, $p=.038$) görülmüştür. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda lisansüstü grubunun boyut sıra ortalamalarının (288.36), ön lisans grubunun (229.07) ve lisans grubunun (235.16) boyut ortalamasından daha fazla olduğu görülmektedir. Anlamlı farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde (.19, .13) oluşan bu farklılığın orta etki büyüklüğüne yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir. Son olarak örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamalarının eğitim durum değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($\chi^2= 5.96$, $p=.051$) görülmüştür. Buna göre eğitim düzeyi alt gruplarında örgütsel muhalefet ölçek sıra ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Örgütsel muhalefet boyutundan örtük muhalefet, haber uçurma ve açık muhalefet alt ölçek puanlarının okulun öğretmen sayısı alt gruplarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, tüm alt boyutlarda alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (29-39 öğretmen=3.46, 40 ve üzeri öğretmen=6.57), haber uçurma (29-39 öğretmen=3.63, 40 ve üzeri öğretmen=8.74) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin, açık muhalefet (29-39 öğretmen=3.22, 40 ve üzeri öğretmen=3.53) puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Testi sonuçları incelendiğinde okulda bulunan öğretmen sayısına göre, Örgütsel muhalefet ölçeğinin örtük muhalefet ($U=18322.5$, $p=.837$), haber uçurma ($U=17655.5$, $p=.448$) ve açık muhalefet ($U=18433.0$, $p=.909$) boyutlarında grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Örgütsel muhalefet boyutunda sendika üyeliğine göre örtük muhalefet, haber uçurma, açık muhalefet alt boyutları ve ölçek toplam puanlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (evet=6.44, hayır=3.78), haber uçurma (evet=6.44, hayır=7.92), açık muhalefet (evet=3.39, hayır=3.71) ve ölçek toplam (evet=2.96, hayır=3.14) puanlarına ait çarpıklık



z değerlerinin, puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Katılımcıların Sendika Üyeliğine Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü
Örtük	Evet	360	242.32	87236.00	19864.0	.354	-
Muhalefet	Hayır	117	228.78	26767.00			
Haber	Evet	360	249.92	89971.00	17129.0	.002	.14
Uçurma	Hayır	117	205.40	24032.00			
Açık	Evet	360	246.69	88808.50	18291.5	.032	.10
Muhalefet	Hayır	117	215.34	25194.50			
Ölçek	Evet	360	248.86	89588.50	17511.5	.006	.13
Toplam	Hayır	117	208.67	24414.50			

P<0.05

Tablo 16. incelendiğinde sendika üyeliğine göre, örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyutunda sendikaya üye olanlarla olmayanların sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U=19864, p=.354). Buna karşın haber uçurma boyutunda grupların sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=17129.0, p=.002). Sendikaya üye olanların sıra ortalamaları (249.92), sendikaya üye olmayanların sıra ortalamalarından (205.40) fazla olduğu görünmektedir. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .14) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Yine açık muhalefet grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=18291.5, p=.032). Buna göre sendikaya üye olanların sıra ortalamalarının (246.69), sendikaya üye olmayanların sıra ortalamalarından (215.34) fazladır. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .10) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Son olarak örgütsel muhalefet ölçek toplam puanları sendikaya üye olanlarla olmayanların sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=17511.5, p=.006).

Ölçeğin örtük muhalefet, haber uçurma, açık muhalefet boyutları ve ölçek toplam puanlarının okul sayısı alt gruplarına ilişkin dağılımları incelendiğinde, okul sayısı alt gruplarının tümüne ait örtük muhalefet, haber uçurma, açık muhalefet ve ölçek toplam puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (1-2 okul=2.58, 3-4 okul=4.21, 5-6 okul=4.89, 7 ve üzeri=3.00), haber uçurma (1-2 okul=3.37, 3-4 okul=5.32, 5-6 okul=5.02, 7 ve üzeri=5.25) ve ölçek toplam (1-2 okul=2.27, 3-4 okul=2.57, 5-6 okul=2.06) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin, açık muhalefet (3-4

okul=2.48, 5-6 okul=2.10) puanlarının basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve normal dağılıma sahip olmadıkları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin çarpık dağılım göstermesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Katılımcıların Okul Sayısına Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Kruskal-Wallis test sonuçları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet ($\chi^2=.62$, $p=.892$), haber uçuurma ($\chi^2= 2.06$, $p=.561$) ve açık muhalefet boyutları sıra ortalamalarının ($\chi^2= 6.21$, $p=.102$) çalışılan okul sayısı değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Buna göre tüm çalışılan okul sayısı gruplarında örtük muhalefet, haber uçuurma ve açık muhalefet boyut sıra ortalamalarının benzer algıya sahip olduğu söylenebilir. Genel olarak bakıldığında ise örgütsel muhalefet ölçek toplam sıra ortalamalarının çalışılan okul sayısı değişkeni alt düzeylerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ($\chi^2=1.93$, $p=.588$) görülmüştür. Buna göre çalışılan okul sayısı alt gruplarında örgütsel muhalefet ölçek sıra ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir.

Ölçeğin örtük muhalefet, haber uçuurma, açık muhalefet alt boyutları ve ölçek toplam öğretmen ve yönetici puanlarına ilişkin dağılımlar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda ve ölçek toplam öğretmen ve yönetici alt grup puanlarına ait K-S test sonuçlarının anlamlı, örtük (öğretmen=6.73, yönetici=3.27), haber uçuurma (öğretmen=8.73, yönetici=2.70) ve ölçek toplam (öğretmen=3.91) puanlarına ait çarpıklık z değerlerinin, açık muhalefet (öğretmen=3.57) basıklık z değerlerinin normallik için istenen aralıkta olmadığı ve çarpık dağılıma sahip oldukları görülmüştür. Alt gruplardan en az bir tanesinin normal dağılım göstermemesi sebebiyle ortalama karşılaştırma testlerinden Mann-Whitney U testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Yapılan Görev Türüne Göre Örgütsel Muhalefet Ölçeği ve Boyutlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Düzyey	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Etki Büyüklüğü (r)
Örtük Muhalefet	Öğretmen	403	243.60	98172.00	13056.0	.088	-
	Yönetici	74	213.93	15831.00			
Haber Uçuurma	Öğretmen	403	238.33	96046.00	14640.0	.802	-
	Yönetici	74	242.66	17957.00			
Açık Muhalefet	Öğretmen	403	231.83	93425.50	12019.5	.008	.12
	Yönetici	74	278.07	20577.50			
Ölçek Toplam	Öğretmen	403	236.48	95302.50	13896.5	.352	-
	Yönetici	74	252.71	18700.50			

P<0.05



Tablo 17. İncelendiğinde Örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet (U=13056.0, p=.088) ve haber uçurma (U=14640.0, p=.802) boyutlarına ait sıra ortalamalarının öğretmen ve yönetici gruplarının arasında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Buna göre öğretmen ve yöneticilerin örtük muhalefet ve haber uçurma boyut sıra ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir. Bir diğer boyut olan açık muhalefet boyutuna ait puanların görev türüne göre Mann-Whitney U testi sonuçları incelendiğinde öğretmen ve yönetici gruplarının sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=12019.5, p=.008). Yöneticilerin açık muhalefet boyutu sıra ortalamaları (278.07) öğretmenlerin sıra ortalamalarından (231.83) fazla olduğu görülmektedir. Söz konusu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü değerinin (r: .12) orta etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4. Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Demokrasi Boyutu Puanları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Örgütsel muhalefet ve örgütsel demokrasi boyutları arası Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Demokrasi Boyutları Arası İlişki

Ölçek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Örtük Muhalefet	1.00								
(2) Haber Uçurma	.353*	1.00							
(3) Açık Muhalefet	.320*	.387*	1.00						
(4) Katılım-Eleştiri	-.242*	.013	.012	1.00					
(5) Şeffaflık	-.247*	-.102*	-.069	.777*	1.00				
(6) Adalet	-.202*	.062	-.138*	.699*	.736*	1.00			
(7) Eşitlik	-.227*	.135*	-.042	.573*	.688*	.526*	1.00		
(8) Hesap Verebilirlik	-.159*	.024	-.028	.686*	.710*	.653*	.576*	1.00	
(9) Örgütsel Muhalefet	.742*	.737*	.769*	-.010	-.190*	-.183*	-.184*	-.010	1.00
(10) Örgütsel Demokrasi	-.258*	-.070	-.058	.900*	.920*	.845*	.781*	.815*	-.175*

*%95 güven aralığında anlamlı değer.

Tablo 18’de yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarının birbiri ile pozitif, anlamlı, orta düzeye yakın bir değere sahip olduğu söylenebilir. Örgütsel demokrasi boyutlarının birbiri ile olan ilişkileri incelendiğinde eşitlik boyutunun şeffaflık ve adalet boyutu ile pozitif anlamlı ve orta düzeyde diğer tüm boyutların ise kendi aralarında pozitif, anlamlı ve yüksek ilişkiler barındırdığı söylenebilir. Örgütsel muhalefet ve örgütsel demokrasi boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise haber uçurma ile katılım-eleştiri, adalet

ve hesap verebilirlik boyutları arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmüştür. Haber uçurma ölçeğinin şeffaflık ($r: -.102$) ve eşitlik ($r: .135$) arasındaki ilişkiler anlamlı olmasına karşın çok zayıf ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bir diğer boyut olan açık muhalefet boyutunun ise sadece adalet boyutuyla ($r: -.138$) anlamlı ancak düşük bir ilişkiye sahip olduğu bununla beraber diğer tüm örgütsel demokrasi boyutları ile anlamlı olmayan ilişkilere sahip olduğu gözlenmiştir. Örgütsel muhalefet boyutlarından örtük muhalefet boyutunun örgütsel demokrasi boyutunun hepsiyle anlamlı ilişkilere sahip olduğu ancak bu ilişkilerin zayıf veya çok zayıf oldukları görülmektedir. Örgütsel muhalefet ve örgütsel demokrasi toplam ölçeklerinin kendi boyutları ile beklediği üzere yüksek ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel muhalefet toplam ölçeğinin örgütsel demokrasi boyutları ile olan ilişkileri incelendiğinde aralarında çok düşük ilişkiler bulunduğu, katılım-eleştiri ve hesap verebilirlik alt boyutları ile hesaplanan ilişkilerin anlamlı olmadığı görülmektedir. Yine aynı şekilde örgütsel demokrasi toplam ölçeğinin örgütsel muhalefet alt boyutları ile olan ilişkilerinin de ya çok düşük ya da anlamlı olmayan ilişkiler gösterdiği söylenebilir. Son olarak örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet toplam ölçekleri arasındaki ilişki incelendiğinde ($r: -.175$) var olan ilişkinin anlamlı olmasına rağmen düşük ve ters yönlü olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yönetici ve öğretmenlerin düşüncelerini okulda serbestçe söyleyebilmesi, eğitim ortamı ile ilgili bakış açılarını açıklayabilmesi ve okul içindeki genel tespitlerini açık bir biçimde ifade etmeleri okul açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada ilkökul ve ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Sadykova ve Tutar (2014), yaptıkları araştırmalarında açık muhalefetin örgütsel demokrasiyle ilişkili olduğunu tespit etmiş. Örgüt çalışanların farklı fikirleri açıkça dile getirebilmesinin örgütlerde-okullarda demokrasiyi kuvvetlendirdiğine ilişkin bulgular elde etmişlerdir.

Siyasi alanda önemli bir yer tutan demokrasi kavramı, toplulukları ve siyasi yönetimleri etkilemektedir. Demokrasi, okulda bütünleyici bir işlev görebilir. Bununla birlikte yöneticiler, öğretmenlere karşı demokratik uygulamalarda bulunmayı ve okulda demokratik bir ortamın oluşmasını kimi zaman tedirgin edici bulabilmektedir. Siyasal demokrasinin yaşandığı birçok ülkede çalışanlar sert bir yönetim bürokrasisi ve aşırı söz sahibi olan bir yönetici ile çalışmak durumunda kalmaktadır. Bu durum, çağdaş yaşamın içinde büyük bir çelişki olarak görülmektedir (Cheney, 1995: 167).



Örgütsel demokrasi ile beraber araştırmaya konu edilen diğer kavram ise örgütsel muhaleftir. Muhalif olma durumu demokrasilerde yadsınamayacak kadar değerli olduğu bilinmektedir. Bu iki önemli kavramın aralarındaki ilişki yapısı araştırmanın temel konusu olmuştur. Örgütsel muhalefet boyutları açık, örtük ve haber uçurma olmak üzere üç farklı şekilde kullanılmaktadır. Okullarda yöneticilerle görüş ayrılığına düşen çalışanların bu düşüncelerini açıklamalarının değişik yolları bulunmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları üç farklı biçimde ele alınmıştır. İlkinde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algı düzeyleri karşılaştırılmıştır. İkincisinde örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet kavramlarının ölçeklerde yer alan kişisel bilgi değişkenlerine göre farklılık durumları ele alınmıştır. Üçüncüsünde ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi nasıl gördükleri test edilmiştir. Bu sebeple araştırmadaki ilk problem okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarının düzeyi ile ilgilidir. İkinci ve üçüncü problem ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim durumu, okulun öğretmen sayısı, sendika üyeliği, çalışılan okul sayısı ve görev değişkenlere göre anlamlı olup olmadığıdır. Son problem okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişkiyi nasıl gördükleri ile ilgilidir.

Araştırmanın ilk problemi olarak görülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde örgütsel muhalefet ölçeğinin ölçeğin örtük muhalefet, haber uçurma boyutları ile ölçeğin bütünündeki (toplam) puan ortalamasının düşük düzeyde olduğu gözlenmiştir. Buna karşın örgütsel muhalefet ölçeğinin açık muhalefet boyutunda ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum demokratik uygulamaların olmasının muhalif fikirlerin açıkça söylenmesinde etkili olabileceği fikrini verebilir. Çalışanlar karşı fikirlerini beyan ederken iş arkadaşlarına ya da işle ilgili olmayan başkalarına değil de doğrudan yöneticilerine söyleyebileceği düşünülebilir. Örgütsel demokrasi ölçeğinde ise şeffaflık, eşitlik, katılım-eleştiri, hesap verebilirlik alt boyutlarında ve ölçek genelinde katılımcıların puan ortalamasının, ortalamanın üstünde olduğu bulunmuştur. Bu durumda katılımcıların bu boyutlarda ve ölçek genelinde örgütsel demokrasiyi yüksek düzeyde algıladıkları söylenebilir. Erdal (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise örgütsel muhalefetin düşük düzeyde, örgütsel demokrasinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, eğitim durumu, okulun öğretmen sayısı, sendika

üyeliği, çalışılan okul sayısı ve görev değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel demokrasi ölçeğinin genelinde grupların toplam puanlarının cinsiyet grupları arasında anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından açık muhalefet, haber uçurma puanlarının cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı fark gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca örtük muhalefet boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde ise erkek katılımcıların muhalif görüşlerini, kadın katılımcılara göre daha kolay açıklayabildiği sonucuna varılmaktadır. Erdal (2020) yaptığı çalışmada örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet algı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığını söylerken erkek ve kadın katılımcıların birbirine benzeyen algılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir'in (2010) araştırmasında erkeklerin muhalefet etmekte kadınlara oranla daha hassas davrandığı bulgusu araştırmamızla uyumludur. Ülkemizde kadınların muhalif davranış gösterme durumlarının erkeklere göre az olmasında okul ikliminin etkileyici olabileceği düşünülebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algı düzeyleri yaş değişkenine göre 22-35 yaş, 36-45 yaş, 46 ve üstü yaşa sahip olan katılımcılarda örgütsel demokrasi ölçeğinin adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik boyutlarında anlamlı bir farka sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Yine katılımcıların örgütsel demokrasi ölçeği katılım-eleştiri ve şeffaflık alt boyutlarında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Yıldırım (2020) çalışanların yaş değişkeninde anlamlı bir fark oluşturmadığı verilerini elde ederek araştırmamızla benzer sonuçlara ulaşmıştır. Geçgil (2013) de benzer neticeleri bulmuştur. Bu alanda çalışıp da farklı sonuçlar elde eden çalışmaların da olduğu bilinmektedir. Çopur'un (2018) yapmış olduğu araştırma sonuçlarının bizim elde ettiğimiz sonuçlarla çeliştiği görülmektedir. Bu çalışmada örgütsel demokrasi algı düzeyinin yaş büyüdükçe çoğaldığı gözlenmiştir. Örgütsel muhalefet ölçeği açık muhalefet boyutunda yaş değişkeninde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verilere göre 22-35 yaş aralığında bulunan yönetici ve öğretmenlerin 46 ve üstü yaş aralığında olanlara göre muhalif fikirlerini doğrudan üstlerine söyledikleri sonucu çıkarılabilir. Genç olanların muhalefet etme davranışlarının daha fazla olduğu ve yaş aralığı 46 ve üstü olanların ise çatışmadan kaçınmak düşüncesiyle muhaliflikten uzak durma eğilimi içinde olabilecekleri düşünülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre örgütsel ölçeğinin adalet, eşitlik, hesap verebilirlik boyutları ve ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı buna karşın katılım-eleştiri alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların sıra ortalamasınının 21 ve üstü yıl kıdeme sahip katılımcılardan daha büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre göreve yeni başlayan yönetici ve öğretmenlerin kendilerine göre daha tecrübeli sayılabilecek kişilerden yönetim



süreçlerine farklı yollarla dâhil olmada ya da örgüt içi alınan kararlara doğrudan katılım göstermede daha hassas oldukları söylenebilir. Turabik (2019) araştırmasında örgütsel demokrasi ile ilgili olarak mesleki kıdem değişkeninde benzer bir sonuca ulaşmıştır. Örgütsel muhalefet ölçeğinde mesleki kıdem değişkenine göre örtük muhalefet ve haber uçurma boyutlarının sıra düzeylerinde anlamlı bir farkın oluşmadığı; açık muhalefet boyutunda ise anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre 6-10 yıl kıdemde olanların 10-20 yıl ve 21 ve üstü yıl kıdemde olanlara göre boyut ortalamasından daha büyük olduğu belirlenmiştir. Erdal (2020) da mesleki kıdem özelliğinde örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasında algı farklılığı tespit edememiştir. Bu değişken genel olarak değerlendirildiğinde az kıdemde (6-10 yıl) çalışanların çok kıdemli çalışanlara göre muhalif fikirlerini daha kolay ve serbestçe söyleyebildiği ifade edilebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin evli ya da bekâr olması durumuna göre örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefetin tüm boyutlarında anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Erdal (2020) çalışmasında medeni durum değişkeninde benzer bir sonuca ulaşmıştır. O da medeni durum kişisel özelliğinde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Oysa Kavak ve Kaygın (2018) üniversite çalışanlarına yönelik yaptığı çalışmada Erdal'ın (2020) bulduğu sonuçlardan farklı bir sonuç elde etmiştir.

Katılımcıların eğitim durumuna göre örgütsel demokrasi ölçeğinin sadece eşitlik alt boyutunda anlamlı fark çıktığı diğer alt boyutlarında ise anlamlı bir farkın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu ölçeğin genel sıra ortalamasına bakıldığında ise eğitim durumu değişkeninde anlamlı bir şekilde farkın oluştuğu görülmektedir. Test sonuçlarına göre lisans ve lisansüstü eğitim durumuna sahip olan yönetici ve öğretmenler ön lisans eğitim almış kişilere göre daha demokratik özelliklere sahip olduğu düşünülebilir. Böylece demokrasinin örgütlerde oluşabilmesi için eğitim durumu seviyesinin etkili olduğu söylenebilir. Örgütsel muhalefet ölçeği alt boyutlarından haber uçurma ve açık muhalefet boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu örtük muhalefet boyutunda ise anlamlı bir farkın oluşmadığı anlaşılmaktadır. Lisansüstü eğitim düzeyinde olan katılımcıların haber uçurma ve açık muhalefet boyutlarındaki sıra ortalamalarının ön lisans ve lisans düzeyindekilere göre daha fazla bulunmuştur. Muhalefet ölçeği genelinde ise eğitim durumu değişkeni anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yaşa (2018) yaptığı çalışmada öğrenim durumu değişkeninin örgütsel muhalefete yönelik fikirleri ayırmada etkili bir bireysel farklılık olmadığını belirleyerek bu araştırma sonuçları ile uyumlu bir neticeye ulaşmıştır. Bu alanda çalışma yapan bir diğer araştırmacı olan Akada (2015) da bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu neticelere genel olarak bakıldığında okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim seviyelerinin arttıkça o örgütteki demokrasinin de artabileceği düşünülebilir. Böylece demokrasiye katılım oranı yükseldikçe o kişilerin rahatsız oldukları farklı durumları açıkça üst kademedeki bulunan kişilere

söyleme ya da bu muhalif görüşlerini kurum dışındakilerle paylaşma durumunu ortaya çıkardığı söylenebilir. Okullarda görevli kişilerin muhalefet edebilmedeki gücünün o kişinin eğitim durumundan da kaynaklandığı düşünülebilir.

Katılımcıların çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre okulunda 29-39 arası yönetici ve öğretmen bulunan katılımcılarla 40 ve üstü bulunan katılımcıların örgütsel demokrasi tüm alt boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Örgütsel muhalefet ölçeğinin örtük muhalefet boyutunda anlamlı bir fark görülmediği, buna karşın haber uçurma ve açık muhalefet boyutlarında ise anlamlı bir farkın olduğu gözlenmiştir.

Katılımcıların sendika üyelik durumu değişkenine göre örgütsel demokrasi ölçeği katılım-eleştiri, adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik boyutlarında ve demokrasi ölçeğinin genel toplam puanlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgütsel muhalefet ölçeği boyutlarından örtük muhalefet boyutunda bir sendikaya üye olanlarla olmayanların sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir. Buna karşın haber uçurma boyutunda anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre okullarda görev yapan herhangi bir sendikanın üyesi olan yönetici ve öğretmenlerin, herhangi bir sendika üyesi olmayan yönetici ve öğretmenlere göre haber uçurma stratejisini daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bunun sonucu olarak da örgütsel gücün içinde olan kişilerin çalıştığı kurumda çözülemeyeceğini düşündükleri muhalif davranışları okul dışında yer alan kişi ya da kurumlara bildirmesinin daha kolay olduğu düşünülebilir. Açık muhalefet boyutuna ait puanların sendika üyeliğine göre ilgili grupların sıra ortalaması arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Son olarak örgütsel muhalefet ölçek toplam puanlarının sendika üyeliği değişkenine göre sendikaya üye olanlarla olmayanların sıra ortalaması arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Bireysel değişkenlerden olan sendika üyesi olup olmama durumu kişilerin açık muhalefet stratejilerini seçmelerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. Sendikalı olan yönetici ve öğretmenlerin okullardaki muhalif oldukları durumları üstleriyle paylaşmakta çekimser olmadıkları da söylenebilir. Yaşa (2018) araştırmasında örgüt/sendika üyeliği değişkeninin okullarda öğretmenler arasında örgütsel muhalefet fikirlerinde anlamlı bir farka sahip olmadığını, olumlu/olumsuz etkilemediğini belirtmektedir. Bu çalışma, yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla çalışmaktadır.

Araştırmamızın demografik değişkenlerinden birisi de yönetici ve öğretmenlerin meslek hayatları boyunca çalıştığı okul sayısıdır. Örgütsel demokrasi ölçeğinin katılım-eleştiri, adalet, eşitlik ve hesap verebilirlik ve şeffaflık alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde örgütsel muhalefet ölçeğinin örtük muhalefet, haber uçurma ve açık muhalefet alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.



Katılımcıların yapmış olduğu görev türü değişkenine göre örgütsel demokrasi ölçeğinin eşitlik boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir. Yönetici olarak görev yapan katılımcıların eşitlik boyutuna ait puan ortalamaları, öğretmen olarak görev yapan katılımcıların eşitlik boyutu puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu da yöneticilerin demokraside eşitliğe daha çok yönelim gösterdiğini ifade edebilir. Buna karşın adalet boyutunda bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Örgütsel demokrasi ölçeği boyutlarından katılım-eleştiri, şeffaflık, hesap verebilirlik, boyutuna ait puanların görev türüne göre öğretmen ve yönetici gruplarının sıra ortalaması arasında orta düzeyde ve anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak bakıldığında ise örgütsel demokrasi ölçeği toplam puanlarının görev türüne göre öğretmen ve yönetici gruplarının sıra ortalaması arasında orta düzeyde ve anlamlı bir farkın olduğunu görülmektedir. Bu sonuçlar eğitim kurumlarındaki yöneticilerin işlerindeki şeffaflığın, açıklığın, katılımında bulunma ve rahat eleştiri yapabilme hususlarında öğretmenlere göre daha etkin bir rol oynadığı söylenebilir. Öğretmenlerin katılım-eleştiri, şeffaflık, hesap verebilirlik boyutlarında yöneticilere göre daha düşük ortalamalara sahip olmasının öğretmenler üzerindeki var olan baskılardan kaynaklanabileceği düşünülebilir. Örgütsel muhalefet ölçeğinde örtük muhalefet ve haber uçurma boyutlarında öğretmen ve yönetici grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, buna karşın açık muhalefet boyutunda ise orta seviyede ve anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Buna göre yöneticilerin açık muhalefet boyutu sıra ortalamalarının öğretmenlerin sıra ortalamalarından fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar yorumlandığında okullarda görevli yöneticilerin muhalif düşüncelerini üst kademedeki yöneticileriyle öğretmenlere göre daha rahat paylaşabildiği sonucu çıkarılabilir. Bu yöneticiler karşıt fikirlerini açıklarken sorunların çözüme kavuşacağına olan inançlarının fazla olması sebebiyle bu davranışa yönelindikleri söylenebilir. Son olarak da örgütsel muhalefet ölçeği genelinde toplam puanlarda görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın son problemi olarak görülen okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki boyutu incelenmiştir. Araştırma verilerine bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefete ilişkin algılarının pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bu problem oluşturulurken alana hâkim kişilerin demokrasinin uygulandığı çalışma alanlarında yönetime karşı olan fikirlerin çoğalabileceği ve karşıt görüşte olanların bu düşüncelerini söyleme seviyesinde artış olabileceği esasına dayandırılmaktadır. Bulunan korelasyon katsayılarına göre örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefet arasında anlamlı olmasına rağmen düşük ve ters yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre okullarda demokrasi düzeyi arttıkça yönetici ve öğretmenlerin muhalif olma seviyelerinde düşüş olduğu belirlenmiştir. Örgütsel muhalefet ve örgütsel demokrasi

toplam ölçeklerinin kendi boyutları ile beklendiği üzere yüksek ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Örgütsel demokrasi toplam ölçeğinin örgütsel muhalefet alt boyutları ile olan ilişkilerinin de ya çok düşük ya da anlamlı olmayan ilişkiler gösterdiği gözlenmiştir. Bu sonuçlara bakarak muhalif olma durumunun örgütlerdeki demokratik uygulamalarla artabileceği ifade edilebilir. Örgütlerde muhalefet etmenin korkulacak bir hal olmadığı ve çağdaş çalışma ortamlarında ise bunun beklenen bir durum olduğunu söyleyebiliriz.

Erdal (2020) yapmış olduğu araştırmada örgütsel muhalefet ile örgütsel demokrasi ilişkisine ait sonuçlarda aynı yönlü, anlamlı ve orta düzey bir ilişki tespit etmiştir. Elde edilen sonuç bizim araştırmamızdaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. Daha önce bu konuyu çalışmalarında ele alan **Kassing ve Avtgist (1999)**, **Özdemir (2010)** de benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Örgütlerdeki çalışanların yöneticileriyle karşı karşıya gelmemek için muhalif görüşlerini açıklamayı çok fazla tercih etmedikleri söylenebilir. **Ataç (2015)** örgütsel demokrasi ile örgütsel muhalefetin ilişkisini pozitif yönlü olarak bulmuştur. Yurt dışında bu alanda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. **Croucher ve diğerleri (2017)** iş yerinde görevli kişilerin karşıt görüşleri açıklamakla demokratik bir ortamın olması arasında anlamlı ve negatif olmayan bir durum olduğunu söylemektedirler. **Sadykova ve Tutar (2014)** araştırmasında açık muhalefetin örgütsel demokrasiyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmalara genel olarak bakıldığında ise okullarda ve örgütlerde çalışan bireylerin farklı fikirleri açıkça dile getirebilmesinin o örgütlerdeki demokrasiyi kuvvetlendirdiği söylenebilir. Örgütsel muhalefetin olduğu okullarda demokratik bir ortamın varlığından söz edilebilir. Çalışanların düşüncelerini özgürce ifade edebildiği bir ortamda bulunması, muhalif fikirlerini serbestçe söyleyebilmesi o örgütteki örgütsel demokrasiyi güçlendireceğini söylemek mümkün olabilecektir.

Öneriler

Araştırmada örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin alacakları hizmet içi eğitim ve seminer çalışmalarlarıyla örgütsel muhalefet ve örgütsel demokrasi alanlarındaki gelişimleri artırılarak okullardaki demokratik uygulamaların ağırlığının artması beklenebilir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet konusunda eğitilerek muhalefet stratejilerinden okula katkısı olanlarını tercih etmeleri, çalıştıkları okullar için yararlı ve yapıcı muhalefet yapmaları sağlanabilir.



KAYNAKÇA

- Akada, T. (2015). *Örgütsel muhalefet ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ataç, L. O. (2015). *Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet ilişkisi: beyaz yakalılar üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Bryman A. & Cramer D. (2001) *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for windows*. London: Routledge.
- Cheney, G. (1995). Democracy in the workplace: Theory and practice from the perspective of communication. *Journal of Applied Communication Research*, 23, s. 167-200.
- Croucher, S. M., Zeng, C., Rahmani, D. ve Cui, X. (2017). The relationship between organizational dissent and workplace freedom of speech. *Journal of Management and Organization*, s.1-15.**
- Çopur, Z. (2018). *Öğretim elemanlarının örgütsel demokrasi algıları ile örgütsel sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dura, C. (2005). *Düşünme, araştırma ve yazma yöntemleri*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Erdal, İ. (2020) *Öğretmen görüşlerine göre okullarda örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fox, J. (1992). Democratic rural development: leadership accountability in regional peasant organizations. *Development and Change*,23(2), s. 1-36.**
- Geçkil, T. (2013). *Örgütsel demokrasi ile örgütsel demokrasi vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: TRB1 bölgesindeki üniversite hastanelerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Geçkil, T. ve Tikici, M. (2015) Örgütsel demokrasi ölçeği geliştirme çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(4), s. 41-78.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*.
- Howitt, D., & Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for windows*. Simon & Schuster, Inc.
- Kassing, J. W. (1998). Development and validation of the organizational dissent scale. *Management Communication Quarterly*, 12(2), s. 183-229.
- Kassing, Jeffrey W., Theodore A. Avtgis. (1999). "Examining the relationship between organizational dissent and aggressive communication". *Management Communication Quarterly*. (13). s. 76 – 91.
- Kassing, J. W., and Armstrong, T. A. (2001). Examining the association of job tenure, employment history, and organizational status with employee dissent. *Communication Research Reports*, 18, s. 264-273.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kavak, O. ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(01), s. 33-51.
- Kruskal, W. H. (1952). A nonparametric test for the several sample problems. *The Annals of Mathematical Statistics*, 23(4), s. 525-540.
- Özdemir, M. (2010). *Ankara ili kamu genel liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel muhalefet ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rizvi, F. (2005). In defence of organizational democracy. Smyth, J. (Ed.), *critical perspectives on educational leadership*. New York: Routledge.
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to Student's t-test and the Mann–Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17(4), s. 688-690.
- Sadykova, G. ve Tutar, H. (2014). Örgütsel demokrasi ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *İşletme Bilimi Dergisi*, 2(1), s. 1-16.
- Turabik, T. (2019). *Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel demokrasi ile politik davranışlar arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşa, R. (2018). *Liselerde görev yapan öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel özdeşleşme ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2020). *Çalışanların örgütsel demokrasi algılarının örgütsel muhalefet davranışı ve işle bütünleşme düzeyine etkisi: bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.



DOĞU AVRUPA'DA YÜKSEK EĞİTİM KURUMLARINDA V GELECEĞİN ÖĞRETMENLERİNİN YABANCI DİL EĞİTİMİ KONULARI

LİNA SMİRNOVA⁹², SVİTLANA SHANDRUK⁹³,

ÖZET

Makalede bilimsel literatür ve eğitim belgeleri sistematik olarak analiz edilmiştir. Çeşitli alanlarda ekonomik ve bilimsel ilişkilerle birbirine bağlanan bu modern küresel dünyada, uzmanlar arasında İngilizce dil yeterliliğinin öneminin arttığı fikri vurgulanmaktadır. XXI yüzyılın bir işareti haline gelen bu tür küreselleşme ve entegrasyon süreçleri koşullarında, Ukrayna'daki orta ve yüksek öğretim sisteminde yabancı dil eğitiminin kalitesinin önemli ölçüde iyileştirilmesi görevleri yerine getirilmektedir. Ukrayna eğitim reformu, modern toplumun rekabetçi ortamında dünyanın insan adaptasyonu deneyimini kullanarak ders alıyor. Geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesi alanında Ukrayna'da pedagojik eğitimin gelişiminin stratejik eğilimlerini belirlemek için önemli bir kaynak, yurtdışındaki benzer deneyimlerin incelenmesi ve analizidir. Doğu Avrupa'daki eğitim sistemlerinin gelişimi, bu ülkelerdeki endüstriyel uygarlıktan post-endüstriyel uygarlığa geçiş bağlamında modern pedagojik bilimin incelenmesi ile ilgilidir. Doğu Avrupa'da sürekli mesleki eğitim sistemindeki en iyi uygulamaların analizi ve uygulanması, Ukrayna'da öğretmen eğitimine yönelik yeni yaklaşımların belirlenmesine ve değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Analiz, geleceğin öğretmenlerinin yabancı dil eğitiminin gelişiminin bir dizi faktörden etkilendiğini gösterdi: sosyo-ekonomik (işgücü piyasası ihtiyaçlarına odaklanma, uluslararası alana entegrasyon, bilimsel ve teknolojik ilerleme); eğitim (eğitim alanındaki yasal belgelerin güncellenmesi, eğitim içeriğinin standartlaştırılması, profesyonel odaklı becerilerin oluşturulması için yöntemlerin geliştirilmesi). Araştırma sonucunda, yükseköğretim alanında şu eğilimler belirlenmiştir: paradigmatik (küreselleşme zorunluluğunun dil ve geleceğin öğretmenlerinin mesleki eğitiminde gerçekleştirilmesi); yapısal-eğitimsel (yaşam boyu öğrenme ile tanımlanan modern bir müfredata göre hazırlık), öğrenci başarısı, dijital el becerisi, kariyer hazırlığı ve yeni öğrenme paradigmaları, önde gelenler olarak iletişim becerilerinin ve yumuşak becerilerin geliştirilmesi); semantik (yabancı dil eğitimi ve çok kültürlü eğitimin entegrasyonu); araçsal ve metodolojik (yenilikçi yöntem ve teknolojinin kullanımı, marka -yeni ders kitapları, birinci sınıf teknikler) Pedagojik araştırmaları işlerken, ülkelerin ekonomik kalkınmasının büyük ölçüde vatandaşlarının yabancı dilde, özellikle İngilizce'deki eğitim düzeyine bağlı olduğu tespit edilmiştir. Yükseköğretimin geliştirilmesindeki temel sorun bu bakımdan sosyo-ekonomik kalkınma için uzun vadeli bir stratejinin olmamasıdır. Ülkenin geleceğinin hedeflerine uygun bir yüksek öğretim modelinin oluşturulmasını zorlaştıran Ukrayna'nın pmenti. Ukrayna eğitim reformunda yüksek öncelikli yönlerden biri, geleceğin öğretmenlerinin yabancı dil eğitimi güçlendirmektir, çünkü eğitim sürecinin kalitesi, genç uzmanların mesleki seçimleri olsun ya da olmasın, daha fazla kendini geliştirme ve mesleki kendini onaylamada ne kadar

⁹² Doç. Dr., Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, rusli1995@ukr.net

⁹³ Prof. Dr., Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, sishandruk@ukr.net

başarılı olacağını belirler. hızlı sosyo-ekonomik değişim koşullarında işgücü piyasasında profesyonel hareketliliğe, rekabete hazır olup olmadıkları bir başarıdır.

ANAHTAR KELİMELEER: Yüksek öğrenim, geleceğin öğretmenleri, yabancı dil eğitimi, sürekli mesleki eğitim, mesleki hareketlilik

THE ISSUES OF FUTURE TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EASTERN EUROPE

ABSTRACT

Scientific literature and educational documents have been systematically analyzed in the article. The idea, that in this modern global world, which is connected by economic and scientific relations in various fields, the importance of the English language proficiency among specialists is growing, is stressed. In the conditions of such globalization and integration processes, which have already become a sign of the XXI century, the tasks of pivotal improvement of the quality of foreign language education in the system of secondary and higher education in Ukraine are actualized. Ukrainian educational reform takes course using the world's experience of human adaptation to life in competitive environment of the modern society. An important source for determining the strategic trends of the development of pedagogical education in Ukraine in the field of training of the future teachers is the study and analysis of the similar experience abroad. The development of educational systems in Eastern Europe is relevant for the study of modern pedagogical science in the context of the transition from industrial to post-industrial civilization in these countries. Analysis and implementation of best practices in the system of continuing professional education in Eastern Europe will help identify and consider new approaches to teacher training in Ukraine.

The analysis showed that the development of foreign language training of future teachers was influenced by a number of factors: socio- economic (focus on labor market needs, integration into the international space, scientific and technological progress); educational (updating legal documents in the field of education, standardization of training content, development of methods for the formation of professionally oriented skills). As a result of the research, the following tendencies in the sphere of higher education are determined: paradigmatic (realization of globalization imperative in language and professional training of future teachers; structural-educational (preparation according to a modern curriculum which is defined by lifelong learning, student success, digital dexterity, career readiness and new learning paradigms, development of communication skills and soft skills as leading ones); semantic (integration of foreign language training and multicultural education); instrumental and methodological (use of innovative methods and technology, brand-new textbooks, top-notch technics). While processing pedagogical research, it has been found that the economic development of countries is highly dependent on citizens' education level in foreign languages, especially in English. The main problem in the development of higher education in this respect is the lack of a long-term strategy for socio-economic development of Ukraine, which



complicates the creation of a model of higher education adequate to the goals of the country's future. One of the high-priority directions in reforming Ukrainian education is to strengthen foreign language training of future teachers, as the quality of the educational process determines how successful young specialists will be in further self-development and professional self-affirmation, whether their professional choice is a success, whether they are ready for professional mobility, competitiveness in the labor market in conditions of rapid socio-economic changes.

Keywords: Higher Education, Future Teachers, Foreign Language Training, Continuing Professional Education, Professional Mobility.

FORMULATION AND JUSTIFICATION OF THE RELEVANCE OF THE PROBLEM

Number of researches have shown that the economic development of countries is highly dependent on citizens' education level in foreign languages, especially in English. In this modern global world, which is connected by economic and scientific relations in various fields, the importance of the English language proficiency among specialists is growing. In the conditions of such globalization and integration processes, which have already become a sign of the XXI century, the tasks of pivotal improvement of the quality of foreign language education in the system of secondary and higher education in Ukraine are actualized.

Implementation of the plans of our state to become one of the most developed countries of the world, European integration processes are impossible without providing conditions for the mobility, goods and services' free movement in the European space and so on. The latter, in turn, necessitates the rapid adaptation of the Ukrainian education system to common European criteria and standards. The fundamental provisions for the modernization of general secondary education in Ukraine are defined in the Draft Law of Ukraine "On Education". "The purpose of complete general secondary education is the diverse development, upbringing and socialization of a person who realizes himself being a citizen of Ukraine, capable of living within a society and carrying out civilized interaction with nature, has a desire for self-improvement and lifelong learning, ready for conscious life choice and self-realization. activities and civic activity".

The concept of higher education development defined by the National Strategy for Education Development in Ukraine for 2012-2021 was focused on training competent professionals who not only have a certain set of competencies, but also are able to meet the challenges of the time. Currently, the mission of higher education in accordance with the National Strategy of higher education of Ukraine for 2021-2031 is to ensure sustainable innovation development of Ukraine through training of highly qualified specialists, creation and dissemination of knowledge, formation of intellectual, social and spiritual capital of the society

ready for future challenges. The new Law of Ukraine “On Higher Education” of 01.07.2014 № 1556-VII main goal of higher education is to train “... competitive human capital for high-tech and innovative development of the country, self-realization of the individual, meeting the needs of society, labor market and the state in qualified professionals”.

The main problem in the development of higher education in this respect is the lack of a long-term strategy for socio-economic development of Ukraine, which complicates the creation of a model of higher education adequate to the goals of the country’s future. Ukrainian educational reform takes course using the world’s experience of human adaptation to life in competitive environment of the modern society. An important source for determining the strategic trends of the development of pedagogical education in Ukraine in the field of preparing of the future human is the study and analysis of the similar experience abroad (Shandruk, 2019).

One of the high-priority directions in reforming Ukrainian education is to strengthen foreign language training of future teachers, as the quality of the educational process determines how successful young specialists will be in further self-development and professional self-affirmation, whether their professional choice is a success, whether they are ready for professional mobility, competitiveness in the labor market in conditions of rapid socio-economic changes.

Considering this, the decisive role of the gradual reform in the system of foreign language training of future specialists becomes obvious, as it much depends on how effectively and efficiently the new strategy of higher education will eventually be implemented.

ANALYSIS OF RECENT RESEARCHES AND PUBLICATIONS

Significant scientific achievements on the methodology of pedagogical research on the training of foreign language teachers can be found in the works of N. Avshenyuk, O. Bezlyudny, B. Wolfson, O. Zabolotna, N. Lavrychenko, O. Lokshina, N. Nychkalo, L. Pukhovska, A. Sbrueva, S. Shandruk, A. Yanovsky and others. The works of such scientists as A. Alekseyuk, S. Sysoeva, S. Goncharenko, O. Dubasenyuk, I. Zyazyun, O. Kobernyk, N. Kuzmina, V. Kuz are of great importance for solving various aspects of the problems of professional training of teachers, M. Yarmachenko and others.

Among the scientific researches devoted to the problems of professional training of future secondary school teachers are the works of S. Honcharenko, I. Zyazyun, N. Nychkalo, O. Savchenko, S. Sysoeva, M. Pantyuk and others. Domestic and foreign scholars have devoted their work to the training of young secondary school teachers in the system of continuing professional education, namely: education reform (B. Wolfson, A. Dzhurytsky, L. Pukhovska, L. Suprunova,



etc.); reforming the content of general education (A. Vasyliuk, V. Kraevsky, I. Lerner, O. Lokshina, V. Parzhizek, J. Prukha, J. Skalkova, M. Skatkin, O. Khlup, etc.); reform of higher education in European countries (V. Gamanyuk, O. Golotyuk, S. Derkach, O. Kuchay, O. Ozerskaya, etc.); development of pedagogical education in the countries of the European Union (V. Wolfson, V. Kremen, T. Krystopchuk, O. Lokshina, M. Oliynyk, L. Pukhovska, A. Savina, O. Sukhomlinska); modernization of professional training of foreign language teachers in higher education institutions (O. Bigich, I. Zakiryanova, T. Zubenko, N. Molodychenko, S. Nikolaeva, V. Pasynok, C. Tezikova, etc.); problems of postgraduate education and teacher training (O. Bindas, L. Vozniuk, N. Mukan, L. Pokroeva, S. Sinenko, etc.).

THE MAIN MATERIAL OF THE STUDY

At the same time, today there is no comprehensive comparative and pedagogical analysis of the problems of foreign language training of young secondary school teachers in the system of continuing professional education (CPE) in Eastern Europe to analyze and summarize this experience.

The development of educational systems in Eastern Europe is relevant for the study of modern pedagogical science in the context of the transition from industrial to post-industrial civilization in these countries. Such changes are universal in nature and can be applied to all aspects and areas of public life. The end of the XX – beginning of the XXI century is characterized as a crisis stage in the history of the world community, which largely took place due to the transition from industrial to information civilization. Deep transformations affected all spheres of society: political, socio-economic, cultural, axiological and revealed the urgent need to find adequate ways to solve problems that have arisen, taking into account the national characteristics and interests of each state. The need to update and improve the Ukrainian education system in order to meet new foreign standards explains the interest of domestic researchers in the study, analysis and implementation of best practices Eastern Europe has in this field, which will improve the quality of teacher training and social significance of pedagogical education as well as help identify and consider new approaches to teacher training (Binytska, 2017).

We pay our attention to the tendencies in the sphere of higher education in the countries of Eastern Europe which obviously take place nowadays and they are the following: paradigmatic (realization of globalization imperative in language and professional training of future teachers; structural-educational (preparation according to a modern curriculum which is defined by lifelong learning, student success, digital dexterity, career readiness and new learning paradigms, development of communication skills and soft skills as leading ones); semantic (integration of

foreign language training and multicultural education); instrumental and methodological (use of innovative methods and technology, brand-new textbooks, top-notch technics).

In the context of necessity of innovations in the system of higher education we defined a plan of priority actions: the creation of an open educational space; taking into account economic priorities in determining educational goals; emphasizing the educational and developmental potential of learning foreign languages and social communication skills to establish effective communication; development of possible models for ensuring effective foreign language education of future teachers in higher education institutions.

High-quality foreign language skills are also determined by the needs and various tasks that may arise in non-philological students, researchers, etc. Such needs include:

- access to special materials presented in a foreign language, that is in English. Also, with the development of distance learning, the introduction of double degree programs for higher education, ensuring the mobility of students and teachers increases the role of skills that allow them to take in or give lectures, prepare scientific articles, participate in international conferences, seminars, webinars etc.;
- participation in academic exchange programs in terms of the specifics of scientific fields, as well as in terms of social skills implies a willingness to lead a professional and social life while studying or teaching in another country.

In the process of modern development of foreign language education of future teachers, it is extremely important that solving the problem of mobility and internationalization in higher education is associated with the adoption by each educational institution of measures to improve the level of foreign language training, which in turn requires institution to create an appropriate educational environment and develop specialized educational programs.

It goes without saying, the education sector depends on the country's specific and its socio-economic status. This means that each country is free to shape its own education system. However, the youngsters increasingly take into account educational and professional plans when moving to another country. In general, the attractiveness of education systems in Eastern European countries for Ukrainian students can be explained by objective factors, including: expansion and diversification of partnerships between Ukraine and the Eastern European countries-members of the European Union; high quality and openness of education in Eastern Europe; the possibility of career growth for qualified teachers in the world labor market (Binytska, 2017).



CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FUTURE RESEARCH DIRECTIONS

The formation of a single global educational space, the hallmark of which is the harmonization of educational standards and unification of methodological approaches to curriculum development, has contributed to the convergence of requirements for professional competence of educators in different countries. The complexity of pedagogical activity at the present stage is that a higher institution has become not only a source of knowledge, but is also designed to form students' personal qualities demanded by society, develop their abilities and skills, be a leader in the world of information.

REFERENCES

European Education Area strategic framework. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality-equity/initiatives>

Svitlana I. Shandruk, Lina L. Smirnova, Natalia Yu. Cherednichenko, Liudmyla O. Lysenko, Tetyana A. Kapitan, Yaroslav A. Chernionkov, Ihor V. Spinul. (2019). Future human development from the standpoint of dominant philosophical concepts of the United States pedagogical education // ASTRA Salvensis, Supplement No. 1. – P. 323 – 333. URL: <https://astrasalvensis.eu/blog/mdocs-posts/24-svitlana-i-shandruk-lina-l-smirnova-natalia-yu-cherednichenko-liudmyla-o-lysenko-tetyana-a-kapitan-future-human-development-from-the-standpoint-of-dominant-philosophical-concepts/>

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. 209/2019 Z. z., 310/2019 Z. z., 271/2021 Z. z., 414/2021 Z. z.). URL: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

Біницька К. М. (2017). Класифікація країн Східної Європи у контексті професійної підготовки вчителів початкової освіти на сучасному етапі. Virtus Scientific Journal (№ 17), С. 78–82.

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN ÇIKARILAN GENELGE VE YAPILAN YÖNETMELİK DEĞİŞİKLİKLERİNİN OKUL YÖNETİCİLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

ERDEM GÜLER⁹⁴, SÜLEYMAN KARATAŞ⁹⁵,

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan genelge ve yapılan yönetmelik değişikliklerinin okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen çalışmanın katılımcılarını Antalya ili Finike ilçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında doküman inceleme ile kavramsal çerçeveye ve uzman görüşlerine dayanarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Doküman inceleme metoduyla toplanan veriler, uzaktan eğitim, ölçme değerlendirme uygulamaları ve personel özlük hakları olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise her temaya ilişkin bir problem katılımcılara yöneltilmiş, gelen yanıtlar betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilerek veri çeşitlendirmesi yapılmıştır. Okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Covid-19 salgın döneminde yapılan yönetmelik değişikliklerinin ve yürürlüğe konulan genelgeleri, alandaki sorunları çözemediğini, ölçme değerlendirme uygulamalarında birlikteliğin sağlanmadığını belirtmişlerdir. Personel özlük hakları temasında ise Bakanlığın yaptığı değişikliklerin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

ANAHTAR KELİMELER: Salgın, Covid-19, Okul yönetimi, Yönetmelik, Genelge, Ölçme Değerlendirme, özlük hakları.

THE EVALUATION OF THE CIRCULAR AND REGULATION CHANGES MADE BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PER SCHOOL ADMINISTRATORS

ABSTRACT

This study aims to evaluate by school administrators the circular and the changes in the regulations put into effect by the Ministry of National Education during the Covid-19 epidemic period in Turkey. The participants of the study, which was designed with qualitative research management, are school administrators working in state schools in Antalya province Finike district and affiliated to the Ministry of National Education. In the

⁹⁴ Öğretmen/Okul Müdürü, Şehit İsmail Çalkan İlkokulu-İmam Hatip Ortaokulu, Antalya, erdemguler56@hotmail.com

⁹⁵ Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, skaratas07@gmail.com



collection of data, a semi-structured interview form prepared based on the conceptual framework and expert opinions with document analysis was used. The data collected by the document review method is divided into three themes: distance education, assessment and evaluation practices and personnel rights. In the semi-structured interview form, a problem related to each theme was directed to the participants, and the answers were evaluated with the descriptive analysis method and data diversification was made. School administrators stated that the changes in the regulations made by the Ministry of National Education during the Covid-19 epidemic period and the circulars put into effect did not solve the problems in the field, and that there was no unity in measurement and evaluation practices. In the theme of personnel personal rights, they stated that the changes made by the Ministry are positive.

Keywords: Pandemic, Covid-19, School management, Regulation, Circular, Assessment and Evaluation, employee rights.

GİRİŞ

2020 yılının başlarında ilk defa Çin'in Vuhan şehrinde tespit edilen ve bütün dünyayı etkisi altına alarak insan hayatının birçok alanına yayılan Covid-19 salgını eğitim uygulamalarında da ciddi etkilere ve farklılıklara sebep olmuştur. Esasen insan sağlığını tehdit eden ancak genelde sosyal hayatın tüm alanlarını etkisi altına alan ve derin değişikliklere yol açan bu salgının en fazla etkili olduğu alanlardan birisi de eğitim alanıdır. Toplumsal yaşam alanlarının en belirgin olanı ve salgının yayılmasını hızlandıran en uygun ortamların eğitim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler olduğu bilinmektedir (Adıgüzel ve Adıgüzel, 2020). Bu sebeple dünyada Covid-19 salgının yayılmasını önlemek hedefiyle öncelikli olarak eğitim uygulamalarında ve politikalarında bazı düzenlemeler yapılmıştır. Virüsün yayılmasını önlemek ve bulaş durumunu kontrol altına almak için 2020 yılının başlarından itibaren başta Çin ve Hong Kong olmak üzere tüm dünyada eğitim kurumları kapatılmaya başlanmıştır (NHCPRC, 2020). Dünya genelinde 191 ülke, eğitim kurumlarında öğrenim gören 1.575.270.054 öğrenci için eğitim-öğretim faaliyetlerine ara vermeye karar vermiştir. Bu ülkelerden 4 ülke (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Grönland, Rusya ve Avustralya) bölgesel olarak eğitim kurumlarında bir süreliğine eğitime ara verirken 187 ülke genel olarak tüm eğitim kurumlarında faaliyetlere ara vermiştir (UNESCO, 2020).

Türkiye'de salgının görüldüğü ilk günden itibaren ülke genelinde tüm kurum ve kuruluşlar çeşitli tedbirler almıştır. 16 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı, tüm okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, ortaöğretim kademelerinde ve yaygın eğitimde eğitim öğretim uygulamalarına üç hafta ara vermiştir (MEB, 2020a). Böylece yüz yüze faaliyet gösteren tüm eğitim kurumları, temasın ve

bulaşın azaltılmasını sağlamak üzere eğitsel faaliyetlerini durdurmuştur (Karadağ ve Yücel, 2020). Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenme kayıplarını en aza indirmek için eğitimin sürekliliği ilkesinden hareketle yüz yüze eğitime alternatif eğitsel uygulama yöntemleri arayışa girmiş, salgının eğitim uygulamalarına etkisi daha çok uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı geçiş ve üretim merkezli mesleki eğitime yönelik olarak benimsenmiştir (Eren, 2020; MEB, 2020a). Türkiye’de ilk Covid-19 vakasının tespitinin ve ilanının ardından 12 Mart 2020 tarihinde Cumhurbaşkanlığı koordinesinde yapılan bir toplantıda, çeşitli alanlarda Koronavirüs’e karşı alınacak tedbirler görüşülmüştür. Cumhurbaşkanlığı Sözcüsü vasıtasıyla toplumsal alandaki bu değişiklikler kamuoyu ile paylaşılmıştır. MEB’in eğitim uygulamaları kapsamında hızla uygulamaya koyduğu yeni tedbirler şu şekilde ifade edilmiştir: *“Öncelikle ilk, orta ve lise düzeyindeki okullar 16 Mart tarihinden itibaren bir hafta tatil edilecek ve dolayısıyla ara tatil önceye alınmış olacaktır. Daha sonra 23 Mart tarihi itibarıyla da uzaktan eğitim yöntemiyle internetten ve televizyon kanallarından öğrencilerimizin eğitimlerine devam etmeleri imkânı sağlanacaktır. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığımız güzel kapsamlı bir çalışma yaptılar. Bunun nasıl olacağına dair bilgilendirmeyi de Millî Eğitim Bakanlığımız, Bakanımız ve ilgili eğitim müdürlerimiz kamuoyuyla paylaşacaklar, ailelerle bunun nasıl olacağını da kendileri paylaşacaklar.”* (Cumhurbaşkanlığı Sözcülüğü, 2020). Türkiye’de Covid-19 salgınının yayılmasını engellemek için yapılan ilk düzenlemenin 16 Mart 2020 tarihi itibarı ile ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmesi ve böylece çalışma planında belirlenmiş olan ikinci eğitim dönemi ara tatilinin daha erken tarihe çekilerek değiştirilmesi olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de tespit edilmiş olan ilk Covid-19 vakasının 10 Mart 2020’de açıklanmasından hemen sonra, 23 Mart 2020 tarihine kadar MEB’e bağlı olan tüm kurumlarda eğitime ara verileceği, sonrasında ise bu kurumlarda elektronik eğitim bilişim ağı veya televizyon kanalları aracılığı ile uzaktan eğitime geçileceği bildirilmiştir. Öğretmenlerin durumları ile ilgili ileri bir tarihte detaylı açıklama yapılacağı eklenmiştir (MEB, 2020a). Türkiye’de görülen Covid-19 vaka sayısının artışı ve bulaş durumu göz önünde bulundurularak Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü’nün 28 Mart 2020 tarihli ve 5964251n sayılı “Bazı Eğitim Faaliyetlerinin Durdurulması” konulu resmi yazısıyla, yüz yüze eğitime verilen ara 1 Eylül 2020 tarihine kadar uzatılmasına karar verilmiştir (MEB, 2020b). Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzaktan eğitim faaliyetlerinin nasıl yürütüleceği, ölçme değerlendirme uygulamalarının nasıl yapılacağı, öğretmenlerin ve diğer çalışanların personel özlük haklarıyla ilgili çeşitli açıklamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. 13 Nisan 2020 tarihinde, MEB tarafından, personel sağlığının korunması için, Bakanlık hizmetlerinin, kesintiye uğratılmadan, asgari çalışanla ve esnek çalışma yöntemleriyle yürütülmesi amacıyla, dönüşümlü çalışma, uzaktan çalışma ve idari izinlere ilişkin hususların belirlendiği 2020-8 sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi dayanak gösterilerek “Covid-19 Kapsamında Esnek Çalışmaya İlişkin Usul ve Esaslar” yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2020c). Buna



göre; dönüşümlü ve uzaktan çalışma sistemine geçilmiş, kronik rahatsızlığı olan personellerin idari izinli sayılması kararlaştırılmıştır. Taşra teşkilatında da esnek çalışma sistemi uygulamaya konulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğünün 05.05.2020 tarihli ve 6771622 sayılı “Ek Ders Ücreti” konulu resmi yazısıyla uzaktan ve esnek çalışan personelin sosyal ve mali özlük haklarından herhangi bir kesinti yapılmadan faydalandırılması gerektiği bildirilmiştir (MEB, 2020d).

Ölçme ve Değerlendirme uygulamalarında ise Ortaöğretim kurumlarında; tüm derslerden başarılı olan öğrenciler ile başarısız dersi/dersleri olanlardan; yılsonu başarı puanı en az 50 olan öğrencilerin sınıfını doğrudan, yılsonu başarı puanı 50 ve daha yukarı olan ancak yılsonu başarı puanıyla başarılı sayılmayacak derslerden başarısız olan öğrenciler ile alt sınıflar da dâhil başarısız ders sayısı toplamına bakılmaksızın doğrudan sınıfını geçemeyen öğrencilerin, bu derslerden sorumlu olarak bir üst sınıfa geçmelerinin sağlanması, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının ikinci dönemine ait ölçme ve değerlendirme, devam-devamsızlık ya da puanla değerlendirilen diğer çalışmaların öğrenci başarısının değerlendirilmesinde dikkate alınmaması (MEB, 2020e), Temel Eğitime bağlı kurumlarda ise 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının birinci dönem puanı tüm öğrenciler için yılsonu başarı puanı olarak kabul edildiğinden 2019-2020 eğitim ve öğretim yılının ikinci dönemi için karne, teşekkür ve takdir belgeleri elektronik ortamda öğrenci ve velilerin erişimine açılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2020f).

Yapılan yönetmelik değişikliklerinin ardından ölçme ve değerlendirme ile ilgili tekrar bir değişiklik yapılmış ve “uzaktan eğitim puanla değiştirilemez” hükmü 31 Aralık 2020 tarihli Resmî Gazetede yayınlanan değişiklik ile kaldırılmıştır. Böylelikle uzaktan eğitimin puanla değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır (MEB, 2020i).

Yapılan bu değişikliklerin alanda anlaşılması, çözümlenmesi ve uygulanması, okul yöneticilerinin yaşanan değişimlere olan bakış açısına ve süreçle ilgili değerlendirmelerine bağlıdır. Eğitim örgütlerinin, değişim sürecinin belirsizliklerine rağmen bu değişim sürecine hazırlıklı olması, kriz yönetimine hızlı bir şekilde uyum sağlanması beklenmektedir. Bir anda gelişen krizler neticesinde oluşan değişimlerin etkin şekilde kontrol edilmesinin, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için zaruri olduğu, bu durumlarda yönetim süreçlerinin başarılı kullanılmasının ve böyle zamanlardaki liderlik faaliyetlerinin öneminin, örgütler yönünden dikkate alınması gereken bir husus olduğu düşünülmektedir (Aydın, 2014; Erdoğan, 2012).

Covid-19 salgını bir kriz durumu olarak düşündüğümüzde, bu durumla ilgili Türkiye’de yapılan birtakım araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmaların bazı önemli konular üzerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Bu konular uzaktan eğitimle ilgili öğrenci düşünceleri (Ekiz, 2020),

Milli Eğitim Bakanlığının salgın süreci ile ilgili politikaları (Özer, 2020), salgının getirdiği eğitim süreci (Kırmızıgül, 2020), uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin lisans öğrencilerinin memnuniyetleri (Karadağ & Yücel, 2020), salgın sürecinde ve sonrasında çocukların psikolojik dayanıklılığı (Çaykuş & Çaykuş, 2020), ülkelerin ve üniversitelerin uzaktan eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi (Telli & Altun, 2020) olarak sınıflandırılabilir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim süreciyle ilgili merkezi teşkilat tarafından yapılan mevzuat değişiklikleriyle ilgili okul yöneticilerinin değerlendirmelerini içeren bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmada Covid-19 salgın döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetmelik değişikliklerinin ve çıkarılan Genelgelerin okul yöneticileri açısından değerlendirilmesini konusu işlenmiştir.

Bu araştırmanın genel amacı Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetmelik değişikliklerinin ve yürürlüğe konulan genelgelerin okul yöneticileri açısından nasıl değerlendirildiğini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki uzaktan eğitim konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki ölçme ve değerlendirme konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
3. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki personel özlük hakları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması desenlerinden doküman analizi ile görüşme deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı, olayların kendi ortamındaki haliyle gerçekçi bir biçimde değerlendirildiği bir araştırma türü olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma, araştırmacılara esneklik olanakları sağlayarak, araştırma sürecinin, araştırma deseninin ve verilerin analizinin yeniden şekillenmesine imkân vererek bütüncül ve tümevarımsal bir yaklaşım ortaya koyar (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda, gerçekleştirilen durum çalışmalarındaki en öne çıkan özellik, bir ya da birden fazla durumun, olaylar, bireyler, ortamlar gibi durumu etkileyen tüm değişkenlerin açısından bütünsel olarak ele alınmasıdır (Yin, 2017).



Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanıldığında güvenilir önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriye gözlem ve görüşme yapmaya gerek kalmadan da ulaşabilir. Öte yandan doküman incelemesi, nitel araştırmalarda gözlem ve görüşme gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” durumunu sağlamaktadır ve araştırmanın geçerliliğini önemli ölçüde arttırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin Finike ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 20 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul Müdürü ve okul müdür yardımcılarının katılım sağladığı çalışmada yöneticilerin görev yaptığı okul türleri ise tablodaki gibidir.

Tablo:1 Çalışmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Görev Yaptığı Okul Türleri

	Okul Öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Okul Müdürü	2	3	3	2
Müdür Yardımcısı	2	3	3	2

Bu çalışmanın örneklem seçiminde amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem sistematik ve rastgele seçilen durum örneklerinin, araştırmanın amacı doğrultusunda planlı bir şekilde düzenlenmesidir (Marshall & Rossman, 2014). Bu yeni örnekleme, rastgele örnekleme ile belirlenen durumlardan daha çeşitli ve fazla verilere ulaşabilmek ve araştırmanın geçerliliğini arttırabilmek için yapılmaktadır (Flick, 2014). Araştırmacı öncelikle rastgele yöntemleri kullanarak evrenden bir örneklem grubu belirlemekte ve daha sonra bu grup içinden araştırmaya en çok katkı sağlayacağını düşündüğü küçük bir alt grubu seçmektedir (Tashakkori & Teddlie, 2010). Bu küçük grup amaçlı rastgele örneklemdir. Amaçlı rastgele örneklemin amacı, neden belli durumların araştırma için belirlendiğine dair şüpheleri azaltarak, inanılrlığı arttırmaktır (Creswell, 2013). Gizlilik ve etik ilkeler sebebiyle çalışma grubunda yer alan katılımcıların isimleri verilmemiş, kodlamalardan yararlanılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20 olarak kodlanmıştır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemiyle görüşme tekniği birlikte kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının Covid-19 salgın döneminde yaptığı yönetmelik değişiklikleri ile çıkardığı genelgeler ve bunların uygulanmasını açıklayan resmi yazılar incelenmiş ve yapılan doküman analizinin sonucu Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Doküman Analizi Alt Temalar ve Temalar

Dokümanlar	Sorunlar, Alt Temalar, Konular, Anahtar Kelimeler	Temalar
2020-4 Sayılı Genelge	İzin, İdari İzin, Esnek Çalışma, Uzaktan Çalışma	Personel Özlük Hakları
2020-8 Sayılı Genelge	Mali hak, sosyal hak, özlük hakkı, görev mahalli	Personel Özlük Hakları
2020-11 Sayılı Genelge	Dönüşümlü çalışma, idari izin, görevi fiili yerine getirmiş sayılma	Personel Özlük Hakları
2021-8 Sayılı Genelge	Özlük hakları, uzaktan çalışma	Personel Özlük Hakları
Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	Olağanüstü durumlar, yüz yüze ders, uzaktan ders, telafi, sınıf geçme, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, dönem puanı, yıl sonu puanı, telafi eğitiminin değerlendirilmesi	Uzaktan Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme
Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	Olağanüstü durumlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, sınıf geçme, sınıf tekrarı	Ölçme ve Değerlendirme
2020 yılının Mart-Haziran Ayları Arasındaki Covid-19 Konulu Resmi Yazılar	Ders, ek ders, yönetim görevi, hazırlık ve planlama, ders dışı eğitim çalışmaları, nöbet görevi, dönüşümlü çalışma, idari izin, aylıksız izin, EBA, canlı ders, canlı sınıf, sınıf geçme,	Uzaktan eğitim, Ölçme ve değerlendirme, personel özlük hakları
2020 yılının Temmuz-Aralık Ayları Arasındaki Covid-19 Konulu Resmi Yazılar	Yılsonu işlemleri, okul birinciliği, Kontenjan belirleme, sınıf atlatma, ölçme değerlendirmenin niteliği ve sayısı, mesleki çalışma	Ölçme ve Değerlendirme
2021 yılının Ocak-Mayıs Ayları Arasındaki Covid-19 Konulu Resmi Yazılar	Ek ders, uzaktan eğitim, canlı ders saatleri, canlı sınıf uygulaması, ölçme ve değerlendirme, özlük hakları	Uzaktan Eğitim, Personel Özlük Hakları

Cumhurbaşkanlığı tarafından Covid-19 salgın sürecinde Kamu Personelini ilgilendiren Genelgeler ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Covid-19 salgın sürecinde yapılan yönetmelik değişiklikleri ve bu sürece ilişkin taşra teşkilatlarına gönderilen 58 resmi yazı tarih aralıklarına göre sınıflandırılmış ve detaylı şekilde incelenmiştir. Yapılan doküman analizinde en fazla kullanılan kodların/anahtar kelimelerin tespiti yapılarak alt temalar belirlenmiş ve alt temalardan yola çıkılarak ana temalar oluşturulmuştur. Buna göre;



- a. Cumhurbaşkanlığı tarafından yürürlüğe konulan 2020-4, 2020-8, 2020-11, 2021-8 sayılı genelgelerde Tablo 2’de belirtildiği üzere “İzin, idari izin, esnek çalışma, uzaktan çalışma, mali hak, sosyal hak, özlük hakkı, görev mahalli, dönüşümlü çalışma, görevi fiili yerine getirmiş sayılma kodlarının en fazla kullanılan anahtar kelimeler olduğundan 1.tema olarak “**Personel Özlük Hakları**” teması belirlenmiştir.
- b. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri taranmış, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ve Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik olmak üzere 2 yönetmelik değişikliğine rastlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile “Olağanüstü durumlarda eğitim ve öğretime ara verme, eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara verilmesi durumunda uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde değerlendirme, olağanüstü durumlarda eğitim ve öğretime ara verilmesi halinde sınıf geçme ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi” konularında değişiklik yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile “olağanüstü durumlarda sınıf geçme ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi” konusunda değişiklikler yapılmıştır. Yapılan bu değişikliklerin alt temaları ise “olağanüstü durumlar, yüz yüze ders, uzaktan ders, telafi, sınıf geçme, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, dönem puanı, yıl sonu puanı, telafi eğitiminin değerlendirilmesi” olduğu tespit edilmiştir. Alt temalardan yola çıkılarak 2. Tema “**Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları**” olarak belirlenmiştir.
- c. Yönetmelik değişikliklerinin ve genelgelerin detaylarının ifade edildiği Covid-19 salgını ile ilgili 58 resmi yazı kodlanarak alt temalarına ayrılmıştır. Resmi yazılarda en sık kullanılan anahtar kelimeler ölçme ve değerlendirme, personel özlük hakları ve ek ders, uzaktan eğitim, canlı ders olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda 3. Tema “**Uzaktan Eğitim**” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu 3 temaya ilişkin uzman görüşüyle hazırlanan problemler ise sondalarla güçlendirilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Antalya ili Finike ilçesinde resmi devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, Covid-19 Salgın döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan

yönetmelik değişiklikleri ile çıkarılan genelgelerle ilgili değerlendirmelerini içeren görüşme formları ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki uzaktan eğitim konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen birinci problem cümlesine katılımcılardan gelen yanıtlar şu şekildedir:

M2: “Uzaktan eğitim bütün dünyada olduğu gibi bizde de neredeyse birden gündemimize giren bir durum oldu. Bu nedenle belki ilk başlarda bu sürece uyum sağlamada bazı aksaklıklar olsa da kısa zamanda uzaktan eğitim sürecine adapte olundu ve gerçekten süreci de gayet verimli bir şekilde yönetecek yönetmelik ve yönerge değişikliklerinin yapıldığını düşünüyorum.”

M6: “Zamanlama açısından yetersiz. İçerik açısından karışıklıklara neden olabiliyor. Salgın dönemi dinamik bir süreç olduğundan bu tür ani değişimler olağan kabul edilebilir ancak okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki öğrencilerin uyum ve motivasyonunu olumsuz yönde etkilediğini söyleyebilirim.”

M7:” Sürecin getirdiği zorunlu şartlardan dolayı eğitim sürecinin daha etkin yürütülebilmesi için yapılan değişikliklerin olması gerekmektedir. Ancak bu yönetmelik ve genelgeler çıkartılırken oldu bittiye getirilmemeli ve titiz davranılmalıdır.”

M10:” Yönetmelik değişiklikleri, özlük haklarını korumaya yönelik olan adımları içerdiği kabuk edilebilir olsa da eğitimin can damarı olan okul yönetimi mensuplarını belki de eğitim tarihinde ilk defa ne yapacağını bilemeyen bir çaresizlik içerisinde bırakmış durumdadır. Genelge ve yönetmelik ile yapılan değişikliklerin, kâğıt üzerindeki hali ile uygulamadaki halinin sonuçlarının değerlendirilmeden "Bugün de böyle olsun. " hissiyatını uyandıran bir iş bitirme acemiliği ile yapıldığını düşündürüyor. Ve tüm bu sürecin getirdiği değişim ile uzaktan eğitim, fırsat eşitliği vb olumsuzlukların da eklenmesiyle çoğunluk açısından verimsiz bir ürünü ortaya çıkarmış oluyor.”

M18:” Uzaktan eğitime geçiş aniden olduğu için değiştirilen yönetmelikler ve çıkarılan genelgeler de alalecele oldu. Bu nedenle eksik birtakım yanları kaldı. Kısacası Bakanlık hazırlıksız yakalandı diyebiliriz.”



M14: “Bakanlık değiştirilen yönetmelik ve çıkarılan genelgeler de acele düzenlemeler yapmak zorunda kaldı. Bakanlığın hazırlıksız yakalanmasına rağmen süreci iyi yönettiğini söyleyebilirim.”

M13: “Eğitim öğretime erişim açısından fırsat eşitliği gözetilerek her öğrenciye canlı sınıf uygulamalarına katılım imkânı sunulmalıydı. Salgının seyrine göre okullarda uygulanan eğitim yöntemlerinin ülkede birlik olması açısından ya hepsinin uzaktan ya da hepsinin yüz yüze olması, bir okul yüz yüze eğitimde iken 2 kilometre uzaklıktaki diğer okulun uzaktan eğitimde olmaması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca yapılacak değişikliklerin önceden bildirilmesi öğrenci, öğretmen ve yöneticiye değişikliğe hazırlanması açısından olumlu katkı sağladı.”

M5: “Yönetmelikler ve genelgeler daha açık ve anlaşılır olmalıdır. Farklı yorumlanmalar ile farklı uygulamalara meydan verilmemelidir. Uygulama birliği sağlanmalıdır.”

2. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki ölçme ve değerlendirme konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen ikinci problem cümlesine katılımcılardan gelen yanıtlar şu şekildedir:

M1: “Ölçme Değerlendirme ile ilgili değişikliklerin uzaktan eğitime katılım oranını olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Ölçme Değerlendirme için seçenek sunulmamalı veli ya da öğrenciye.”

M4:” Ölçme değerlendirmenin yeterince uygun olmadığını düşünüyorum. Bu süreçte ölçme değerlendirmenin çok uygun olmadığını düşünüyorum”.

M5:” Belirsizlik yaratıyor.”

M7:” Ölçme değerlendirme uygulamaları sürekli değişen veya verilen karardan geri adım atılabilen bir konu haline geldi ve bu konuda güven vermemektedir. Ayrıca her an değişebildiği için yönetici ve öğretmenler bir nebze konuya hakimken, öğrencilerin ölçme değerlendirme uygulamalarının nasıl ve hangi şekilde yürütüleceğine dair bilgileri bulunmamaktadır.”

M12:” Kazanımı edinme sürecinin sadece canlı derse katılım, ekran karşısında bulunma terekesine düşürülmesi en az öğrenciyi not peşinde koşan bir sınav sistemi kadar tehlikeli olduğu kanaatindeyim. Birinde zaten geçecek olan

çocuk ekranda poz vermenin yettiğini, diğerinde ise işine yarayan derse önem verip diğerini yok saydığı bir kısır süreç. Her ikisi de eğitim olmaktan çok uzak.”

M16: “Uzaktan eğitimde ölçme değerlendirme yönünden çok zayıf kalındı, öğrencilerin düzeylerini ölçebilecek güvenilir ölçekler geliştirildi. Genelge ve yönetmelik değişikliklerinde ölçme değerlendirmeye pek yer verilmedi. Sınavlar yapılmadan, gözlem yoluyla öğrenci değerlendirmek maalesef yeterli değil.”

M20:” Bu süreçteki Bakanlık uygulamasının güçlü yönü olduğunu düşünmüyorum.”

M11:” Sürekli değişkenlik göstermesi, dönem veya sene boyu görülen konuların ölçülerek belli bir zaman aralığında işlenen konulardan ölçme değerlendirme yapılması, öğrencinin velisine öğrencinin ders başarısı açısından tam bir fikir veremiyor olması, kimi öğrencilere nasıl olsa olumlu değerlendirileceğim ümidini aşıyor olması zayıf yönleridir.”

M17: “Uygulamanın sene başında, oluşabilecek her türlü senaryoya ve eğitim öğretim faaliyetlerinde alınabilecek her türlü karara karşın belirlenmesi gerekmekte. Öğrenci öğretmen ve yönetici söz konusu uygulamaları okuduğunda ne tarz bir ölçme değerlendirme yapılacağını açıkça anlaması gerekir. Bu hususta yalın ve net bir dil kullanılması gerekmekte ve güven kaybı oluşmaması için elden geldiğince değiştirilmemesi gerekmektedir.”

M15:” Okulları kendi haline bıraksalar okullar kendi durumuna göre çözümlerini üreteceklerdir. Popülist yaklaşımlardan uzak durulmalıdır.”

3. Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde MEB tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile yürürlüğe konulan genelgelerdeki personel özlük hakları konusunda okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Katılımcılara yöneltilen üçüncü problem cümlesine katılımcılardan gelen yanıtlar şu şekildedir:

M1: “Yönetici pozisyonunda olan personelin olumsuz etkilendiğini düşünüyorum. Yönetici pozisyonunda olan personel de öğretmenlerin yararlandığı tüm avantajlardan yararlanmalı salgın sürecinde öğretmenleri korumaya yönelik alınan tedbirler yöneticileri de korumak için alınmalıdır.”

M3:” Oldukça iyi personelin özlük haklarında herhangi bir kayıp yaşanmadığını düşünüyorum.”



M4:” Özlük kaybı yaşanmamıştır”

M8:” Personel özlük haklarında bir kayıp yaşanmamıştır. Öğretmenlerin özlük hakları gözetilmiştir.”

M9:” Personellerin mesai saatlerinin düzenlenmesi ve kronik rahatsızlığı olan personeller için iyileştirmeler yapılması olumlu ancak uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sürekli ekran karşısında olması, kendi çocuklarının da ekranda ders işleme ve aile durumları öğretmenleri yormuştur. Ayrıca ücret yönünden kayıp yaşayan personellerin durumu da düşünülmelidir.”

M19:” Hakları korumaya yönelik olarak sunan değişiklikler olduğu gibi itirazları gerektirenlerin de olduğu açık.”

M6:” Tüm personelin her şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yapmış sayılmaları sebebiyle personel açısından oldukça iyidir.”

M14: ”Personeli koruma altına almıştır. Uzaktan çalışma yöntemleri öğretmenler için riski azaltmıştır.”

M17: ”Genelgelerle yaşanan bu değişikliklerin süreli olması bakımından tam olarak geçerli saymak mümkün değildir. Her an yeni bir genelge ile sonlandırılabilir. Yapılması gereken özlük haklarını kanunlarla geçerli kılmaktır.”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Covid-19 salgın döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan yönetmelik değişiklikleri ile Covid-19 salgınının eğitime yansımalarına ilişkin alınan tedbirleri içeren genelgeler ve bu değişikliklerin uygulanması için detay içeren resmi yazıların okul yöneticileri açısından nasıl değerlendirildiğini belirlemektir. Doküman incelemesi sonucunda ortaya çıkan 3 tema ile ilgili okul yöneticilerinin görüşleri betimlenip daha önce yapılan çalışmalarla kıyaslanarak tartışılmıştır. Çalışmada okul yöneticilerinin Covid-19 salgın sürecinin başladığı günden itibaren eğitim sistemi içerisinde çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların “uzaktan eğitim”, “Ölçme ve değerlendirme” ile “personel özlük hakları” konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Covid-19 salgını ile dünyada ve Türkiye’de yüz yüze eğitim faaliyetleri durdurulmuş ve uzaktan eğitim planlaması yapılarak kayıplar azaltılmaya çalışılmıştır. Alternatif bir öğretim biçimi olan uzaktan eğitimde taraflar farklı yerlerde bulunmaktadır ve aralarındaki iletişim elektronik iletişim araçları ile sağlanmaktadır (Aydın, 2005). Uzaktan eğitim ile aynı anda birçok öğrenene ulaşılması, öğrencilerin kendi değerlendirmelerini yapmalarına fırsat vermesi, farklı zamanlarda da öğrenme imkanları sunması, zamandan tasarruf sağlaması (Begimbetova, 2015;

Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006; Özlü, 2011; Seven, 2012; Tuncer ve Taşpınar, 2008) gibi birçok olumlu durumdan bahsedilebilir.

Okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın **uzaktan eğitim** ile ilgili Covid-19 salgın döneminde yapılan değişiklikleri ve sürecin yönetilmesini genel olarak başarısız bulmaktadırlar. Uzaktan eğitim düzenlemesi ile öğrenme eksikliklerinin giderilmeye çalışılmasının olumlu bir hareket olduğunu belirten okul yöneticileri, öğrenciler arasında imkân ve fırsat eşitsizliğinin çok fazla olduğunu, internet altyapısının yetersiz olduğunu internet erişimi ya da canlı derse katılacak cihazı olmayan öğrencilerle imkanı olan öğrenciler arasındaki öğrenme farklarının sürekli arttığını belirtmişlerdir. Bu süreçte okullarda kurulan EBA destek noktalarının salgın nedeniyle çok aktif kullanılmadığını dile getiren okul yöneticileri EBA canlı ders sisteminde de sürekli değişiklik yapılarak kafa karışıklığı yaratıldığını, istikrarın çok geç sağlandığını, Bakanlıkça dağıtılan tablet bilgisayarların sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın **ölçme ve değerlendirme** ile ilgili Covid-19 salgın döneminde yapılan değişiklikleri ve sürecin yönetilmesini genel olarak başarısız bulmaktadırlar. Ölçme ve değerlendirme eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yönelimini kamuoyunun belirlediğini ve bu durumun eğitim öğretim sürecine zarar verdiğini belirten okul yöneticilerine göre Millî Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlere herhangi bir eğitim vermeden süreci riske atmıştır. Uzaktan eğitime katılamayan öğrencilerin hangi kriterlere göre sınıf geçtikleri, puan aldıkları konusu şeffaflık ilkesi ile bağdaşmamaktadır. Ayrıca yapılan yönetmelik değişikliği ile önce uzaktan eğitim notla değerlendirilmez diye karar alınırken sonrasında bu değişikliğinde değiştirilmesi kafa karışıklığına yol açmıştır.

Okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı'nın **personel özlük hakları** ile ilgili Covid-19 salgın döneminde yapılan değişiklikleri ve sürecin yönetilmesini genel olarak başarılı bulmaktadırlar. Okul yöneticileri salgının ilk zamanlarından itibaren uygulanan idari izin, mesai saatlerinde değişiklik, dönüşümlü ve esnek çalışma, ders ve ek derslerin yapılmış sayılması, uzaktan çalışma uygulamalarının özlük haklarının ve personelin sağlığının korunması açısından başarılı uygulamalar olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan Eğitime İlişkin Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim sürecinde faaliyete geçirdiği EBA, EBA TV uygulamalarının geliştirilerek salgın sonrasında da eğitimin içerisinde olması, öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarından öğrenme olanağını arttırabileceğinden uygulamanın yeniden organize edilerek devam ettirilmesi fayda sağlayacaktır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim



konusunda deneyimli olmadıkları, uygulama araçlarını kullanmada yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından uzaktan eğitim araçları ve uzaktan eğitimin etkin kullanımı konularında hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir. Yine uzaktan eğitime erişemeyen öğrencilerin sürece dahil edilmeleri amacıyla yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak mahallelerde EBA destek noktaları kurulmalıdır. Uzaktan eğitime erişim için gerekli olan altyapının sağlanması ve tablet/bilgisayar desteği için öğrenci velilerine yerli firmalar tarafından kolaylıklar sağlanmalıdır. Project Loon (Balon İnternet) projesi ile internet altyapısı olmayan yerleşim yerlerine hareketli internet sağlayıcılar TÜBİTAK-MEB ortaklığında geliştirilebilir.

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

Covid-19 salgın sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı düzenlemeler arasında ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan düzenlemelerin sürekli değişikliğe uğraması sürecin güvenilirliğini azaltmıştır. Uzaktan eğitime katılan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde ülke genelinde birliktelik sağlanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan uzaktan eğitime katılamayan, imkânı olmayan öğrencilerin ölçme değerlendirme işlemleri gerçekçi sonuçlar vermemektedir. Liselere geçiş sınavına girecek olan öğrencilerle, Yükseköğretime geçiş sınavına girecek olan öğrencilerin tümünün uzaktan eğitim sürecine dahil olmaları için Bakanlık gerekli önlemleri almalıdır. Dağıtılan tablet bilgisayarlar da öncelik bu öğrencilere verilmelidir.

Personel Özlük Haklarına İlişkin Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı Covid-19 sürecinde personel özlük haklarını korumada başarılı olmuştur. İdari izin, mali haklar, kronik rahatsızlığı bulunan personelin çalışma sistemi, esnek ve dönüşümlü çalışma uygulamaları devam ettirilmelidir.

Ayrıca; Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitime dahil olamayan öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiği, Bakanlığın tablet bilgisayar dağıtım uygulamaları hakkında alanyazında yeterli araştırmaya rastlanmamıştır.

KAYNAKÇA

Geçerli belgede kaynak yok.

GÖÇMEN ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI EĞİTSEL SORUNLAR

UMUT MURAT AKDEMİR⁹⁶, İLKNUR MAYA⁹⁷,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Çanakkale ili merkez ilçesinde bir kamu ortaokulunda bulunan göçmen öğrencilerin yaşadıkları eğitsel sorunları belirlemek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmada, derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, fenomenolojik desende tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 1 öğrenci Kırgızistan, 2 öğrenci İran, 2 öğrenci Suriye ve 24 öğrenci Afganistan'dan gelen toplam 29 göçmen ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Göçmen öğrencilerin soruları tam anlamaları, doğru ve içten cevap vermeleri için bütün olanaklar kullanılmıştır. Bu nedenle aynı dili bilen farklı bir tercüman öğrenci ile sorular anlaşılır hale getirilmiştir. Verilerin geçerliliği ve güvenilirliği için alan yazın taraması yapılarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi, içerik analizi tekniği ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları olarak göçmen öğrencilerin yaşadıkları eğitsel sorunlar en çoktan en aza göre; Dil ve iletişim problemleri (Türkçe bilmemek, konuşamamak, anlayamamak), akademik problemler (dersleri anlamamak, ödevleri yapamamak, derslerde başarısız olmak) ve sosyal problemler(arkadaş davranışları, öğretmen davranışları, veli toplantılarına velilerin katılım gösterememesi) olarak karşımıza çıkmaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER: Göç, savaş, göçmen, eğitimsel sorunlar, iletişim

EDUCATIONAL PROBLEMS EXPERIENCED BY IMMIGRANT STUDENTS

Summary

The purpose of this research is to determine the educational problems experienced by immigrant students in a public secondary school in the central district of Çanakkale and to offer solutions for the problems. In the research, the interview method, one of the qualitative research methods, was used in order to obtain in-depth information. The research was designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 29 immigrant secondary school students, 1 student from Kyrgyzstan, 2 students from Iran, 2 students from Syria and 24 students from Afghanistan. All possibilities have been used to ensure that the immigrant students fully understand the questions and give correct and sincere answers. For this reason, the questions were made understandable with a different interpreter student who knew the same language. Interview questions were created by scanning the literature for the validity and reliability of the data. In addition, the views of the participant students were included. The analysis of the research data was made with the content analysis technique. As a result of the

⁹⁶ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, umutmuratakdemir@gmail.com

⁹⁷ Prof. Dr., Onsekiz Mart Üniversitesi, egartek2021@gmail.com



research, the educational problems experienced by immigrant students are from the most to the least; language and communication problems (not knowing, speaking or understanding Turkish), academic problems (not understanding the lessons, not being able to do the homework, failing in the lessons) and social problems (friend behaviors, teacher behaviors, inability of parents to attend parent meetings).

Keywords: Migration, war, migrant, educational problems, communication

1. GİRİŞ

Göç kavramı çok eski zamanlara dayanmaktadır. Bu kavram insanın veya insan grupların savaş, kıtlık, salgın hastalık, siyasi, sosyal veya ekonomik sebeplerden dolayı yer değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Göç durumu bazen aynı ülke sınırları içinde bazen de ülkeler arası bir durum teşkil edecek şekilde meydana gelir. Aynı ülke sınırları içinde göç durumu halledilebilir bir durum iken, ancak başka ülkelere yapılan göç durumunda farklı bir durum yaşanır.

Başka ülkelere yapılan zorunlu göç durumunda göç edenler ve göçü kabul edenler arasında farklı durumlar meydana gelebilir. Göç edenler zorunluluktan kendi ülkelerini, evlerini, topraklarını, yaşamlarını ve eğitimlerini geride bırakıp kaçarak gelmişken, göç alanlar içinse alışılmış oldukları düzenlerin bozulması, yabancı kültürlerin gelişi ve demografik yapının değişimi gibi daha kalıcı sorunlar teşkil etmektedir.

Dünya üzerinde yaşanan göç hareketlerinin kişiler ve toplumlar açısından çeşitli sonuçları vardır. Bunlar şu iki açıdan değerlendirilebilir. Biri göç eden grup bakımından sonuçları, diğeri de göç alan toplum açısından sonuçları. Göçmenlerin göç ettikleri topluma uyum sağlaması ve göç alan toplumun da kabullenme süreci açısından göç, siyasi, toplumsal ve ekonomik sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar özellikle uluslararası göçlerde daha dikkat çekici olmaktadır (Ağır & Sezik, 2015; Segal, Mayadas & Elliot, 2006, Sezgin & Uzun, 2016; Özdemir, 1988;). Ayrıca göç hareketi; ayrılığa, kayba, çatışmaya, kişilerin yaşamında büyük değişikliklere yol açtığından dolayı travmatik bir yaşantıdır (Berger & Weiss, 2003).

Ülkemize de yapılan en büyük uluslar arası göç, komşu ülkemiz olan Suriye'den kaynaklanmaktadır. Suriye'de olayların patlak vermesinin sebebi ise Mart 2011 yılında Mısır ve Tunus'ta başlayıp "Arap Baharı" olarak adlandırılan halk ayaklanmalarının Suriye'ye de sıçramış olmasıdır. 2011 yılından itibaren ülkesi karışan ve ülkedeki hükümet ile rejimin değişimini isteyen muhalif gruplar arası yaşanan savaştan dolayı komşumuzdan Türkiye'ye ve diğer komşu ülkelere akın akın insanlar göç etmişlerdir. Bu göçlerden en fazlasını açık kapı politikası ile Türkiye almıştır. İlk kez 29 Nisan 2011'de Hatay ilinden 260 kişilik bir grubun Türkiye'ye giriş yapmasıyla başlayan

zorunlu göç dalgası giderek artmış ve 2020 yılı Ocak ayı itibariyle, Türkiye’de yaşayan Suriyeli göçmen sayısı yaklaşık 3,6 milyona ulaşmıştır (AFAD, 2017; TKGHD, 2020).

Diğer bir göç fırtınası ise Amerika Birleşik Devletleri’nin 11 Eylül saldırısından dolayı sorumlu tuttuğu Usame Bin Ladin tarafından yönetilen Taliban örgütünü yok etmek için işgal ettiği Afganistan’dan çekilme kararı almasından sonra gerçekleşti. Afganistan’ı geri almak için savaşan Taliban güçlerinin uyguladığı baskı, zulüm ve işkencelere dayanamayan ülke halkı önce İran daha sonra da ülkemize gelerek ikinci göç dalgasını oluşturdular.2021 yılı verilerine göre ülkemizde toplamda 32.727 Afgan göçmen vardır. Afgan göçmenler,Suriyeli göçmenlerden sonra en büyük göçmen topluluğunu oluşturmaktadırlar.

Türkiye’deki Suriyeli ve Afganistanlı göçmenlerin yaşadığı önemli sorunların başında gelen konular; kayıt, hukuki statü, eğitim, demografi, istihdam, barınma ve konut, çocukların ve kadınların korunması, sosyal güvenlik, sağlık, iş piyasası ile sosyal yardım ve hizmetlere erişim konularıdır (Karaca & Doğan, 2014).

Türkiye’nin ve göçmenlerin yaşadığı ve çözülmesi hayati öneme sahip sorunlardan biri de eğitim sorunudur. Gelenlerin %54’nün(1.471.958) çocuk (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu [UNICEF], 2016) olduğu düşünüldüğünde bu konunun ne kadar önemli olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu çocukların 500.000’i eğitim imkânlarından faydalanamamaktadır (UNICEF, 2016a).

Türkiye yaptığı uluslararası sözleşmeler dolayısı ile yabancı uyruklu öğrenciler dâhil tüm çocuklara eğitim verme yükümlülüğüne sahiptir. Ayrıca ülkemize yerleşmiş bulunan çocukların eğitim olanaklarından yoksun kalması hem insanlık için hem de içinde yaşadıkları Türk toplumu için büyük sorunlara yol açacaktır (Seydi, 2014).

Savaş, çatışma ve göç gibi travmatik yaşantılarla karşılaşan çocuklara eğitim verilmesinin pek çok açıdan yararı vardır (Ferris & Winthrop, 2010; Nicolai & Triplehorn, 2003). Eğitim çocukların uyum sağlama mekanizmalarını geliştirme işlevine sahiptir. Doğası gereği pek çok yönden koruyucu niteliğe sahip olan eğitim, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, sosyal ilişkilerini geliştirmelerini, bir yetişkinin denetiminde olmalarını ve belli zamanlarda belli bir kitleye erişebilmelerini sağlar (Berry, 1997, Nicolai & Triplehorn,2003,). Eğitim eğer nitelikli ve güvenli bir şekilde verilirse, çocukları sömürülmek, istismar edilmek, silahlı gruplar tarafından istihdam edilmek ve cinsel istismar gibi kötülüklerden korur. Eğitim, çocukların yeteneklerinin gelişimini sağladığı gibi psiko-sosyal iyi oluşlarının artmasına da büyük katkı sağlar (Ferris & Winthrop, 2010). Bunların yanı sıra okullar, göçmen çocukların, ailelerinin, yerleşik çocuklar ve aileleri ile uyum sağlamasını ve bütünleşmesini hızlandırmaktadır (Olivos & Mendoza, 2010).



Bu araştırmada göçmen çocukların ülkemize geldikten sonra eğitimsel olarak hangi sorunlarla karşılaştıklarını birinci elden araştırma ve bulguları paylaşmak amaçlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Ülkemize kimlerle göç ettiniz?
- Ülkemize niçin, nereden ve ne zaman göç ettiniz?
- Ülkemize göç ettiğinizde en çok hangi konuda zorlandınız?
- Ülkemizde okuduğunuz okullardaki en büyük sorunlarınızdan belli başlı olanları nelerdir?
- Bu problemlere çözümünüz nelerdir?
- Ülkenize geri dönmek ister misiniz?
- Ülkemizin en sevdiğiniz yönü nedir?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma çalışmasında Türkiye'ye zorunlu geç etmiş ve araştırma yapılan okula devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı eğitimsel sorunları araştırmak amaçlanmıştır. Çanakkale ili kamu ortaokulunda bulunan bu öğrenciler ile ilgili araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi belirli sayıda kişiden ayrıntılı ve derinlemesine bilgi almak için kullanılan elverişli bir araştırma yöntemidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olguyu gerçek yaşam çerçevesi içinde ele alan, olgu ve içerik arasındaki sınırların belirsiz olduğu, çok sayıda delil veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma desendir (Yin, 1984'den Akt: Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale merkezde bulunan kamu ortaokuluna devam eden yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 1'i Kırgızistan'dan, 2'si İran, 2'si Suriye ve 24'ü Afganistan'dan olmak üzere 29 öğrenci çalışma grubunda bulunmaktadır. Bu çalışma grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf seviyeleri ve ortalama başarı durumları, göç sebepleri ve kiminle göç ettiklerini gösteren durum Tablo 1 de verilmiştir.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Tablo 1. *Yabancı uyruklu Öğrenci Çalışma Grubu*

Öğrencinin Kodu	Cinsiyet	Sınıf Seviyesi	Başarı Düzeyi	Göç Nedeni	Kiminle Göç Ettiği
Ö.1	K	6	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.2	E	7	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.3	E	7	Orta	Ailesel	Anneyle birlikte
Ö.4	K	8	İyi	Maddi sıkıntı	Aileyle birlikte
Ö.5	K	8	İyi	Maddi sıkıntı	Aileyle birlikte
Ö.6	E	5	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.7	K	6	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.8	E	5	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.9	E	5	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.10	K	6	Çok iyi	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.11	K	5	Çok iyi	Savaş ve okulsuzluk	Aileyle birlikte
Ö.12	K	7	Orta	Ailesel	Aileyle birlikte
Ö.13	K	8	İyi	Savaş ve okulsuzluk	Aileyle birlikte
Ö.14	E	6	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.15	E	5	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.16	K	8	İyi	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.17	E	6	İyi	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.18	E	8	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.19	K	6	Çok iyi	Savaş ve Avrupaya iltica	Aileyle birlikte
Ö.20	E	7	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.21	E	5	Kötü	Savaş ve okulsuzluk	Aileyle birlikte
Ö.22	E	7	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.23	E	7	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.24	K	8	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.25	K	5	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.26	K	7	Orta	Ailesel	Aileyle birlikte
Ö.27	E	8	Orta	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.28	E	6	İyi	Savaş	Aileyle birlikte
Ö.29	K	7	Kötü	Savaş	Aileyle birlikte



Tablodan da anlaşılacağı gibi 14 kız öğrenci ve 15 erkek öğrenci çalışmamızda yer almıştır. Öğrencilerin isimleri etik ilkeler gereği verilmemiştir. Bu öğrencilere Ö.1,Ö.2,Ö.3...Ö.28,Ö.29 şeklinde kodlanarak tabloda gösterilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilere, önceden hazırlanan açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu uygulanarak görüşleri alınmıştır. Öğrencilere durumları ile ilgili 13 sorunun yer aldığı form uygulanmıştır. Bu form araştırmacı tarafından okunarak gerekli açıklamalardan sonra görüşmecinin beyanları alınarak araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Konuşma ve anlamada sıkıntılı olan öğrencilere tercüman öğrenci eşliğinde form uygulanmıştır. Araştırma çalışmasında elde edilen veriler bu yollarla elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle tamamen gönüllük esasına göre ön görüşme yapılmış ve katılmak isteyen öğrencilerle sessiz sakin bir odada teke tek görüşülerek soruların cevapları alınmıştır. Uygun olmadıkları zamanlarda ise başka gün ve boş saatlerinde aynı işlem tekrarlanarak sorulara cevapları form üzerinde cevapları yazılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama işlemi bittikten sonra öğrenci cevaplarının olduğu formlar veri analizi için ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Eksik veya hatalı kısımlar düzeltilmiş ve verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırmak ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013).Verilerin analizi tamamlandıktan sonra analize son şekli verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu görüşmelerin içerik analizleri sonucunda kamu okuluna devam öğrencilerin eğitimsel sorun olarak gördükleri üç temel tema tespit edilmiş ve bu temalar şöyle sıralanmıştır: Dil ve iletişim problemleri (Türkçe bilmemek, konuşamamak, anlayamamak),akademik problemler (dersleri anlamamak, ödevleri yapamamak, derslerde başarısız olmak),sosyal problemler(arkadaş

davranışları, öğretmen davranışları). Bu temaların ayrıntılı incelemeleri ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

1-Dil ve İletişim Problemleri

Araştırma projesinde görüşülen mülteci öğrencilerin en büyük sıkıntısının dil ve iletişim alanında yaşandığı görüşme formlarındaki cevaplardan anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden Ö.3 hariç bütün öğrencilerin ülkemizde eğitim sistemine girdiklerinde en büyük sorunlarının Türkçe bilmemek, anlamamak ve konuşamamak olduğu görülmüştür.29 öğrenciden 28 i en başlı sorun olarak dil ve iletişim problemini işaret etmişlerdir.

Ö.3 ise Türkçeye yakın bir dil konuşulan Kırgızistan'dan geldiğini vurgulayarak bu alanda diğer öğrenciler kadar büyük sorun yaşamadığını beyan etmiştir.

Araştırmada geri kalan bütün öğrenciler mülteci olarak geldiklerini ve kendi ülkelerindeki yazı stili ve okuma dili çeşidinin farklı olduğu için Latin harfleriyle iletişim kurmakta çok zorlandıklarını görüşme formundaki 6.soruya verdikleri cevaptan anlaşılmaktadır. Ancak yıllar geçtikçe ve dil öğrendikçe bu problemin azaldığını söylemişlerdir.

2- Akademik problemler

Araştırmada görülen eğitimsel sorunlardan ikincisini de akademik problemler oluşturmaktadır. Görüşme formunda yer alan 8.soruda ise öğrencilerin okullarda hangi ders veya derslerde zorlandıkları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin ilk yıllarında Türkçe'yi tam konuşamadıklarından dolayı okulda ders olarak Türkçe okuma, yazma ve anlamada problemler yaşadıklarını beyan etmişlerdir.Ancak ülkemizde okudukları yıllar ilerledikçe ve Türkçeye aşina oldukça bu dersin sorun olmaktan çıktığını Ö.1-Ö.2-Ö.4, Ö.5,Ö.12, Ö.24, Ö.25, Ö.27, Ö.28, Ö.29 beyan etmişlerdir. Ancak Türkçe dersinden başka Matematik, T.C İnkılap Tarihi, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri derslerinden de bazı öğrencilerin zorlandıkları ve anlamadıkları formdaki cevaplarından anlaşılmıştır.

Mülteci öğrencilerden Ö.5 ve Ö.10 numaralı öğrencilerin ise geldikleri ülkelerde okullarında buradakinden daha fazla disiplin kurallarının olduğu ve daha çok yasakla karşılaştıklarını ve İran'da kız ve erkek öğrencilerin ayrı okullardaki ortamlarda eğitim gördüklerini söylemişlerdir. Disiplin ve yasak konusunda bu iki öğrencimiz hariç diğer öğrencilerimiz görüşme formlarındaki 9.soruya ülkemizdeki eğitim ortamının akademik başarıyı daha olumlu etkilediğini ve bu ortamın (disiplin ve yasakların fazla olmaması) akademik başarılarını etkilediğini vurgulamışlardır.



Öğrencilerin birçoğunda ise resim, müzik ve beden eğitimi derslerinde hiç sorun olmadığı cevaplardan anlaşılmıştır. Sadece bir öğrencimiz Ö.5 müzik dersinin gereksiz ve sevimsiz bulunduğunu söylemiştir. Başka bir öğrencimiz Ö.3 ise Teknoloji ve Tasarım dersinin çok gerekli ve faydalı olduğunu beyan etmiştir. El becerisinin geliştiğinin ve bu dersi onun için çok sevdiğinin söylemiştir.

Öğrencilerin akademik başarılarına bakıldığında 29 öğrencinin 9'unun kötü dereceye sahip, 11'inin orta dereceye sahip, 6'sının iyi dereceye sahip ve 3'ünün ise çok iyi dereceye sahip olduğu önceki yıl ortalamalarına ve dönemlik notlarına bakılarak anlaşılmıştır. Ülkemizde eğitim ortamına katılan öğrencilerin yıllar ilerledikçe akademik sorunlarının azaldığını ve daha başarılı hale geldiklerini görüşme formundaki 11.soruya verdikleri cevapların analizinden anlaşılmıştır.

3- Sosyal Problemler

Araştırma projesinde görüşülen öğrencilerimizden çoğu okullarında veya toplumda kendilerine karşı herhangi bir ayrımcı tutum ve davranışla karşılaşmadıklarını beyan etmişlerdir. Ancak okul ortamında Ö.5, Ö.13 ve Ö.22 tarafından bazı arkadaşlarının onlara kötü davrandıklarını söylemişlerdir. Bu kötü davranış bütün sınıfa mal edilemeyecek kadar az sayıda öğrenci tarafından gerçekleştirildiği formlara işlenmiştir. Bazı öğrenciler ise ailelerinin Türkçeyi tam ve doğru konuşamadıklarından dolayı veli toplantıları, okul aile birliği toplantıları gibi aktivitelere ailelerinin kendi adlarına katılmadıklarından bahsetmiştir.

Görüşmede form uygulanarak cevapları alınan öğrencilerin çoğu hem ilkokulda hem de ortaokulda arkadaşlarının sınıf ortamında onları sevdiklerini beyan etmişlerdir. Oyunlarına kattıklarını ve onlara Türkçeyi öğretmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yardım sever olduklarını bir ihtiyaçları olduğunda hem yardım ettiklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı buradaki öğretmenlerin onlara karşı daha kibar ve anlayışlı davrandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin velilere ve kendilerine ellerinden gelen yardımlarda bulduklarını, bazen pozitif ayrımcılığa uğradıklarını beyan etmişlerdir. Sadece veli toplantıları, okul aile birliği toplantıları ve veli görüşmelerinde dilsel problemlerden dolayı aileleriyle iletişim sıkıntısı olduğunu öğrencilerin beyanlarından anlaşılmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA

Türkiye hem Suriye'den hem de Afganistan'dan azımsanmayacak kadar çok mülteci kabul eden ülke konumundadır. Göç alan bir ülke konumunda olan Türkiye, göçün getirmiş olduğu sorunlarla karşı karşıyadır. Bu sorunların en önemlilerinden biri ve bir o kadar da karmaşık olanı göçle gelen çocukların eğitimi konusudur. Nitekim bu konu hem Türkiye'yi hem de göçle gelen

bireyleri kaygılandırmaktadır(Seydi, 2013; Tunç, 2015; Yavuz & Mızrak, 2016;Yıldız, 2013). Türkiye bu konuda birtakım politikalar takip etmektedir ancak, bu süreçte birtakım sorunlar da yaşanmaktadır. Yaptığımız araştırmanın sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda eğitim görmesi birtakım sorunları beraberinde getirmektedir. Yaşanan bu sorunlar sadece yabancı uyruklu öğrencileri değil, Türk öğrencileri de kapsamaktadır. Yaşanan problemler genel hatları ile şu şekildedir: Dil ve iletişim problemleri, akademik problemler, sosyal problemler.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı başlıca dil ve iletişim sorunları; Türkçeyi anlamama, Türk arkadaşları ile iletişim kuramama ve öğretmenlerin aile ile iletişimin kuramamasıdır. Türk öğrencilerin karşılaştığı başlıca dil ve iletişim sorunları ise yabancı uyruklu arkadaşlarını anlayamama ve yabancı uyruklu arkadaşları ile iletişim kurmada isteksizliktir. Literatürde bu bulguyu destekleyen benzer çalışmalar mevcuttur.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunlar; dersi anlayamama, okuma-yazma sorunu, ödev yapmama, derse ilgisizlik ve müfredat farkıdır. Türk öğrencilerin karşılaştığı akademik sorunlar ise; ders akışının bozulması, derste dikkatin dağılması ve akademik seviye farkıdır. Hek (2005) yaptığı çalışmada mülteci öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan birinin de yaşadıkları ülke ile göç ettikleri ülkenin müfredatının farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmiştir.

Yapılan bilimsel araştırmalarda öğretmenler sınıfta karşılaştıkları problemlerin çözümü için yabancı uyruklu öğrencilerin dil kursuna tabi tutulmaları, öğrencileri seviyelerine göre sınıflara atanması, aile ile iletişim kurulması, sınıf içi iş birliğinin artırılması, ailelerin bilinçlendirilmesi, dil eğitimine yönelik materyal temin edilmesi ve tutumlarının geliştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Bunların yanı sıra öğretmenler; Suriyeli ve Afganistanlı öğrencilere öncelikle uyum eğitimi verilmesi gerektiğini, herhangi bir önyargı/ayırım yapılmaksızın eğitim verilmesi gerektiğini, eğitimleri ayrı bir okulda sürdürülmesinin daha uygun olacağını ve yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine dair hizmet içi kurslarının ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir.

İlgili alan yazımdaki araştırma sonuçlarına bakıldığında ortaokul özelinde yapılan bu araştırma ile benzerlikler gösterdiği görülmüştür. Bu benzerlikleri, öğrencilerin görüşme formlarına verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. 29 mülteci öğrencinin sorduğumuz sorulara verdikleri cevaplar ve çözüm önerileri ile daha önce yapılan Türkiye'nin değişik bölgelerindeki çalışmalar benzeşmektedir. Araştırmaya katılan mülteci öğrencilerin eğitimsel sorularına çözüm önerileri öneriler kısmında maddeler halinde açıklanmıştır.

5. ÖNERİLER



Araştırma projemize katılan mülteci öğrencilerin kendi yaşadıkları eğitimsel sorunlara çözüm olarak gördükleri hususlar:

- Ülkeye giriş yapan bütün mültecilere; ailecek Türkçe okuma, konuşma ve yazma kurslarının düzenli verilmesi ve katılımın sağlanmasının denetlenmesi,
- Mülteci ailelerin çocuklarının öncelikli olarak eğitim sorunlarının kapsayıcı eğitim modeli ile çözülmesi,
- Eğitim için çocuklara her türlü maddi yardımın anneler eliyle yapılması,
- Eğitim için gerekli olan her türlü malzemenin uluslararası kuruluşlar ve Türkiye Cumhuriyeti devleti sayesinde sağlanması,
- Mülteci öğrencilerin sosyal sorumluluk projeleri ile tanıştırılıp katılımlarının sağlanması,
- Mülteci çocuklarına yönelik akademik kurs, etüt ve benzeri dersane yardımlarının gerçekleştirilmesi,
- Mülteci öğrenci ailelerinin geçimlerini sağlaması için uygun olan velilerine iş olanaklarının sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Bu öneriler bir kısmı ülkemiz tarafından bir kısmı diğer ülkeler ve uluslararası kurum ve kuruluşların destekleri ile hayata geçirilebilecek projelerdir. Gerekli uluslararası kurum ve kuruluşların maddi, manevi ve bilimsel destekleri ile ülkemizin ilk günlerdeki acemi uygulamaları gittikçe daha yetki ve olumlu sonuçlar doğuracaktır. Ancak Türkiye'nin tek başına 3,5 milyon mülteci ve yaklaşık 1,5 milyon mülteci çocuğuyla ve onların eğitim işiyle tek başına uğraşması zor bir görev olarak önümüzde durmaktadır.

KAYNAKÇA

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD). (2017). *Suriye afet raporu*. <https://www.afad.gov.tr/tr/2373/Giris> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 15 Kasım 2017.
- Berger, R. ve Weiss, T. (2003). Immigration and posttraumatic growth-a missing link. *Journal Of Immigrant & Refugee Services*, 1(2), 21-39.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Bas.). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ferris, E., & Winthrop, R. (2010). Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict. *Background paper for the EFA Global Monitoring Report 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*.https://www.brookings.edu/wpcontent/uploads/2016/06/2011_02_idp_unesco_ferrise.pdf internet adresinden alınmıştır.
- Hek, R. (2005). The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review. Natiöнал Evaluatiön öf the Children's Fundb University öf Birmingham.

- Karaca, S., Doğan, U. (2014). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler, Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu, Mersin Üniversitesi, Mersin. <http://biamer.mersin.edu.tr/raporlar/suriyeliler.pdf> internet adresinden alınmıştır. Erişim: 9 Kasım 2017.
- Nicolai, S., & Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Network Paper: Humanitarian Practice Network (HPN)*, 42, 1-36.
- Olivos, E. M., & Mendoza, M. (2010). Immigration and educational inequality: Examining Latino immigrant parents' engagement in US public schools. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 8(3), 339-357.
- Özdemir, Ç. (1998). *Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Segal, U. A., Mayadas, N. S., & Elliott, D. (2006). A framework for immigration. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 4(1), 3-24.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 267-305.
- Sezgin, A. A., & Yölcü, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 417-436.
- Sezik, M., & Ağır, Ö. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynaklanan güvenlik sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-124
- Şimşek, H., & Öztürk, M. (2016). Suriyeli Öğrencilere Dair Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri: Konya – Mehmet Hasan Sert İlkokulu Örneği. In *Proceedings of the 2nd International Congress on Applied Sciences : Migration, Poverty and Employment, 23-25 September*, (pp. 494-502). Konya, Turkey. <http://www.uubk2016.org/en/home/> internet adresinden alınmıştır.
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2), 29-63
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Subat%202016.pdf internet adresinden alınmıştır. Erişim: 15 Kasım 2016.
- Yavuz, Ö., & Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9.Bas.). Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1), 140-169



COVID VE POSTCOVID SÜRECİNDE 2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN AİLE KATILIMI KONUSUNDAKİ ALGILARI VE UYGULAMALARI NELERDİR?

YURDANUR AY⁹⁸,

ÖZET

Bu çalışmanın genel amacı, farklı sosyo-ekonomik statüdeki ilkokulların ikinci sınıfında öğretim yapan sınıf öğretmenlerinin Covid-19 Pandemisi sürecinde yürüttükleri aile katılımı konusundaki algıları ve uygulamalarını incelemektir. Araştırma, Aydın ili genelinde farklı sosyo-ekonomik statüdeki ilkokulların 2. sınıf düzeyinde öğretim yapan toplam 30 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verileri analiz etmede tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, alt ve orta gruplarda aile katılımının yetersiz olduğu; üst grupta ise hedeflenen düzeyde olduğu belirlenmiştir. Covid-19 Pandemisi ile uzaktan eğitim sürecinde, alt ve orta sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda büyük oranda online gerçekleşen aile katılımı çalışmalarında, öğrencilerin 1.sınıf düzeyinde beklenen iş birliğini tam olarak gerçekleştirmediklerini; üst ses grubunda ise herhangi bir sorun yaşanmadığı rapor edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik statüde bulunan okullarda, akademik başarı ve sosyal beceriler açısından geride bulunan çocukların, Covid-19 pandemisi uzaktan eğitim sürecinde yeterince desteklenmedikleri, aile katılımının sağlanamadığı, orta sosyo-ekonomik statüde bulunan okullarda ise katılımın alt gruba göre daha iyi düzeyde sağlanabildiği, üst sosyo-ekonomik statüde ise katılımın sürekli kılındığı ve beklenen düzeye ulaşıldığı ifade edilmiştir. Aile katılımı konusundaki yaygın sorunların nedenleri ise, ailelerin eğitime bakış açıları, ekonomik yetersizlikler, ailenin okul hayatına ilişkin geçmişi ve çocuğa bakış açısı olarak dört ana tema altında toplanmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER: İlkokulda aile katılımı, Covid-19 pandemisi, öğretmen algıları ve uygulamaları, nitel araştırma.

WHAT ARE THE PERCEPTIONS AND PRACTICES OF CLASSROOM TEACHER'S ON PARENTAL INVOLVEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC?

ABSTRACT

The general purpose of this study is to examine the perceptions and practices of primary school teachers, who teach in the second grade of primary schools with different socio-economic status, on family involvement. The research was carried out with 2nd grade teachers working in primary schools with different socio-economic status throughout the province of Aydın. The schools where the teachers work are grouped as lower, middle and upper sets. Data were collected through an interview form consisting of 5 semi-structured

⁹⁸ Öğrenci, Atatürk İlkokulu, theyudu09@gmail.com

questions. Inductive content analysis technic was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that family participation was insufficient in the lower and middle groups; In the upper group, it was found to be at the desired level. In the distance education process with the Covid process, the majority of the lower and middle set did not fully realize the expected cooperation at the 1st grade level in family participation; In the upper group, it was stated that there was no problem. In the lower set, it was emphasized that the families with students who did not have the desired level of academic success and social behavior were kept away from school and teachers, and it was emphasized that participation was tried to be achieved more when it came to the middle set, while it was emphasized that the participation was continuous and at the highest level in the upper set. The reasons for the problems in family participation are gathered under four themes as the families' perspectives on education, economic problems, the family's school life history and the value given to the child.

Keywords: Family participation in Primary schools, Covid-19 Pandemics, Teachers' perceptions and practices, Qualitative Research.

Giriş

Eğitim bilimleri çalışmalarının bugün geldiği nokta, çocuğun başarısının ön koşulunun, aile, öğretmen ve okul işbirliğine dayandığıdır.

Aile katılımını kavramı üzerine yapılan birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımlarda ortak nokta, velinin(ebeveynin) çocuğunun eğitim sürecine dâhil olmasıdır. Aile katılımı, ebeveynlerin çocuklarının gelişiminde ve eğitiminde destek olmasını gerektiren faaliyetleri kapsayan bir durumdur. Epstein ve Sheldon (2002) aile katılımını, ailelerin eğitimde yer aldığı; çocukların eğitsel yaşantılar yoluyla akademik başarılarının arttırıldığı ve çocuğun yaşadığı aile ortamı ile eğitim gördüğü ortam arasındaki iletişimin güçlenip, eğitim programlarının ve tekniklerinin ailelerin desteği ile varlığı ile uygulandığı bir yaklaşım olduğunu ifade etmiştir. Aile katılımının en büyük getirilerinden ilki, çocukların akademik başarısına olumlu yönde etki etmesidir. İlgili Türkçe ve İngilizce alan yazın aile katılımının tümüyle etkililiğine dikkat çekmektedir. Çelenk (2003), ailelerinin desteği ile eğitim alan çocukların okulda daha başarılı olduklarını belirleyerek okul-aile iş birliğinin okul başarısının ön koşulu olduğu bilgisine vurgu yapmaktadır.

Aile katılımının çocuklara yararının yanı sıra ailelere de yararı mevcuttur. Katılım vasıtasıyla anne- baba, çocuğunun eğitim aldığı kuruma ve öğretmene güven duyar, çocuğunun sınıf ortamını tanır, olumlu yaşantılar kazanır ve çocuğunun neler öğrendiklerini görerek eğitim yöntemleri ve işleniş hakkında bilgi sahibi olur. Çocuğunun geliştiği alanları, sahip olduğu özel ilgi ve becerilerini görür. Çocuklarının motivasyonu artar ve davranışlarında olumlu gelişmeler sağlar. Okula karşı aile katılımı sayesinde öğrenci de olumlu bir tutum geliştirir. Aile katılımının önemiyle ilgili ailelerin ve öğretmenlerin aynı fikre sahip olduğu ve katılımın önemi bu kadar büyükken,



istenilen düzeyde yaygın olmayışının ardında yatan bazı nedenler sıralanabilir. Öğretmenlerin aile katılımını engelleyen nedenler arasında saydıkları, velilerin kendi okul yaşantılarında karşılaştığı geçmiş olumsuz yaşantıların varlığı, ekonomik sıkıntılarının olması, çalışma hayatından dolayı zaman sınırlılığı, çalışma saatleri ile okul saatlerinin çatışması, eğitime ve çocuğa karşı bakış açıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Günümüzde, uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmaktan çıkarak neredeyse tüm dünyada eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü önemli bir seçenek haline gelmiştir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin de bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Koç, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Covid-19 pandemisi döneminde, Millî Eğitim Bakanı Selçuk, açıklamalarında velilerin bu süreçte desteğinin önemine vurgu yapmıştır (MEB, 2020b). Kuzu'ya (2020) göre tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ailelerin desteği büyük öneme sahiptir. Aile, öğretmen ilişkisi uzaktan eğitim sürecinde de devam etmelidir (Murray, 2009). Yüz yüze eğitimde aile katılımı, ilkokuldan itibaren başarı ve motivasyonu sağlayan, ilerleyen okul hayatında devamsızlık ve okul bırakma gibi sorunları ekarte eden bir sistemdir. (Ahioglu-Lindberg, 2013). Ebeveynler, pandemi sürecinde farklı güçlüklerle karşılaşmıştır (UNESCO, 2020). Demir ve Kale (2020), velilerin büyük oranda uzaktan eğitim sürecinde yer aldıkları fakat uzaktan eğitim hakkında gerekli bilgi ve uygulama yoksunluğu, velilerin iş yoğunluğu gibi durumlara bağlı olarak bu süreci destekleme durumlarının değişkenlik gösterdiğini belirlemiştir. Bu bağlamda ailenin ilgili olması ve sürece dahil olması önemlidir. Ailenin sürece etkin olması alt yapının varlığı ve yeterli düzeyde donanıma sahip olmalarıyla ilişkili olabilir. Covid-19 Pandemisi sürecinde velilerin çocuklarınınuzaktan eğitim deneyiminde destek olmasını zaruri hale getiren etkinlikleri içeren durum aile katılımıdır. 1.sınıfa uzaktan eğitim ile başlayıp 2.sınıfta yüz yüze eğitim ile devam eden öğrenciler ve öğretmenler için her iki durum düşünüldüğünde aile katılımının nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymak amacıyla aile katılımına yönelik sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmenler aile katılımının önemi konusunda ne düşünmektedir?
2. Öğretmenler katılımı sağlamak için ailelerle nasıl bir iş birliği yapmaktadır?
3. Öğretmenlerin ev ödevleri konusunda ailelerden beklentileri nelerdir? Aile ile iş birliği yapılan konuların odağı nasıldır?
4. Aile katılımı çalışmaları Covid-19 sürecinde nasıl gerçekleştirilmiştir?
5. Covid 19 sürecinde okulların sosyo-ekonomik statüsüne göre yapılan aile katılımı çalışmaları nasıl farklılaşmıştır?

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların özellikle pandemi sonrasında aile katılımı konusunu aydınlatıp, konu hakkında gelişme ortamı oluşturması; gerçekleşen veli toplantıları sırasında velilere aile katılımının önemi konusuna bilgilendirmede etkili olması; öğretmenlere ve

idarecilere tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının aile katılımı konusuna yer verilmesinde etkin rol oynaması; farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamalarla farkındalık yaratması ve aile katılımı konusunda yapılan araştırmalara ışık tutması ön görülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokul ikinci sınıf düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda Covid-19 Pandemisi ve sonrasında aile katılımı çalışmalarını değerlendirmeyi hedefleyen tarama modelinde betimsel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tek durumlu vaka çalışması esas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form kapsamında 14 adet esansiyel soru yöneltilmiştir. Görüşme sırasında açılımlı sorular ve ekstra sorular da sürece dahil edilmiştir. Elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır. İlk aşamada tüm veriler Word ortamına aktarılmış, elde edilen veriler satır satır okuma tekniği ile okunmuş, ilk aşamada açık kodlama, ikinci aşamada tipolojik kodlama yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan veriler doğrultusunda alt, orta ve üst sosyo-ekonomik statülerde bulunan ilkokulların ikinci sınıfında öğretim yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik tekniğine göre belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Toplam Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	12	40	40	40
	Kadın	18	60	60	100.0
Öğrenim durumunuz	Lisans	29	96.6	96.6	96.6
	Yüksek Lisans	1	3.33	3.33	100.0
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	30	100	100	100.0
Mesleki kıdeminiz	0-5 Yıl	1	3.33	3.33	3.33
	6-15 Yıl	18	60	60	60
	16-20 Yıl	4	13.3	13.3	13.3
	21 Yıl ve Üstü	7	23.3	23.3	100.0
	Toplam	30	100.0	100.0	



BULGULAR

Çalışmanın ilk alt amacına yanıt arayan “*aile katılımının önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna 30 sınıf öğretmenin yanıtlarına bakıldığında, tamamının önemli olduğuna inandıklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. 4 sınıf öğretmeni aile katılımının ilkökul eğitiminin bir “öge”si olduğunu, iki öğretmen ise benzer biçimde saç ayağı” olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen görüşlerinde eğitimin başlangıcının aile olduğu ve ailenin katılımı sağlanmadığında okulun hedeflerine ulaşmanın da tam olarak mümkün olmadığı vurgulanmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Evet, çok önemlidir çünkü aile olmadığı sürece eğitimin tam olacağına inanmıyorum. ...Üç tane saç ayağına bağlıdır eğitim. Saç ayakları okul, öğretmen ve velidir” (Ö1-Alt ses).

“Tabi ki önemlidir çünkü eğitimin başlangıcı ailedir. Okul sadece ailenin üzerine koyarak öğrenciyi geliştirir. Bu yüzden ailenin eğitimdeki öğrencisine olan tutumu en az öğrenci kadar önemlidir.” (Ö11-Orta ses).

“Evet, çok önemlidir çünkü eğitim ailede başlar, okulda geliştirilir, aile ile birlikte eğitim gerçekleştirilir. Aile katılınca çocuğun başarısı da otomatik olarak artıyor” (Ö21-Üst ses).

Çalışmanın ikinci alt amacına yanıt arayan “*Öğretmenler katılımı sağlamak için ailelerle nasıl iş birliği yapmaktadırlar?*” sorusuna dair öğretmen görüşlerine bakıldığında, tamamının telefon konuşması ve WhatsApp mesajlaşması, Zoom üzerinden görüşmelerin kullandığı; üst grubun tamamında ise K12 sistemi ile bilgilendirme yapıldığı; Zoom üzerinden veli toplantıları ve bireysel telefon görüşmeleri yoluyla katılımı sağladıkları görülmüştür. Toplantı sıklığının dönemde 2 kez olduğu, ekstra durumlarda da mutlaka yapıldığı ifade edilmiştir. Pandemi sürecinde bilgilendirmenin sıklıkla «seslerin nasıl söyleneceği ve yazılacağı» konusunda olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yanlış öğrenmelerin sonradan düzeltilmesinin zor olduğu gerekçesi ile velilere yönelik ön bilgilendirmenin yapıldığı noktası ortak görüşlerdendir. Covid-19 sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde ise öncelikle sınıf kuralları, oyun kurma ve oynayabilme, konuşma tarzı, şiddete eğilim, ekran süresi ve arkadaşlık ilişkileri vurgulamışlardır. Ayrıca alt ve orta grupta <<yazı yazmaya karşı bir direncin>> olduğunu belirtmeleri dikkat çekicidir. Ailelerden ödevlerin kontrolü ve takibinin beklendiği; ayrıca kahvaltı yaptıklarını istemeleri, beslenmenin eğitime etkisi üzerine öğretmen görüşleri içindedir. Ev ziyaretlerinin üst grupta hiç olmadığı, alt ve orta grupta pandemi sebebiyle yapılmadığını, öncesinde ise 4 öğretmen, her hafta; 5 öğretmen, 2 haftada bir; 6 öğretmen ayda bir ev ziyaretleri yaptıklarını belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerimizin ortak

düşüncesi, ev ziyaretlerinin çocuğun asıl yaşadığı ortamı görmek ve ön yargılardan kurtulmamızı sağlayan bir araç olduğudur. Ayrıca, üst grup sınıf öğretmenleri; ev ziyaretlerinin yapılmadığı, okul içi ya da dışında aileler ile birlikte olduklarını vurgulanmışlardır. Üst grup ev ziyaretleri konusunda farklılık göstermektedir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Velilerle sürekli iş birliği içinde ve görüşme halindeyiz. Önce ben onlara ne öğreneceğimizi, nasıl öğreteceğimi anlatıyorum. İlk noktamız, okuma yazma ve okuduğunu anlama bizim için. Örneğin geçen yıl önce velilere anlattım sonra çocuklara, ailenin özellikle 1. Sınıfta katılımı olmazsa olmazımız. Hatta bizi pandemi bizi vurduğu için bu sene de destek olmalarını bekliyorum. Hangi sınıfta olursa olsun aile elini çekince o çocuğun başarısı da orada biter diye düşünüyorum. Olumlu ve olumsuz her değişiklikte aileyle irtibata geçerim” (Ö9-Alt ses)

“Her dönem 2 defa toplantı yapıyoruz. Bireysel olarak da yapıyorum çünkü çocuk, annesini ya da babasını sınıfta gördüğünde takipleri sağlandığında olumlu geliíyorlar. Sık tekrar eden şımarıklık, uyumsuzluk, dersi bozma, arkadaşlarına kötü davranma, ders dinleme ya da ödev eksikliklerinde hemen iletişime geçiyoruz. Sonradan bu durumlar düzelmeyebilir diye en ufak bir durumda görüşüyorum hemen” (Ö14-Orta ses).

“Veli katılımını sağlamak için sık sık durum değerlendirmesi yapıyorum. Öğrencinin davranışları, başarı durumları hakkında bilgi veriyorum. Öğrenci ödevlerini kontrol etme, defterlerini kontrol etme, okulda hangi konuları gördüklerini takip etmelerini istiyorum. Ev ziyaretleri yapmıyoruz. Ailelerimizle okulumuzda ya da dışarıda sık sık buluşuyoruz” (Ö21-Üst ses).

Çalışmanın üçüncü alt amacına yanıt arayan “Öğretmenlerin ev ödevleri konusunda ailelerden beklentileri nelerdir? Aile ile iş birliği yapılan konuların odağı nasıldır?” sorusuna ilişkin yanıtlara bakıldığında, beklentinin sadece ödev takibi ve kontrolü olduğu, alt grupların 6 tanesinde beklentinin karşılanmadığı ve aile ilgisizliğini belirtmeleri dikkat çekicidir. Alt, orta ve üst grup 2. sınıf öğretmenlerimizden 28 sınıf öğretmenin yanıtına bakıldığında, tamamının önceliğinin akademik başarı olmadığı; davranış gelişiminin, dürüst, ahlaklı, değer sahibi bireyler olmalarının sağlanmasının öncelikli olduğunu vurgulamışlardır. İki sınıf öğretmeni ise akademik başarı beklentisi olduğu için öncelikle başarıya odaklandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşlerinde özellikle alt ve orta seste; ödevlerini öğrencinin yapmalarını istediklerini çünkü ödevlerin ya aileden başka bir üyenin yaptığını gönderilen fotoğraflarla anladıklarını ya da hiç yapılmadığı dolayısıyla beklentilerinin karşılanmadığını ifade etmişlerdir.



Üst ses grubunda ailelere verdikleri bir kitapçık olduğunu ve kitapçıktan konuları takip ettiklerini, 'aile etkinlikleri' adı altında gerçekleşen ödev konusu ile ilgili sorun yaşamadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

"...Açıkçası çocukların ödevlerini kendilerinin yapmalarını istiyorum. Aile sadece yanlışın bu hadi araştırılmıyorsa, çocuğunu teşvik etsin. Böylece çocuk yanlışını araştırarak doğruya kendi çevirsin. Ama ne yazık ki beklentim hiç karşılanmıyor" (Ö7-Alt ses).

"Kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için ailenin ödev takibini yapmasını istiyorum. Velinin kontrolünde çocuğun yapması gerektiğini söylüyorum. Geçen yıl ses vermede yavaş gittiğim halde hala sorunlar oluyordu okuma yazmada bu sene de sıkıntı yaşayan var. Çocuk dün son derste bıraktığım gibi oluyor. Bu sene 2. Sınıf değil 1. Sınıf gibiyiz maalesef, beklentimin karşılanması durumunda hiç memnun değilim" (Ö15-Orta ses).

"Ödev sistemi bizde ödev sorumluluğu adı altında aileye gidiyor. Çünkü biz her gün etüt yapıyoruz, derslerimizin ödevleri ve tekrarı burada yapılıyor zaten. Evde, ailelere ulaştırdığımız bir kitapçığımız var, öğrencilerimiz konuları gün gün oraya yazıyor. Mesela 'Çarpma İşlemi' aile bunu görüyor ve ev kitaplarından 10 soru ve etkinlikleri aile ile tamamlamalarını bekliyoruz. Ailelerimizin tamamı beklentimizi gerçekleştiriyor" (Ö23-Üst ses).

Çalışmanın dördüncü alt amacına "Aile katılımı çalışmaları Covid-19 sürecinde nasıl gerçekleştirilmiştir?" ilişkin yanıtlarına göre, alt gruptan 3 öğretmenin aile etkinliği yaptırdığını, 4 sınıf öğretmeni yapmadıklarını, 3 erkek öğretmenin cinsiyet farkı gözetilerek annelerin derse katılmak istememesi ve eşlerinin de çalışma saatleri olduğu için etkinlik yapamadıklarını belirtmişlerdir. Orta grupta yer alan 5 öğretmen ise online masal anlatma etkinlikleri yaptırdığını ve ailesi ile çalışılan öğrencilerin uzaktan da olsa motivasyonlarının arttığını vurgulamışlardır. 8 sınıf öğretmeni Eba ile aileleri tekrar amaçlı izlemeleri konusunda yönlendirdiklerini vurgulamıştır. Üst grup öğretmenleri ise Covid-19 sürecinde de online seminerler düzenlediklerini, her belirli gün ve özel günlerde ailelerin dahil olduğu etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Aile katılımının, okul platformlarından, Web 2.0 araçlarından, e kitap ve z kitaplar yoluyla gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Her setteki ortak öğretmen görüşü aile katılımının Covid sürecinde ve sonrasında öğrenciler için olumlu etkisinin olduğudur. Bunun yanı sıra özellikle alt grubun tamamında derse internet alt yapısı uygun olmayan ve köyden katılan öğrencilerin bazılarının canlı derslere

katılmadıklarını, bu durumun aile ve öğrenci katılımını negatif yönde etkilediğini belirttiler. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Aile katılımını gerektiren çalışmalarımız var mesela her hafta bir veli sınıfa geliyor ve kitap okuyor sınıfa. O gün gelecek veli de öğrencisi de farklı bir heyecan yaşıyor....böyle bir etkinlik yapmak velileri okula daha da yaklaştırıyor” (Ö5-Alt ses).

“Evet, biz ‘Bana Bir Masal Anlat Anne’ projesi başlatmıştık hala yapıyoruz çok keyifli oluyor. Her hafta bir anne geliyor, bize bir masal okuyor, sonra çocuklara sorular soruyor. Bu, 1. Sınıftan 4. Sınıfa her çocuğa hitap ediyor. Hem veli hem çocuklar sınıfta daha etkili bir diyaloga giriyor. Hele annesi gelen çocuk, o gün en mutlumuz oluyor. Annesini sınıfta görmek, kendine zaman ayrıldığını görmek ve değerler eğitimini sağlamış oluyoruz” (Ö12-Orta ses).

“Covid sürecinde de okulumuzun platformunda ve Zoom ile derslerimizi aksatmadan teknoloji beraberliğinde yürüttük. Kendi yayınınızın e kitap ve z kitap formatları ile seslerden başlayarak 1. Sınıf programımızı çok rahat gerçekleştirdik. Telefon ve online toplantılar ile sürekli iletişim halindeydik” (Ö24-Üst ses).

Çalışmanın beşinci alt amacına *“Covid-19 sürecinde okulların sosyo-ekonomik statüsüne göre yapılan aile katılımı çalışmaları nasıl farklılaşmıştır?”* ilişkin 30 sınıf öğretmenin yanıtına bakıldığında, 9 sınıf öğretmeni aileleri okula ve eğitime bakış açısından dolayı; 8 sınıf öğretmeni ilgili olmalarından dolayı ayırt edici olduklarını ifade etmiştir. 4 sınıf öğretmeni ileride bir meslek sahibi olmalarını isteyen aileler olduğunu vurgulamıştır. Üst grup sınıf öğretmenleri ise tüm ailelerin iş birliğine dahil olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenci açısından ise, 12 sınıf öğretmeni tarafından davranış ve akademik başarı açısından farklılık olduğunu, 4 sınıf öğretmeni tarafından girişkenlik, kendini ifade etme, sağlıklı arkadaşlık ilişkileri bakımından farklılık olduğunu vurgulamıştır. 2 öğretmen tarafından da aile tarafından aşırı ilginin davranış bozukluğu ve bunaltma olarak ifade edildiği görülmüştür. Üst grup öğretmenleri tüm öğrencilerin akademik başarı, spor, müzik ve yabancı dil alanlarında istenen düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir.

Aile katılımı etkinliklerinin okul idaresi bağlamında alınan sonuçlara göre; 10 sınıf öğretmenin katılım ile ilgili okulda herhangi bir politika olmadığını, yapılan veli toplantı tutanaklarının idarede düzenli tutulduğunu belirtmişlerdir. Alt grup öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıf oldukları için hem öğretmen hem yönetici sıfatıyla destek ve teşvikin var olduğunu belirtmişlerdir. 12 sınıf öğretmenin okul idaresi tarafından desteklendiğini ve idare ile birlikte



hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. İş birliği yapmanın yeterliliği noktasında; Alt gruptaki 4 sınıf öğretmenin velilerin yaz, kış çiftçilik işiyle meşgul olduklarından zaman ayırmadıklarından çok yeterli iş birliği yapamadıklarını, 3 sınıf öğretmeni de öz eleştiri yaparak daha iyi yapabileceği düşüncesi olduğu görülmüştür. Üst grup sınıf öğretmenleri ise sürekli irtibat halinde olduklarını ve iş birliğinin üst seviyede tutulduğunu dile getirmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hiç birinin aile katılımı konusunda okul aile birliğinden söz etmemesi dikkat çekicidir. Öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

“Mutlu, eğitime sıcak bakan ve çocuğunun ilerisini düşünen aileler iş birliğine yakın oluyor. ...diğer aileler malına mülküne güvenip o kadar okumasına gerek yok, bu tarlalar ona da yeter deyip çocuğa bunu aşılıyor. Zaten bu cümleyi duyan çocuk ne okuyor ne uğraşiyor. İş birliği yapan ailelerin çocukları daha sosyal hayatta, okul hayatında ve iletişimde daha başarılı, özgüvenli, mutlu ve yüksek performanslı oluyor. Diğerleri daha sessiz, çekingen ve güveni olmayan bir şekilde okula gidip geliyor” (Ö7-Alt ses).

“Ailelerimiz okulumuza geldiklerinde etütlerimiz, müzik, spor ve sanat alanında çalışmalarımız, el becerileri, fen satranç ve müzik atölyelerimiz ile karşılaşılıyor. Bu durum, öğrenciyi her yönden geliştirmeyi düşünen, geleceği yabancı dil ve teknoloji gelişimlerini göz önünde tutarak küresel çapta düşünen ailelerimiz tercih ediyor. Öğrencilerimizden yurtdışında şu an eğitimini almaya devam eden başarılı öğrencilerimiz mevcut. Bu, bizim için ailelerimizin perspektifini yansıtan bir örnektir” (Ö 24-Üst ses).

“Tabi, gösteriyor. Aile nasılsa çocuk da öyle oluyor. Başarılı, girişken, iletişimi güçlü, sosyalliği yüksek, diğer arkadaşlarına saygılı ve sorulara daha mantıklı cevaplar veren çocuklar oluyorlar” (Ö10-Orta ses).

“Elbette, okulumuz ailelerimizi içeren seminerler, rehberlik konusunda belirlenen aylık faaliyetler, sene sonu ve önemli gün programlarında hep yanımızda ve organize eden, bize destek olan bir politika içerisinde” (Ö22-Üst ses).

“Yapamıyorum çünkü yeteri kadar zaman ayırmıyorlar. Ben velinin birini aradığımda benim onu işinin gücünün arasında ne kadar çok aradığımı söylemiş anlıyorum onlar da çalışmak zorunda ama çocuklarının eğitimi de göz ardı edilemez, edilmemeli. Ben elimden geldiğini yapıyorum” (Ö17-Orta ses).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid 19 Pandemisi ile kapanan eğitim kurumlarında, 1.sınıf seviyesinde eğitim yapan sınıf öğretmenleri ve öğrenciler için ailenin katılımı daha çok önem kazanmıştır. Okatan ve Tagay'a göre (2021), pandemi döneminde velilere önemli sorumluluklar düşmüştür. Hem ilk okuma yazma çalışmaları hem de online eğitimin yeniliğinde öğretmenlerin aile katılımı hakkında görüşleri, daha sonra alınması gereken önlemler açısından önemli veriler içermektedir. Ayrıca bu araştırma ile, 2.sınıfta yüz yüze eğitimdeki ve uzaktan eğitimdeki aile katılımı arasındaki ayırım ortaya konulmuştur.

Aile katılımı, öğrencilerin eğitim yaşamında geleceklerini şekillendiren en temel unsurlardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği' nin 5. Maddesindeki, okul ile aile arasındaki birlikteliği sağlamak, veli ve öğretmenler arasında işbirliğini gerçekleştirmek amacıyla okul-aile birlikleri kurulur" ibaresi, oldukça önemlidir. Fakat elde edilen bulgulara okul-aile birliği işleyişi ve anlayışı hem pandemi hem de pandemi tedbirlerinin azaltıldığı yüz yüze eğitim sürecinde tam olarak uygulamalara etki etmediği görülmektedir. Aile katılımının, Okul Aile Birliği çalışmalarına alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda, az sayıda veli ile okulun temel ihtiyaçlarını karşılama biçiminde gerçekleştiği, işbirliğini güçleştiren en önemli sebebin ailelerin ilgisizliği olduğu daha sonraki sebebin ise çiftçilikle uğraştıkları için çalışma saatlerinin uzunluğu olduğu ifade edilmiştir. Üst grupta uzaktan eğitim sürecinde de aile katılımında da herhangi bir aksaklık yaşanmadığı öğretmenlerin yanıtlarıyla anlaşılmıştır. Bu durum sosyo-ekonomik statü farklılığının aile katılımı konusunda hem Covid-19 pandemisi sürecinde hem de sonrasında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer araştırmalar da, ekonomik durumun farklı eğitim faaliyetlerini kapsadığını açıklar niteliktedir. (Gürler, 2020). Aile katılımının daha sık ve süreklilik içinde gerçekleşmesinin uzaktan eğitimin de sorunsuz geçmesini sağladığına işaret edilmektedir (Ünsal, Çetin 2019). Bu durum, sosyo-ekonomik düzeyin uzaktan eğitimde de beklentileri karşıladığının göstergesidir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, öğretmen cinsiyetinin aile katılım sıklığı açısından farklılık yarattığı, annelerin babalara göre daha fazla katılım ifade etmişlerdir. Çocukların eğitiminde aktif rol alanebeveynin 'anne' olduğu görüşü bu araştırmayla desteklenmiştir. Özellikle alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okullarda erkek öğretmen bulunması durumunda annelerin daha uzak kaldıklarını, babaların iletişimde olduğunu ama bunun da gerçek anlamda sağlanmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerden bir kısmı, bazı ailelerin katılım konusunu yanlış anlayıp, sınıfa ve öğretmenin kararlarına yönlendirme yapmak olarak algıladıklarını ifade



etmiştir. Bu durum; Erdoğan ve Demirkasimoğlu'nun (2007) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada, bazı velilerin "aile katılımı" kavramını yanlış yorumladığı, katılım sürecinin öğretmenin işine müdahale etme hakkını kendilerinde görmelerine neden olabileceğini göstermektedir.

Covid-19 pandemi sürecinde internet, teknoloji ve dijital araçlar ihtiyaç haline gelmiştir (Aldemir ve Avşar, 2020). Eğitimde imkan ve fırsat eşitliği gereği ile Covid-19 süresince yapılan uzaktan eğitim çalışmasının tam anlamıyla her öğrenciye ulaşamadığı, alt grupta köylerde yaşayan öğrencilerin alt yapı ve internet erişiminin her çocuk için sağlanamadığı belirtilmiştir. Orta grupta da teknik olumsuzluklar yüzünden derslere katılamayan öğrencilerin olduğu belirtilmiştir. Ramos-Morcillo ve diğerleri (2020), araştırmalarında uzaktan eğitimde olanaklar konusunda öğrencilerin eşit haklara sahip olmadıklarını vurgulamışlardır. Özellikle kırsal kesimde bulunan öğrencilerin şehir merkezinde bulunan öğrencilere göre daha dezavantajlı konumda olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre alt, orta ve üst sosyo-ekonomik statü olarak gruplanan farklı okullarda, aile katılımının daha küçük yerleşim yerlerinde yer alan alt grup okullar aleyhinde olduğu yönündedir. Keskin ve Özer Kaya (2020) uzaktan eğitimin değerlendirilmesine yönelik olarak yaptıkları araştırmada öğrencilerin iletişim sağlama konusunda eksiklik hissettikleri ve eğitim esnasında teknik sorunların yaşandığını bildirmişlerdir.

Yoğun olarak alt grupta ve orta grupta alt yapı ve erişim imkansızlıklarının yanı sıra, tek telefon olan ailelerin derslere erişimi kısıtlı olmuş, diğer kardeşlerin ders zamanı çakışması yaşanmış olduğu belirtilmiştir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin; çocuklara sundukları olanakların, çocuğa ve eğitime atfettikleri önemin aile katılımı etkinliklerini etkilediği, daha küçük ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu yerlerde aile katılımının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimini destekleme konusunda daha aktif rol oynamaktadır. Yıldız ve Vural'a (2020) göre, ebeveynlerin eğitim düzeyi, özellikle pandemi döneminde desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklar arasında eşitsizlik meydana getirmiştir. Bu durum, diğer araştırmalarla (Chavkin, 1993; Lareau, 1996) paralellik göstermektedir.

Yılmaz-İnce, Kabul ve Diler (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrencilerin internet bağlantısının olması, bilgisayar ya da tabletinin olması, uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla uzaktan eğitimi sağlayan internet ve bilgisayar gibi kaynaklara erişme durumu sosyal bölünmeleri engellemelidir. Bir diğer araştırmada Koç (2020), uzaktan eğitimin dezavantajlı yönlerinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlılığı ve düzenli devamın sağlanamaması olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Serçemeli ve Kurnaz (2020), benzer olarak öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliğinin görüldüğünü belirtmiştir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) ise uzaktan derslerde verimliliğin azaldığını ortaya

koymaktadır. Bu durumun başlıca sebebi, canlı ders esnasında kameranın ve sesin kapanması, iletişimin kopması ve ailenin öğrencilere yardımcı olamaması olarak düşünülebilir.

Şehirde görev yapan öğretmenler, ailelerin çoğunlukla öğrencilere ders sürecinde yardım ettiklerini belirtirken kırsaldaki öğretmenlerden hiçbirisi bu konuda olumlu bir bildirimde bulunmamıştır. Uzaktan ilk okuma yazma öğretiminin özellikle kırsal kesimde görev yapan öğretmenler açısından daha da zor bir süreç olduğu söylenebilir. Özellikle alt gruptaki ailelerin okuryazar olmaması, Türkçe'yi yeterli düzeyde konuşamaması, eğitime erişimde eşitsizliklere yol açmaktadır (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Bununla birlikte dijital okuryazarlığı düşük olan, yeterli teknik ve bilişim alt yapısına sahip olmayan ebeveynlerin uzaktan eğitimde çocukların öğrenme kalitesini etkileyen katkıyı veremediklerini ortaya koyan bir kısım çalışma bulgularıyla da mevcut araştırma sonuçları desteklenmiştir (Aliyyah, vd., 2020). Ebeveynlere süreç yönetimi konusunda eğitimler verilerek bu olumsuzlukların giderilmesi (Erol ve Erol, 2020) önerilmektedir.

Baek ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada, erişim olanaklarından kısıtlılık haline; Erbil ve Kocabaş (2019) çalışmalarında ise online eğitimde teknolojik olanakların iyileştirilmesine vurgu yapılması çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Brown (2020), herhangi bir yazılım veya donanım arızası durumunda, öğrenmenin sekteye uğrayacağına işaret etmektedir. Ayrıca Paydar ve Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, teknolojik olanaklar ve alt yapı sorunlarının uzaktan eğitim sürecinde sağlanamadığını bu yüzden katılımın sağlanamadığını ifade etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde kalite (Uysal ve Kuzu, 2011) amaçlanıyorsa teknolojik olanakların iyileştirilmesi ilk koşuldur (Rose ve Blomeyer, 2007).

Eğitimde imkan ve fırsat eşitliği gereği ile Covid-19 süresince yapılan uzaktan eğitim çalışmasının tam anlamıyla her öğrenciye ulaşamadığı, alt yapı ve internet erişiminin her çocuk için sağlanamadığı belirtilmiştir. Bu durumun aile katılımı konusunda da olumsuz sonuçlar doğurduğu anlaşılmıştır. Online eğitim ile 1.sınıf olan öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtiklerinde kurallara uyma, yönerge uygulama, oyun kurma, arkadaşlık ilişkileri, sözel ifade, kendini ifade etme, zamanını etkili kullanabilme gibi becerilerin zayıfladığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Özellikle alt sosyo-ekonomik statüde yer alan okulların ailelerinde, ilgisizlik ve ekonomik zorluklar nedeniyle çocuğuyla kaliteli zaman geçiremeyen ailelerin sayıca yüksek olduğu, bu çocukların da zorbalık ve şiddete eğilim gösterdiklerini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Aile katılımı konusunda yetersiz kalan ailelerin çocukları öğretmenler tarafından, sınıf içinde pasif, akademik olarak düşük başarıya sahip ve sosyal becerileri zayıf olarak tanımlanmaktadır. Russell ve diğerlerine (2020) göre öğrenciler, pandemi nedeniyle okula gidemeyerek evde kalmıştır. Evde



geçirilen süreçte gerek iletişim araçları gerekse aile üyelerinden sürekli COVID, virüs, hastalık ve ölüm konularına maruz kalmıştır. Bu süreçte çocuklarda kaygı, öfke ve saldırganlık belirtileri görülme sıklığı artmıştır. Fan ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmaya göre, COVID-19 pandemi sürecinin bir anda hayatımıza girip belirsizlikler taşıması çocukların psikolojik tepkiler vermesinin izahı niteliğindedir. Online eğitim ile 1.sınıf olan öğrencilerin yüz yüze eğitime geçtiklerinde kurallara uyma, yönerge uygulama, oyun kurma, arkadaşlık ilişkileri, kendini ifade etme, zamanını etkili kullanabilme gibi becerilerin zayıfladığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bu konuda da aile katılımının önemi bir kez daha vurgulanmalıdır çünkü araştırmamıza katılan öğretmen görüşlerine göre, evde aile ile iletişim halinde mutlu çocuklar yerini telefon ve tv ile vakit geçiren yalnız çocuklara evrilmiştir.

Türk Tabipler Birliği raporuna (2020) göre, bu dönemde çocukların çoğunda kaygı, öfke, saldırganlık, depresyon gibi davranışlarda artış olmuştur. Araştırmamızda da benzer olarak öğretmenlerin, öğrencilerde oyun kuramama, şiddete eğilim, hoşgörüsüzlük ve iletişim eksikliği olduğunu vurgulamışlardır. Aileler pandemi döneminde aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için oyun oynama/aktivite yapmaya, sohbet etme/hayal kurma/ilgi göstermeye özen gösterememişlerdir. Avcı ve Akdeniz (2021), öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkat sorunu yaşadığını ifade etmiştir.

Covid-19 sürecinde ailelerin hem 1. sınıf olmaları hem de uzaktan eğitimin ilk kez uygulanması sebebiyle, alt ve orta set gruplarında aile katılımının başlangıçta daha fazla olduğu daha sonra ise katılımın düştüğü belirtilmiştir. Telefonla iletişimin yanı sıra her set grubunda kullanılan iletişim uygulamalarının en çok Whatsapp ve Zoom olduğu, üçüncü sırada Eba'nın yer aldığı görülmüştür. Eğitim Bilişim Ağı'nın (EBA) öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları ders materyalleri çeşitliliği sunduğu (Çelikdemir, 2020) ve derslerde kullanıldığı da araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Doğan ve Koçak, 2020). Uzaktan eğitimde dersi teknolojik araçlarla zenginleştirmek mümkün olsa da canlı derslerde ekran karşısında olmanın zamanla öğrencilerde bıkkınlığa yol açabileceği (Aliyyah, 2020), motivasyonu düşük olan öğrencilerin geride kalacakları, öğrenme sürecinin eğitimden çok öğretime yöneleceği (Rusman, 2011; akt. Rizaldi ve Fatimah, 2020), özellikle küçük yaştaki çocukların henüz özerklik kazanmadıkları için derse katılım ve tekrarlar konusunda veli desteğine ihtiyaç duyabilecekleri (Koç, 2021) alan yazındaki çalışmaların bir kısmında ileri sürülmektedir.

Özellikle EBA, Okulistik gibi eğitim platformlarının gerek şehir gerek köyde görev yapan öğretmenlerin bir kısmı tarafından kullanıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin bu ve benzeri sosyal medya araçlarını/eğitim platformlarını, öğrencilere öğrenme materyalleri göndermede kullandıklarını ortaya koyan bulgular, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir (Kesik ve Baş, Ferah Özcan & Saydam 2021; Aliyyah vd., 2020). Bunların dışında özellikle Morpa Kampüs

uygulaması gibi ücretli içeriklerin, şehirde ve üst sosyo ekonomik statü okullarda görev yapan öğretmenler tarafından tercih ettiği ifade edilebilir. Uzaktan eğitimin başarısını artırabilmek için öğretmenler, öğrenme ortamlarını eğlenceli ve etkili şekilde dizayn edebilmeli, çeşitli öğretimsel platformları kullanabilmelidir (Rizaldi ve Fatimah, 2020). Açıkçası öğretmenlerin kullandıkları eğitim platformları ile sosyal medya kullanımlarının çeşitliliği, uzaktan eğitimde ilk okuma yazma sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bireysel farklılıklara yönelik öğrenme eşitsizliğini önlemede etkili olarak nitelendirilebilir.

İlkokul birinci sınıf kazanımlarının bazılarının sanal ortamlarda işlenmesinin ve bu kazanımlara erişimin güç olduğunun belirtildiği bir araştırmanın ön görüşleri ile desteklendiği söylenebilir (Koç, 2021). Kantos'un (2020) yaptığı çalışmada, ilkokul öğrencilerine uzaktan eğitimin uygun olmadığı, internet ve teknolojik alt yapısı eksik olan öğrencilerle iletişimde güçlükler yaşandığı, o sırada da dersin bitmesi gibi bir takım sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Özellikle yaşı küçük öğrencilerin ebeveyn desteğine olan ihtiyaçları da artmaktadır. Elektronik ortamda yönerge uygulayabilmede, verilen komutları gerçekleştirmede özerklik kazanamamışlardır. Derse katılım ve tekrarlar konusunda da veli desteğine ihtiyaç duyabilecekleri (Koç, 2021) görüşü desteklenmektedir.

Benzer şekilde literatürde uzaktan eğitime katılım noktasında öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizlikleri birçok çalışmada öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Başaran ve diğerleri, 2020; Bayburtlu, 2020; Türker ve Dünder, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020)

OECD (2020) raporunda, COVID-19 pandemi sürecinde öğrencilerin tutumlarının, becerilerinin, öz-yeterliklerinin geliştirilmesi için kurumların sosyal ağları, televizyon, video, çevrimiçi araçların kullanımını ve bunun için ebeveynlere rehberlik edilmesinin oldukça önemli olabileceği belirtilmiştir.

Alt ve orta ses okullarda görev yapan öğretmenlerin özellikle yazı yazmada isteksizlik konusuna değindikleri görülmüştür. Canlı derslerde kalemin doğru tutuş şeklini çocukların harfleri ve yazıyı biçimsel olarak doğru yazmayı devam ettirmekte zorlandıkları düşünülebilir. Sanal ortamda da çocuklara bu tarz becerileri kazandırabilecek öğrenme yaşantılarına gereksinim duyulduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ifadeleri değerlendirildiğinde doğru işitilmeyen seslerin, harflerle doğru bir şekilde eşleştirilerek kodlanması ve daha sonraki öğrenmelerde kullanılabilmesinin güçleştiği ortaya çıkmaktadır. Ses sistemi veya internet bağlantısındaki sorunlar nedeniyle öğretmenlerin sesleri hissettirme aşamasında zorlandıkları anlaşılmıştır. Aileden destek alamayan öğrencide okuma yazma süreci gecikebilir. Göçmez ve Ünal (2021) çalışmalarında harfi okuma ve yazma sırasında öğretmenlerin en çok belirtmiş oldukları sorunlar arasında harfin



yazma yönü ve şekil bozukluğundan, dönüt ve düzeltme konusundaki eksikliklerden ve dikte yapamamadan kaynaklanan sorunlar olduğuna dikkat çekmektedir. Bu yüzden ailelere eğitimin sadece öğretmen ve okul sorumluluğunda olmadığı belirtilme gerekliliği bir kez daha görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçların, ilkokul birinci sınıf kazanımlarının bazılarının sanal ortamlarda işlenmesinin ve bu kazanımlara erişimin güç olduğunun belirtildiği bir araştırmanın ön görüşleri ile desteklendiği söylenebilir (Koç, 2021). Özellikle bu süreçte öğrencilerin yaşı küçük olduğu için ebeveyn desteğine olan ihtiyaçları da artmaktadır. Çünkü elektronik ortamda bazı düzenlemeleri yapabilmeye, verilen komutları uygulamada küçük çocuklar acemidirler, bağımsızlık kazanamamışlardır. Özellikle küçük yaştaki çocukların henüz özerklik kazanmadıkları için derse katılım ve tekrarlar konusunda veli desteğine ihtiyaç duyabilecekleri (Koç, 2021) görüşü bu sonuç ile desteklenmektedir. Özcan ve Saydam (2021) çalışmalarında; uzaktan eğitimde harf seslerinin öğrencilere hissettirilemediğini; harf yazımı ve defter kontrolünün zor olduğunu; harfleri seslendirmekte öğrencilerin zorlandığını; öğrencilerin ve öğretmenlerin süreçte desteğe ihtiyaç duyduklarını; öğrencilerin yazma hataları yaptıklarını, bu hataları ekranda düzeltmenin güçlüklerini ifade etmektedirler. İlk okuma yazma döneminin sanal ekran vasıtasıyla çocuklara kalem tutma kurallarını göstermenin, defter kullanmayı öğretebilmenin de elektronik materyal olmadan pek olası olmadığını yapmış oldukları çalışmadaki bulgulardan yola çıkarak belirtmişlerdir. Bu durumlar, yapılan araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uzaktan öğretimde, öğrenciyi anlık takip edemedikleri ve dönüt veremedikleri için de sorunlar yaşanmıştır. Bu aşamada ailelerle iş birliği yapılarak, kalem tutuş, seslerin okunup yazılması gibi bilgiler araştırmamızdaki öğretmen görüşlerindeki gibi önce ailelere videolarla izletilmelidir.

Üst gruplarda yüz yüze eğitim sürecinde aile katılımında sorun yaşanmadığı ayrıca Covid-19 sürecinde de bir aksaklık yaşamadıkları öğretmenlerin yanıtlarıyla anlaşılmıştır. Bu durum sosyo-ekonomik statü farklılığının aile katılımı konusunda hem Covid-19 nedeniyle gerçekleşen uzaktan eğitimde hem de sonrasında önemli bir belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer araştırmalar da, ekonomik durumun farklı eğitim faaliyetlerini kapsayıcı olduğunu gösterir niteliktedir. (Gürler, 2020). Aile katılımının daha sık ve sürekli şekilde gerçekleştiği için uzaktan eğitimin de sorunsuz gerçekleştiğine işaret edilmektedir (Ünsal, Çetin 2019). Bu durum, sosyo-ekonomik refah seviyesinin uzaktan eğitim kalitesini arttırdığının göstergesidir. Sonuçlar doğrultusunda öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Aile katılımı etkinlikleri tasarlama sürecinde katılımı engelleyen sebepler, yerel düzeyde belirlenerek ortadan kaldırılabilir. Çünkü bu sorunlar okula ve bölgeye dair farklılıklar içermektedir.

Aday öğretmenlere aile katılımına yönelik hizmet öncesi ya da adaylık sürecinde gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

Velilere, evde çocuklarının gelişimini ve eğitimini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirici faaliyetler (seminerler, el kitapçıkları, broşürler vb.) düzenlenebilir.

Okul aile birliği toplantılarının içeriğinde «okul temelli» gereksinimler doğrultusunda işlevsel çalışmalar yapılmalıdır.

Velilere, evde çocuklarının gelişimini ve eğitimini nasıl destekleyecekleri konusunda bilgilendirici faaliyetler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu-Lindberg, E. N. (2013). Turkish parents' and teachers' opinions towards parental participation in a rural area. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 17(3), 321-328.
- Aldemir, C., & AVŞAR, M. N. (2020). Pandemi Döneminde Dijital Vatandaşlık Uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Aslan, N., & Cansever, A. B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımı ebeveyn-çocuk etkileşimi (Kültürlerarası bir karşılaştırma). *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 113-130.
- Aslanargün, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Avcı, İ., & Yıldız, E. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimi Kullanan Öğrencilerin Memnuniyet ve Davranışlarının Teknoloji Kabul Modeli Çerçevesinde İncelenmesi. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3).
- Baek, J. H., Keath, A., & Elliott, E. (2018). Physical education teachers' technology practices and challenges. *International Journal of Human Movement Science*, 12(2), 27-42.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & ŞAHİN, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Birliği, T. T. COVID-19 PANDEMİSİ.



- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul - Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2(2), 28-34.
- Çelikdemir, N. D., & Sunar, S. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. Erişim adresi <https://tedmem.org/download/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Depaepe, F. (2018). Integrated STEM education: A systematic review of instructional practices in secondary education. *European Journal of STEM Education*, 3(1), 2.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2020). Primary Teachers Views on Using Technology in Education, Flipped Classroom and Cooperative Learning. *Elementary Education Online*, 18(1), 31-31.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Primary School Students Through The Eyes Of Their Parents During Covid-19 Pandemic. *Milli Eğitim*, 529-551.
- Fan, B. E. (2020). Hematologic parameters in patients with COVID-19 infection: a reply. *American journal of hematology*, 95(8), E215-E215.
- Gençoğlu, C., & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 13(46), 1648-1673.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikosoyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkökul uzaktan eğitim programı (eba tv) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 505-527.
- Kantos, Z. E. (2021). Opinions of School Administrators about the Educational Impact of the Covid-19 Pandemic. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 720-728.

- Kesik, C., & Özlem, B. A. Ş. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Eba Ve Eğitim Portalları İle İlk Okuma Ve Yazma Öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 93-115.
- Keskin, M., & Derya, Ö. Z. E. R. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Koç, E. S. (2021). İlkokul öğretim programlarının COVID-19 sonrası yaygınlaşan uzaktan eğitime uygunluğunun incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(1), 24-36.
- Lareau, A., & Shumar, W. (1996). The problem of individualism in family-school policies. *Sociology of Education*, 24-39.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020b). Eba tıklanma oranı <https://www.meb.gov.tr/eba-12-milyar-tiklanma-sayisiyla-kendi-rekorunu-guncelledi/haber/20862/tr>
- Murray, J., & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of education for teaching*, 37(3), 243-246.
- OECD (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. OECD Publishing.
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021). İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Paydar, S., Doğan, A., & Şahin, A. L. İ. (2019). An analysis of primary first grade students' readiness in natural numbers ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin doğal sayılara hazırbuluşluk düzeylerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 18.
- Piccino, M. T. R. F., de Oliveira, J. R. M., de Castro Correa, C., & Blasca, W. Q. Hearing health studies involving distance education and presential education.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-García, J. E., & Ruzafa-Martínez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to COVID-19 in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5519.
- Rizaldi, D. R., & Fatimah, Z. (2020). How the Distance Learning can be a Solution during the Covid-19 Pandemic. *International Journal of Asian Education*, 1(3), 117-124.
- Russell, B. S., Hutchison, M., Tambling, R., Tomkunas, A. J., & Horton, A. L. (2020). Initial challenges of caregiving during COVID-19: Caregiver burden, mental health, and the parent-child relationship. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(5), 671-682.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.



- Türker, A., & Dünder, E. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) Üzerinden Yürütülen Uzaktan Eğitimlerle İlgili Lise Öğretmenlerinin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342.
- Uysal, Ş. (2021). Öğretmen Adaylarının Covid-19 Pandemi Sürecindeki “Öğretmen” ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*.
- Ünsal, S., Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Vaden-Kiernan, N., & Chandler, K. (1996). Parents’ reports of school practices to involve families. National Center for Education Statistics, 1-15. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf>. 4 Nisan 2011
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (1999), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *TTB Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu* (556-565).
- Yılmaz Ince, E., Kabul, A., & Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 345-351.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6).

EĞİTİMCİNİN, TOPLUMSAL AHLAK DEJENERASYONUNA KARŞI VAZİFELERİ ÜZERİNE

CENGİZ ZEYBEK⁹⁹,

ÖZET

Toplum hayatında ahlak eğitimi; Tarihi, felsefi, dini, sosyolojik, pedagojik hangi bakış açısı esas alınarak planlanmış olursa olsun, vazgeçilemez bir mecburiyettir. Bununla birlikte, Dünyanın süratle değişen şartlarına bağlı olarak gerek küresel gerekse lokal ölçekte, her geçen gün artan miktarda ahlak sorunlarıyla yüzleşiyor olduğumuz, maalesef ki yadsınamaz bir gerçek. Başta küreselleşme sonucu Dünyanın küçülmesi, her tür bilgiye erişim kolaylığı ve dijital bağımlılıklar olmak üzere, bunu tetikleyen pek çok sebep mevcut. Değerler üzerinden büyük bir dejenerasyon ve ahlaki çöküntü oluşmakta. Bu dejenerasyonun, aynı hızla sürmesi halinde, gelecek nesiller üzerinde telafisi imkansız hale gelebilecek düzeyde bir tahribat oluşturmasıysa, neredeyse kaçınılmaz gözükmeğe.

Bu alanda en büyük vazifelerden biri, yine eğitime düşmekte. Zira ahlaki dejenerasyonla hedeflerine gereğince güdülenemeyen ve kendilerinden yeterince istifade edilemeyen genç nüfus nedeniyle, ne yazık ki zaman, yetişmiş insan gücü ve enerji israfı yaşanmakta.

Bu konu üzerinde farklı düşünce ve yaklaşımlara sahip birçok güç merkezi tarafından, eğitimde özellikle ahlaki yozlaşmanın neden olduğu çöküntü onarılmaya çalışılmakta. Farklı bakış açılarını benimsemiş her kanaat sahibi yada güç merkezi, ahlaki yozlaşmayı baz alarak, eğitim faaliyetlerini kendi düşünce ve politikaları doğrultusunda şekillendirmeye ve eğitim çağındaki nesilleri kendi ahlaki normlarına, gelecekle ilgili kendi hedef ve projeksiyonlarına göre biçimlendirmeye çalışmakta. Genç jenerasyon ise güç merkezlerindeki değişime göre her seferinde yeniden konumlanmaya çalışmakta, bu konuda isteksiz, başarısız ve yeterince hızlı olamayanlarsa yalnızlaşıp daha da marjinalleşmekte. Bu marjinalleşmenin tek sorumlusu, genç jenerasyon mudur? Toplumlari yukarıdan aşağıya doğru kendi anlayışlarına göre biçimlendirme uğraşısı, ahlaki yozlaşmayı ne ölçüde durdurabilecektir?

Bu soruların cevapları, konu ile ilgili farklı bakış açılarını dile getiren alan uzmanların görüşlerini yansıtan kaynaklar üzerinde tarama yapılarak, mesleğin içerisinde bir bakışla aranmaya çalışılmıştır. Ahlak ve ahlak eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği ile ilgili, Immanuel Kant, Jean Jacques Rousseau, Jules PAYOT, İmam GAZALİ, Kınalı zade Ali, Ziya Gökalp, Nurettin Topçu, Mümtaz TURHAN, Erol GÜNGÖR, Yahya AKYÜZ, Ahmet Bekir PALAZOĞLU, Bedii Ziya Egemen ve daha pek çok alan uzmanı tarafından kaleme alınmış kitap ve bilimsel makaleler incelenip karşılaştırılarak, doküman analizi yapılmıştır.

Ahlak anlayışı zamana, mekana, bölgeye, şartlara ve kişiye göre değişim göstermektedir. Dolayısıyla ahlak, bakılan açıya göre biçim kazanan, göreceli bir kavramdır. Toplumsal farklılıkları aynı potada eriterek bir "ahlaki ortalama" oluşturmak şarttır.

⁹⁹ Öğretmen, Borsa İstanbul Mehmet Akif Ersoy Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi, sflczx@gmail.com



Göreceliliği sebebiyle, genel geçer olanlar dışında, ahlaki genç kuşaklara "dayatma" yoluyla aşlamaya çalışmak, doğru bir metodoloji değildir. Bu yaklaşım, ters tepme veya çocukları/gençleri büsbütün ahlaksızlık mecrasına sevk etme riski taşıyabilir. Bunun yerine, beklediğimiz tüm ahlaki davranışları öncelikle bizzat kendimiz yapıp göstererek "rol model" olmak, daha doğru bir yaklaşım şeklidir.

ANAHTAR KELİMELEER: Ahlaki erozyon, Kültür transferi, Ahlaki ortalama, Milli bilinç, Eğitim sosyetes

ON THE EDUCATOR'S DUTIES AGAINST SOCIAL MORAL DEGENERATION

SUMMARY

Moral education is an indispensable necessity in communal life, regardless of historical, philosophical, theological, sociological, or educational perspectives. However, it is unfortunately a fact that we are confronted with an increasing number of moral problems, both on a global and local scale, as a result of the world's fast changing environment. Many factors contribute to this, notably globalization and technological addictions. Some of these reasons are in the field of responsibility of education itself. Over the values, there is a significant degradation and collapse. If this degradation continues at its current rate, future generations will undoubtedly suffer irreversible damage. Although the solution to this problem necessitates a complete mobilization of all institutions, one of the biggest responsibilities in this field, again, falls on education. Unfortunately, time, trained manpower and energy are wasted due to the young population, who cannot be adequately motivated to their goals by moral degeneration and cannot be benefited enough from them. Is the younger generation, however, exclusively to blame for this decline? In this essay, an amateur view of the profession was used to try to find solutions to this topic.

Key words: Cultural transfer, Moral average, National consciousness, Educational society

GİRİŞ

Eğitim; tüm zamanlar boyunca başta devlet otoriteleri olmak üzere sayısız düşünür, ilahiyatçı, sanatçı, siyasetçi ve bilim insanı tarafından tüm yönleriyle araştırılmış alanlardan biridir. Eğitim; "Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür"¹⁰⁰. Bu yönüyle Eğitim, hayat

¹⁰⁰ Prof. Dr. Yahya AKYÜZ, *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi yay. Gözden geçirilmiş 22.baskı. Ankara,2012. s,2.

boyu sürer; planlı yada tesadüfi olabilir.¹⁰¹ Bu bakımdan da tüm formel öğretim faaliyetlerini bütünüyle kapsayan, sınırsız bir süreç oluşturur.

Bu bitimsiz faaliyet; öğrettiği bilgi ve beceriler, edindirdiği yaşamsal kazanımlarla kişinin kendini tanıması, çevresine uyum sağlaması¹⁰², karşılaştığı türlü sorunların üstesinden gelebilmesi, kendini sürekli geliştirmesi ve yaşamını emniyet içinde sürdürüp neslini devam ettirebilmesine uygun alt yapıyı hazırlar.

Bir süreç bütünlüğü olarak eğitim, başta sanat ürünleri olmak üzere içinde "zaman ve insan emeği" barındıran her şeye karşı saygılı olmanın yanında; diğer insanlara karşı barışçıl ve dürüst, kurallara ve çevreye duyarlı, her türden canlıya karşı da merhametli ve adil olma özelliklerinin¹⁰³ gelişimini amaçlar.

Eğitim, kişiye maddi kazanım ve mutluluklar da sunar. Herkesin emeği doğrultusunda hak ettiği sosyal statü ve kazanca kavuşması, doğal ve beklenen bir sonuçtur. Kariyer yaparak toplumda yer edinmek, daha konforlu yaşam şartlarına kavuşmak, elde edeceği statü ve buna bağlı olarak sağlayacağı gelir artışıyla birlikte hayatını daha az sorunla boğuşmak zorunda kalarak geçirmek istemek; gelecek projeksiyonunda bir itici güç ve hedef beklentidir. Ancak eğitimi, salt bireysel mutlulukların tatmin vasıtalarına ulaşma amaçlı bir araç olarak görmek bencilce, geçici ve toplumsal faydadan uzak kalmaya mahkumdur.

Kişi, eğitimle "kendini gerçekleştirebilme" ihtiyacını da tatmin eder. İster sanatın herhangi bir dalında isterse bilimsel çalışmalarla elde edilen en ufak bir başarı ve gururun yaşatacağı sonsuz mutluluk hissi, hiçbir maddi karşılıkla satın alınamayacak derecede kıymetlidir.¹⁰⁴ Yetiştirip hayata karıştırdığı insanlar sayesinde de eğitim; güvenle gelişen huzurlu bir ortam sunar.

Nefis terbiyesi ve dini eğitim¹⁰⁵ yoluyla da; kişiyi her tür aşırılıktan, sınırları aşmaktan, her cins kötü, kaba, zararlı eylemden korur ve uzak tutar. Her ne kadar, Kantçı ahlak felsefesi, tek

¹⁰¹ A.g.e, s,2.

¹⁰² "Kişi eğitim sayesinde topluma uyum sağlamayı ve ondan yararlanmayı öğrenir." Dr. Ahmet YAYLA, "Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı" Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 1. s, 82.

¹⁰³ İ.KANT: "Öyle bir yasaya göre eylemde bulun ki bunun evrensel bir yasa olmasını arzu edebilesin." Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m s, 79. "Şuna inanıyorum ki eğer sürekli barış isteniyorsa toplumların durumlarını iyileştirecek uluslar arası önlemler alınmalıdır. İnsanlığın tümünün refahı, açlık ve baskının yerine geçmelidir. Dünya vatandaşları, kıskançlık, aç gözlülük ve kinden uzaklaşacak şekilde eğitilmelidir." Mustafa Kemal ATATÜRK. İstanbul, 27 Mayıs 1935. Ahmet Bekir PALAZOĞLU, Atatürk'ün Eğitim ile ilgili Düşünceleri, M.E.B, Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı, Türkiye Cumhuriyetinin 75.Yıl Dönümüne Armağan. Ankara, 1999. s,125.

¹⁰⁴ Jules PAYOT, İrade Terbiyesi. Çeviren, Hakan ALP. Ediz Yayınevi. Bursa, 2019. s,70 vd.

¹⁰⁵ "İslam'da ahlaki güzelleştirme ve nefsi terbiye" hakkında tafsilat için bkz. İmam GAZALİ. İhya-u Ulumi'd-din. Bedir Yayınevi. İstanbul, 1975. C,3. s,113 vd; Aynı müellif, Kimya-ı Saadet. Bedir Yayınevi. İstanbul, 1974. C,2. s,391 vd.



tanrılı dinlerde tanrı buyruğuna kesin itaat gösteren kişilerin bu davranışlarının altında, cennet ve ödül beklentisi kaynaklı gizli bir "bencilik" kavramının yattığını, aslında bunun hiç de ahlaki olmadığını ifade etse de¹⁰⁶ bu durum; semavi emir ve yasakların, yüce yaratıcı tarafından insanlığın topyekun düzen, mutluluk ve huzurunu temine yönelik bir irade ile buyrulmuş olduğu gerçeğini değiştirmez.

Eğitim; toplumsal huzur ve barış ortamının oluşması için gereken "model insan" tipine ulaşmada belirleyici rol oynayarak toplumu toplum, insanı da "insan" yapar.¹⁰⁷ Eğitim, "ideal insanlık ve toplum"¹⁰⁸ yapısına ulaşmayı hedefler.

Ayrıca eğitimin, sadece bireylerin değil toplumların maddi ve manevi gelişmelerine birlikte hizmet edecek şekilde, toplumsal hafızada birikerek tarihten süzülüp gelen muazzam "kültürel birikimin"¹⁰⁹ aidiyet, erdem, paylaşım, vatanperverlik, çalışkanlık, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, vefalılık, alçak gönüllülük, fedakarlık vs gibi ciddi adanmışlık gerektiren yüksek duygularla yoğurarak; üstün ahlaki sorumluluğa sahip fertlerce ve titizlikle gelecek nesillere aktarma konusunda gerçekleştirmesi gereken bir görevi daha vardır. Bununla en yüksek toplumsal ödev ve sorumluluğunu yerine getirir.¹¹⁰ Böylelikle, "kültür transferi" yapılabilmesine aracılık ederek, toplumsal birikimin asırlarca yaşayabilmesine ve toplumların ruhen aralıksız beslemesine vesile olur. İnsanlık ailesi içindeki varlığın huzur ve güvenle sürdürülebilmesi, bu kültür transferinin daima canlı tutulmasına da bağlıdır.

¹⁰⁶ Seyit COŞKUN. *Jurgen Habermas'ın Söylem Etiği Kuramında Ahlak Yargılarının Oluşumu ve Temellendirilmesi Sorunu*" Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe (Sistemik Felsefe ve Mantık) Anabilim Dalı, Ankara, 2010. s, 3 ; Ayrıca bkz. Nuran TUZCUOĞLU, *Kant'ta Ödev Ahlakının Temellendirilişi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul, 2008. s, 59. "*Semavî dinlerin hepsinde Tanrının buyruklarına uygun olan iyi fiiller ölüm sonrası hayattaki ödüllere teşvik edilmekte, kötü fiiller de verilecek cezalarla caydırılmaktadır. Kant'a göre böyle bir yaklaşım ahlâkın değerini alçaltmakta, ahlâksal davranışı öbür dünya mutluluğuna göre değerlendirmek gibi faydacı bir ilkeye dayandırmaktadır.*" Bu konuda Yunus Emre ise: "Cennet, cennet dedikleri, birkaç köşkle birkaç huri, isteyene ver anları, bana seni gerek seni." demektedir. Onun bu sözü, "sadece senin ululuğun karşısında kulum ben, senin rızan olsun yeter, cennet için değil; lütuf edersen, cehennem dahi kabulümüzdür " anlamına gelir ki Anadolu irfanının, Kant felsefesini çoktan aşmış bir seviyede bulunduğu ispatıdır.

¹⁰⁷"*Kant, insanın insan oluşu ancak eğitim sayesinde; eğitim ne yapabildiyse insan işte ancak odur, der.*" Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m. s, 78.

¹⁰⁸"*Kant, "çocukları mevcut duruma göre değil, gelecekte insanın olası iyi bir haline yani insanlık idealine adapte olacak bir tarzda ve insanın bütün yazgısı (destiny) fikrine göre eğitmek gerektiğine inanır ve eğitimin bunun koşullarına uygun zemin hazırlaması gerektiğini söyler.*" Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m. s, 81.

¹⁰⁹ "*Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder.*" Prof. Dr. Mümtaz TURHAN, *Kültür Değişmeleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak.yay. Nu.16, İstanbul, 1987. s,48.

¹¹⁰ "*Ahlak terbiyesinin vazifesi, bütün bu değerleri genç nesle aşlamak, onlara benimsetmek ve istekle yaşatmaktır.*" Bedii Ziya EGEMEN. "*Ahlak Terbiyesi, mahiyeti ve okullarda geliştirilmesi.*" İkinci Maarif Şurası münasebetiyle. *Siyasal Bilgiler Okulu Dergisi*. Maarif Matbaası. Ankara, 1943. s, 187.

OKUL, EĞİTİM, ÖĞRETMEN VE AHLAK EĞİTİMİNE DAİR

Eğitimin yukarıda sayılan yönlerinin ciddiye alınmaması, toplumları yozlaştıracak felaket ve tehlikelerin ısrarla davet edilmesi anlamına gelir. Tarih, bu acıklı hale düşen devlet ve toplum enkazlarıyla doludur.¹¹¹Bu hale gelen toplumlar giderek yozlaşır. Bu durumda fertler yalnızlaşmaya, farklı huzur ve tatmin vasıtaları aramaya, nihayet küreselleşen dünya içinde yok olup gitmeye¹¹² kadar varabilecek bir dizi tehlike ile karşılaşır.

Tarihin en eski dönemlerinden bu günlere okullar hep vardı. Devletler, yüzyıllardır hem halkları eğitime sorumluluklarını yerine getirdiler hem de sundukları kamu hizmetlerinin sürekliliği için ihtiyaç duydukları nitelikli insan gücünü buralardan temin ettiler.

Kuşkusuz eğitim, salt okul binaları içine hapsedilemeyecek kadar geniş bir kavram. Okul, sadece formel eğitimin bir uygulama aracı. Hayatın her anında ve herkesten öğrenilecek bir şeyler muhakkak var. İlimin kaynağı merak. Her ne kadar çocukluk dönemi için kimi görüşler bunu desteklememişse de¹¹³ okuma eylemi engellenemez bir tutku olduğundan; bu konuda örnek alınacak davranışlar sergilemek, bu aşkı genç kalplere yerleştirebilmek, okuma ve öğrenme faaliyetini hayatın her alanına yaymak gerekmektedir.

Öğretmenlikse, sadece kavramsal ağırlığıyla bile, sırtlanmak için altına girebilenleri fazlasıyla yoran, yüklediği yüksek sorumlulukla uykular kaçırın, ne yapabilirim, ne öğrenebilirim, öğrendiklerimi ne kadar öğretebilirim diye biteviye huzursuz kılan bir meslek. Lakin kazanılmış bir kalbin gülümsemesiyle alınacak manevi lezzetin karşılığını hiçbir maddi ölçüt ödeyemediği öğretmenlik, hayatın tam ortasında, daima içinde hatta hayatın ta kendisidir. Her ayrıntı, her espri, her öykü, her başarı hikayesi derse konu edilmek üzere sabırsızlıkla sınıfa, öğrencilere taşınır. Öğretmenlik, peygamber mesleğidir ve hangi şart altında olursa olsun, hakkıyla icra edilmelidir. Aksi hali, ödenmez veballer doğurur. Hammaddesi koşulsuz seven çocuk, sermayesi sabır, ürünüyse mutluluktur. Adanmışlık ve sabırlı bir süreklilik ister. Aralıksız kültürel beslenme ve

¹¹¹ "Milli kültürlerini ihmal eden milletlerin geleceği, felaket ve yıkılma olmuştur. Türkler, her şeyden fazla milli kültürlerinde çok kuvvetlidir. Bu kuvvet sayesinde ki yüzyılların vurduğu darbeler karşısında varlığını korumayı başarmıştır." Mustafa Kemal ATATÜRK. Uşak, 18 Şubat 1923. Ahmet Bekir PALAZOĞLU, A.g.e. s,267.

¹¹²"Gelişen teknolojinin sağladığı imkanlarla pek çok bakımdan tek bir toplum olma yolunda olan dünyamızda, milletlerin kendi ahlaki değerlerini nasıl muhafaza edebilecekleri, başka bir ifadeyle milli kimliklerini nasıl muhafaza edebilecekleri meselesi, hayati önemi haiz bir mesele olarak tartışılır durumdadır." Doç. Dr. Recep KILIÇ. "Erol GÜNGÖR' ün Ahlak Anlayışı" Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Felsefe Dünyası, Sayı:27, 1998. s, 51.

¹¹³"Rousseau, çocuğun okumanın önemini kendi deneyimi ile keşfedene kadar kitap okumasının anlamlı olmadığını iddia etmektedir. Çünkü çocuğun kendi deneyimi ile kitabın fonksiyonunu ve anlamını keşfetmesi önemlidir." Devrim KABASAKAL BADAMCHI, "Immanuel Kant'ın Jean Jacques Rousseau'dan Çıkarsadıkları: Eğitim Üzerine" FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi), 2016 Bahar, sayı: 21. s, 164.



düzenle aktarmada sağlam bir iradeyi zorunlu kılar. Zihinlerini emanet etmiş nesiller, tecrübe paylaşımı ve rehberlik bekler. Cesaretlendirilmek, özgüvenle donatılmak ve hedeflerine yönlendirilmek ister. Bunlar kuşkusuz kolay değildir. Sınıfta kullanılan dil ve kurulan her bir cümle büyük önem arz eder. Zira genç zihinler beyaz, boş bir kağıt gibidir. Sadece sözlerin zihinlerde işgal edeceği alan, anlam ve yıllar düşünülse bile; öğretmenin ne denli mühim bir vazife üstlenmiş olduğu anlaşılır. Ancak, tüm bunlara rağmen değer kavramların esas öğretim yeri okul değil, öncelikle ailedir.¹¹⁴ Okul ise atılmış bu temel üzerine muntazam binalar inşa etmekle yükümlüdür. Adalet, saygı, empati, paylaşım, nezaket vs. okul sıralarında pekiştirilip gelişir.

Ahlak, eğitimle bütünleşmiş bir kavramdır. Eğitim olmadan ahlaki olgunlaşma beklenemeyeceği gibi ahlak içermeyen bir eğitim de düşünülemez. Fakat eğitimle bireysel ahlaki olgunluk kazanmak yetmez. Bunu topluma yaymak, topyekun bir seferberlik gerektirir.¹¹⁵ Fakat diğer taraftan kabul edilmelidir ki ahlak; toplumdan topluma, fertten ferde, bölgeden bölgeye ve zamandan zamana değişkenlik gösterebilir. Herhangi bir zaman diliminde genel kabul gören bir davranış, başka bir zaman diliminde büsbütün ayıplanmayı yada dışlanmayı gerektirebilir. Keza, bir bölgede ayıp yada kusurlu sayılan herhangi bir davranış, aynı zaman diliminde komşu bir bölgede oldukça sıradan ve alelade kabul edilebilir. Sosyal medya uygulamalarında yediği lezzetli bir yemeğin görüntüsünü yada gittiği herhangi bir yerde çekilmiş fotoğrafını paylaşmak, gençler arasında ayıp, günah gibi ahlaki kavramlarla değil; pekala bunu yapmamış olmanın kendisinde yarattığı değersizlik ve eziklik duygusuyla eşleştirilebilir. Dolayısıyla ahlak anlayışını; büyük ölçüde içinde yaşadığımız zamanın ruhu, şartlar, alışkanlıklar, gelenek ve görenekler, aidiyetler, milli ve dini hassasiyetler belirler. Hatta bunlara ilave olarak, aynı ortak geçmişe sahip toplumların içinde bile daha birçok sayısız dallara ayrılacak kadar kabul, değer yargısı, anlayış, biçim ve formlar bulunabilir.¹¹⁶ Bunlar, toplumların renkleridir. O halde toplumsal değişim ve dönüşümden

¹¹⁴ Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ. "Ahlak Eğitiminde Ailenin Rolü" İslami İlimler Araştırma Vakfı, Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları, Milletlerarası Tartışmalı İlimi Toplantı, 24-26 Nisan 2009. İstanbul. s, 387-410.

¹¹⁵ Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ. A.g.m. s,390 vd. " Ahlak sorunlarının çözümünün, mikro ve makro seviyede olmak üzere iki temel ayağı vardır. Yani sadece bireysel bağlamda kişilerin ahlaklı olmaları ve ahlaklı davranışları yetmemekte, bir bütün olarak tüm kurumların ahlaklı davranışları destekleyici tarzda hareket etmesi gerekmektedir. Mesela, rüşvetin neredeyse meşru olduğu, hatta mecbur edildiği bir toplumda, rüşvet alıp vermeyi haram sayan bir kişinin bireysel ahlakı çok fazla bir işe yaramaz. Ya da vergisini ödeyenle ödemeyenin, haklı ile haksızın, çalışanla çalışmayanın eşit tutulduğu bir toplumda, ahlaklı bireylerin yetişmesini beklemek de boşunadır. Sonuçta başta devlet olmak üzere, yerel yönetimler, yargı organları, güvenlik görevlileri ve sivil toplum örgütleri de ahlaklı değerlere önem verip, onların hakim olmasına azami gayreti göstermeleri gerekir." ; Ayrıca Bkz. Bedii Ziya EGEMEN, A.g.m. s,187 vd.

¹¹⁶ Bu hususta İ.KANT'ın görüşleri için bkz. Nuran TUZCUOĞLU, Kant'ta Ödev Ahlakının Temellendirilişi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul, 2008. s,66. "Farklı toplumlar, farklı alışkanlıklar farklı eğitim uygulamalarına sebep olmaktadır. Örneğin insanlar Afrika'da hırsızlığa göz yumabilirler veya Çin'de anne babanın çocuklarını

kaynaklanan farklılaşma, bir taraftan yozlaşma olarak kabul edilirken; diğer taraftan bakan gözler tarafından, pekala farklı karakterde bir yozlaşma olarak ta görülebilir. Toplumunu oluşturan çok çeşitli katmanların her birinin kendilerine has bakış, hissediş, düşünüş, yorumlayış biçimlerinden kaynaklanan bu farklılıklardan bir "ahlaki ortalama" çıkartmak, herkesin ve her kesimin razı olup uyacağı ortak standart normlar tesis etmek, kuşkusuz uzun bir çaba ve süreç gerektirir. Söz konusu farklılıkların aynı potada ve topyekun seferberlik ile eritilmesi ise (kimi görüşler, "din temelli ahlak eğitimi" dışında bunu asla mümkün görmese de) bizce en etkili ve hızlı bir şekilde "milli bilinç" ile gerçekleştirilebilir.¹¹⁷ Mazimiz, bunun sayısız tecrübesi ile doludur.

Ziya GÖKALP tarafından: "dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden meydana gelmiş bulunan bir topluluktur."¹¹⁸ şeklinde tanımlanmış olan "millet"; aynı ortak mazi birlikteliğinden gelen, aynı ortak gelecek hedeflerine doğru ilerleyen, kederde ve kıvançta bir hisseden insanlar topluluğudur. Milletlerin yüzyılların derinliklerinden bin bir bedelle bugünlere taşıdığı milli maya ise "ortak kültür"dür. Milli bilinç penceresinden bakıldığında, farklılıklar, aynı mazi ve gelecek birlikteliğinin ortak renklerine dönüşür. Bu ortak kültür, her tür dejenerasyondan korunmaya ve geleceğe taşınmaya layıktır. Buna rağmen, değerler üzerinde gün geçtikçe artan ahlaki yozlaşma¹¹⁹ yaşanıyor olduğu da doğrudur. Bunun pek çok sebebi sıralanabilir. Ancak, eğitimin ilgi alanı olan açıdan bakarak genç nesil üzerinde ahlaki dejenerasyon nedenleri ararken, birçoğu kendi ihmal ve hatalarımıza bağlı sebepleri de asla göz ardı edemeyiz. Bu toplumsal ahlaki dejenerasyonla öğrencileri tembellik ve

dışarı atmasına ses çıkarmayabilirler. Sayıları arttıracak bu örneklerde Kant'ın dikkati çektiği nokta böyle bir durumda bütün insanlık için geçerli bir ahlak standardından söz etmenin mümkün olmadığıdır."

¹¹⁷ "Dolayısıyla ilk insandan bu yana din duygusuna sahip olan insanoğlu, bir arada huzurlu ve mutlu bir şekilde yaşama kurallarını yani ahlaki yaşamını da büyük oranda din temelli kurullarla gerçekleştirmiştir." Dr. Safiye KESGİN, "Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 52:1 (2011). s,212. demek suretiyle, farklılıklardan bir "ortalama" üretilmesi hususunda büyük oranda "din temelli ahlak eğitimi" bir zorunluluk olarak belirtmekte; hatta "Bambaşka huylara, bambaşka karakterlere, düşünce yapılarına ve ailelere sahip olan farklı insanların ortak bir ahlak manzumesinde birleşmeleri ise görecelik ve şüphecilik nedeniyle mümkün değildir." Dr. Safiye KESGİN. A.g.m, s,211. demek suretiyle de farklılıkların bir potada eritilerek din temelli ahlak eğitimi vermek dışında "ahlaki ortalama" üretilmesini asla mümkün görmemektedir. Ancak bizim, bu ortalamaı sağlayacağını düşündüğümüz "milli bilinç" ten, her türdeki dini hassasiyeti de kapsayan daha geniş bir yapıyı, bu iki kavramın birbirinden asla ayrılamaz bütünsel yapısını kast ettiğimizi, özellikle belirtmeliyiz. Bir yön geliştirilirken diğer yönlerin ihmal edilmesi, ruhları eksik bırakmaktadır. Hangi cenahtan gelirse gelsin, bu hatalı bir yaklaşım olur. Toplumsal bütünlük ve ortalama tesisinde "asgari müşterekler" aranması, esas olmalıdır.

¹¹⁸ Ziya GÖKALP. *Türkleşmek, İslamlaşmak, muasırlaşmak*. Yayına haz. Osman Karatay. Ak çağ yay.Ankara,2010; Aynı yazar, *Türkçülüğün Esasları*. Haz.Dr. Salim Çonoğlu. Ötüken Yayınları. Ankara, 2014.s,13; Ender GÖÇGÜN. "Ziya Gökalp'in milliyetçilik anlayışı" Türk Yurdu Dergisi. Ekim 2011. Sayı,290.

¹¹⁹ Eğitim ve cemiyette yaşanan yozlaşma hususunda bkz. Nurettin TOPÇU. Türkiye'nin Maarif Davası. Dergah Yayınları. 4.Baskı. İstanbul, 1998.



hazırcılığa, ilgisizlik ve umutsuzluğa, birçok alanda boş vermişliğe, hatta farklı inanç arayışlarının peşine düşmeye sevk eden sebepler hakkında ciddi biçimde düşünülmesi gerekir.

Günümüzde teknolojinin ulaştığı seviye, takip edilemeyecek derecede hızla yenilenmekte. Bu zihin karıştırıcı ve baş döndürücü hız, insanın çevreye uyum süreçleriyle ilgili bir dizi sorunu da beraberinde getirmekte. Eğitimin "işlediği" ile çalışma hayatının "istediği" insan tipi arasında bir takım farklılaşmalar, "kalifiye insan" özelliklerinde de değişimler yaşanmakta. Bir yandan bazı meslekler zamanla geçerliliğini yitirip yok olurken diğer yandan yepyeni meslek kolları doğmakta. Bu mesleklerde yer edinebilmek için yeni yeterlilik ve donanım şartları belirlemektedir. Toplumun hızlı teknolojik evrimi bireyleri yalnızlaştırmakta, aile içi ve sosyal ilişkiler zayıflamakta, zevk alınan alanlar ve tatmin vasıtaları sürekli değişime uğramakta, insanlar birbirlerinden kopmakta ve genç nüfus artışıyla değişen sosyal yapı içerisinde, başta değer yargıları olmak üzere her şey korkunç bir hızla dönüşmekte.

Yaşadığımız zamanlarda, eğitim almak için okullarına devam edip mezun olanların, toplumsal hiyerarşide gözle görülür şekilde sınıf atladıkları dönemleri geride bıraktık. Nüfus artışına karşılık istihdam alanları aynı oranda genişleyemedi. İhtiyaçtan fazla mezun birikti. Bu durum, işe alımlarda farklı seçme uygulamalarını beraberinde getirdi. Eskiden diploma tek başına yeterliyken, ek sınav engellerini aşmak gereği doğdu. Eğitim faaliyetinin, nitelikli insan gücüne kaynaklık ettiği ve nüfusun daha az olduğu dönemlerde okumak ve okul bitirmek, şimdikinden çok daha güçlü bir anlam ifade etmekteydi. Okuyan daha kolay evlenir, daha kolay işe yerleşir, daha hızlı şekilde hayata atılır ve düzenini daha çabuk kurardı. Değişen şartların getirdikleriyse, bu toplum algısını dönüştürdü. Ayrıca, okullarını bitirip işe atılanlar ile niteliksiz işgücü arasındaki kazanç farkı da kapandı. Bu durum da doğal olarak okumaya ilgiyi azalttı. Üstelik işe yerleşebilmek, diplomaları yan donanımlarla desteklemeyi zorunlu kılmakta. Birden fazla yabancı dil, mümkün olduğu kadar geliştirilmiş özgeçmiş, fark yaratacak ilave sertifikalar ve belgelenmiş deneyimler edinmek gerekmektedir.

Eğitim almak, kuşkusuz herkesin en temel Anayasal hakkı. Ancak, Orta Öğretime Geçişte başarılı bir performansla üst düzey okullara yerleşmeyi başaramamış olanlar, okula mecburi devamla ve maalesef verimsiz geçirdikleri senelerde, herhangi bir meslekte çıraklıktan kalfalığa, kalfalıktan ustalığa geçebilecekleri yaş aralığını da çoktan geride bırakmış oluyor. Bu noktadan sonra geriye dönemeyip, okumada sonuna kadar gitmeyi sürdürüyor. Ama rekabet edemeyeceği seviye ve sayıda rakibi olduğundan, tatmin edici bir sonuç elde etmesi de pek mümkün olmuyor. Ya orta düzeyde bir yüksek öğretim kurumuna yerleşiyor yada bir veya birkaç kez daha deneyip, sonunda vazgeçiyor. Fakat bu arada uzun yıllar kaybetmiş ve üstelik vasıfsız bir lise mezunu olarak kalmış oluyor. Bu süreç, gencin tüm hayatına yansiyacak olumsuz karşılıkları peşinen

kabullenmesini gerektiriyor. Özel Vakıf Üniversiteleri pek çok alternatif sunuyor olsa da ailelere ciddi maliyet getiriyor. Anadolu'da "atılan taşın ürkütülen kurbağaya değmesi" diye bir deyim var. Aileler, maddi fedakarlıklarına mezuniyet sonrasında karşılık bekliyor. Bu karşılığın bulunamadığı ile ilgili toplumsal tecrübelerle sahip olduklarından (maddi kaygı taşımayanlar dışında) bir çoğu bundan da vazgeçiyor. Tüm bunlar ailelere, bir taraftan eğitimin "gelecek kurgusunda" yapılacak yatırıma değecek önemde olup olmadığını; diğer taraftan okumanın, zekadan daha çok maddi güç sınırlarına bağlı olup olmadığını düşündürüyor.

Kimileri üzerinde, geleceğe yönelik kaygılar ve hedeflenenle ulaşılabilecek olanın görünen çelişkisi, daha başlangıçta hayal kırıklığı oluşturduğundan, bu gibilerde okul bir süre sonra büsbütün anlamsız hale dönüşüyor. Anlamlı bir hedef ve "uğraş"a kendini gerçekten vermemiş olanlar, avunmak için sebep ve bahanelere sarılıyor. Bu noktadan sonra seviyeyi haliyle aşan programın da ilavesiyle, eğitim-öğretim faaliyetleri hem öğrenci hem de öğretmenler için şevkle değil zorla yürütülmeye çalışılan bir sürece, hatta bir işkenceye dönüşüyor.¹²⁰ Oysa bir araba motorunu yardımsız indirip tekrar toplama yeteneğine sahip on altı yaşındaki bir çocuğu, okul derslerine ilgisinin zayıf olması, yeterince motive olamaması yada bilemediğimiz bazı ailevi nedenlerle okulunda birçok dersten "başarısız" kabul edebiliyoruz. Bu durumda başarısız olan o mudur, yoksa bizler miyiz. Bir ustanın yanında geçirilecek üç dört senelik disiplinli çalışma herhangi bir meslek dalında yetişebilmek için ciddi ilerleme sağlıyor, hatta ustalaştırırken; okulların, aynı sürede bir sanat dalında usta yada uzman yetiştiremediği ortada. Bu sebep yetenekleri atıl bırakmakta, zaman ve enerji kaybedilmekte. Sanayi kolları, hali hazırda yetiştirmek için çırak arayıp bulamıyor. Yakın gelecekte birçok meslek ustalığı git gide azalıp nihayetinde yok olacak gibi görünüyor. Bozulan herhangi bir teknolojik ürün tamir edilmeden atılıp yenisi alınacak. Bu da tüketim çağına has apayrı lüzumsuz israflar doğuracak. Eğitim, isteği ve ilgisi olmayana zorla verilmeye çalışılmamalıdır. Her bireyin üst akademik hedeflerin hayali peşine düşmesi hem gerçekçi hem de sürdürülebilir değildir. Eğitime yetenek ve ilgisi olmayanların, ilgi gösterebilecekleri ya da yetenekli oldukları tespit edilen sanat, spor dallarına doğru yönlendirilmeleri, en tutarlı, en gerçekçi ve en doğru yoldur.¹²¹ Ancak bunun için, öncelikle çok

¹²⁰ Nurettin TOPÇU. A.g.e. s,84. "Zekalarımızın beli büküldü. Doğuruculuk ihtiyacımızın tatminini, mektep dışında arıyoruz ve mektebe ilim ve fikir dışı çalışmalar dolduruyoruz. Ders kabus haline gelmiştir, neşve ile(Mest ve sarhoş olmak, İyice duyup vâkıf olmak) doldurucu bir ziyafet ve şenlik değil; diploma arzusu ve istikbal endişesiyle çekilmesi mukadder bir dert, taşınacak bir yük, dolacak bir çile..."

¹²¹ Nurettin TOPÇU. A.g.e. s,184. "Hakkıyla okuyanlarla okuma dışındaki mesleklere kabiliyeti olanları da birbirinden ayırmalıyız. Her türlü çalışma tarzı, her meslek ahlaki ve insanidir. Hepsine ihtiyaç vardır. Mekteplerden, fazla sayıda randıman istemekten vazgeçelim. Hakikate hıyanet etmemek için hakkıyla okuyamayanlar, okuma kabiliyetleri pek kıt olanlar mektepten çıkarılmalıdır."; Ayrıca bkz. Doç. Dr. Temel ÖZTÜRK, "Ahlak-ı Alai'de Çocuk Eğitimi" SDÜ İlahiyat Fakültesi, Uluslararası Kınalızâde Ailesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 31 Mayıs 1-2 Haziran 2012. s, 575. Kınalı-zâde Ali Çelebi: "Çocuğun terbiye noktasındaki



sağlam veri analiz kriterlerine sahip yönlendirme sistem alt yapısına, ardından bu sistemin kararlılıkla uygulanmasına, son olarak ta sistem uygulayıcılarına duyulacak sonsuz güvene ihtiyaç bulunmakta.

Diğer taraftan, oyunların şimdikilerden çok daha uzun sürdüğü günlerde üst üste üç-dört mahalle maçı yapılan ve harcanan onca enerjiye rağmen evlere kan ter içinde ama daima mutlu dönülen bir çocukluğu yaşamak, bugünlerin çocuklarını gözlemlerken acı çekmeye, onlar adına üzüntü duymaya sebep oluyor. Toprakla, tabiatla yeterince haşır neşir olmayan, kire toza bulanmayan, yerlerde yuvarlanmayan, oynarken üstü başı yırtılmayan, meyveyi dalından kopartıp yemeyen, bisikletine atlayıp saatlerce özgürlüğünü hissederek gezmeyen, ender bulduğu boş vakitlerinde alışveriş merkezlerine gitmek dışında bir sosyal aktivitesi olmayan, zamanın getirdiği olumsuz çevresel şartlardan sebep herkesten ve her şeyden tedirgin, güvensiz, doyumsuz ve gününün büyük bir bölümünü sırasında oturarak, evine döndüğünde de masası başında geçiren, kendisiyle barışamayan, mutsuz çocuklar çoğalmakta. Üstelik, bu çocuklar eski zamanlardaki kıt imkanlara da gelişmemiş hatta hiç olmayan teknolojiye de sınırsız şekilde sahipler. Teknolojinin içinde doğdular. Bilgisayarla, akıllı cep telefonlarıyla daha bebekken tanıştılar. Bilginin her çeşidine ulaşmak, saniyeler kadar yakınlarında. Sosyal medyada dört taraflarından üzerlerine hücum eden ve kesinliği ispat gerektiren, çoğunlukla kaynağı belirsiz bilgi bombardımanı altındalar.¹²² Bu haliyle olumsuz yönlendirilmeye de her türlü manipülasyona da açıklar. Bununla birlikte görsel ve sosyal medya sayesinde eski dönem insanlarına nazaran dijital alanda kontrolü zor şekilde çok daha dışa açık, cesur ve aynı zamanda da cüretkarlar. Bizler için çok büyük anlam ifade eden herhangi bir değer, onlara göre anlamsız ve gereksiz. Değişen zamanların değişen şartlarında yetişen, X-Y-Z-ALFA gibi kuşak isimleriyle adlandırılan bu çocuklar için okul ve eğitim; zorlaşan koşullardan dolayı, anlamını büyük ölçüde yitirmiş durumda. Çok tüketen, çabuk tüketen, anı yaşayan, kaygı eşiği düşük, konfordan ödün vermeyen, ama buna karşılık büyük ideallerin yada fedakarlık isteyen "adanma" duygusunun neredeyse hiç bulunmadığı bencil özellikler taşıyorlar.¹²³ Hayatın gerçeklerinden koptukları, hiçbir sorumluluk almadıkları, adeta büyülendikleri ve sınırsız keyifler yaşadıkları sanal dünyada; sahte kimliklerle özgürce dolaşıyor, saatlerce bilgisayar oyunları oynayabiliyor, bu uğurda uykularını feda edebiliyor, ruh ve beden gelişimlerini olumsuz etkileyen bu tehlikeli taarruzdan habersiz, kıymetli vakitlerini öylece tüketebiliyorlar. Bu nedenle okul binalarını gereksiz kurallar ve disiplinle çevrelenmiş; yönetici ve öğretmenleri de kendileri gibi

eğitiminde dikkat edilecek bir başka husus, onun hangi ilim ve fenne yatkın olduğunun tespit edilmesidir. Zira her insan doğuştan bir ilim ve fenne yatkındır. Bunda Allah'ın hikmeti vardır."

¹²² Nurettin TOPÇU. A.g.e. s,90. "Cemiyette başıboş terbiye vasıtalarının çoğalması, mektebin gençler üzerindeki tesirinin sahasını daraltmaktadır."

¹²³ Nurettin TOPÇU. A.g.e. s,112. "Devrimiz, insanı hoyratlaştırmaya, zalim ve insafsız, gaddar ve sevgisiz yapmaya kabiliyetli bir devirdir."

düşünemeyen, baskıcı ve eski kafalı, vizyonsuz, zevksiz, sevimsiz memurlar olarak görüyorlar. Yaşlarının gereği sahip oldukları itirazcı karakter ve tecrübesizlikleri ile değer yargılarında yaşadıkları akıl almaz değişime bağlı olarak bir dereceye kadar mazur görülebilecek olan bu çocukça bakış; her şeye rağmen üzerinde durmayı ve gerekli tedbirleri almayı gerektirmekte. Ancak, gazoz kapaklarıyla, misketlerle yada tahtalara çakılmış çivilerden oluşan yapay futbol sahasında bozuk para ile maç oynamamak, yağmur sonrasında ıslanmış zeminde çivi ile dolamaca, kuyu kazmaca, çelik çomak oynamamak, plastik basit oyuncak arabaları pullarla süsleyip telden direksiyon yaparak inanılmaz bir keyifle sürmemek, çıtalı uçurmamak, bilyeli araba ile kaymamak, boru savaşı yapmamak, doyasıya uzun eşek veya güvercin takla oynamamak, kullanılmış araba lastiklerini yuvarlayıp yarıştırmak mahallelerde aşağı yukarı dolaşmamak ve hepsinden önemlisi de akan burnunu koluna silmemek, çocukluk mudur? Yalıtılmış ortamlarda ve güvensiz çevresel şartlarda yetismekten dolayı yalnızlaşmış, büyük ölçüde dijital dünya tarafından "kontROLSÜZ şekilde eğitilmekte olan" bu jenerasyonda oluşan ahlaki reflekslerin vicdani sorumluluğu, sadece onlara mı aittir?

Merkezi sınav sıralamasında ülke genelindeki toplam çağ öğrenci nüfusunun yüzde onluk dilimi arasına girmeyi başarabilen sekizinci sınıftan mezun öğrenciler; geriye kalan yüzde doksanlık dilimi oluşturan yaşlılarına nazaran, eğitim hayatlarına neyi ne için yaptıklarının ve ne kadar yapmaları gerektiğinin çok daha farkında ve bilincinde olarak ilerlemekte.

Veli ve öğrencisi hedef sahibi seviyeli okulların daha titiz ve disiplinli çalışmaları, bu okulların öğrencilerinin gözettikleri hedeflerinden dolayı hem ders hem de kurslara daha istekli devam ettikleri, bu nedenle de merkezi sınavlarda diğerlerinden daha başarılı oldukları görülmekte. Başarı, beraberinde yine başarıyı getirmekte. Büyük okulların öğrenci üzerinde uyguladığı kaldırma kuvveti, doğal olarak diğerlerinden daha fazla. Dolayısıyla, yüzde onluk başarı dilimi içerisinde kendisine yer bulamamış olan öğrenciler için bundan sonraki eğitim aktiviteleri, süreç içerisinde durağanlaştıkları ve zamanla boş verdikleri bir şekle dönüşmekte.

Öte yandan yönetim, öğretmenlik mesleğinden bağımsız ve profesyonel bir alan. Okul yönetimlerinde inşaat- donanım- mali işler gibi alanlara Üniversitelerin Maliye, İktisat, Ekonomi, Kamu Yönetimi Fakülteleri mezunlarından Eğitim Yönetimi alanında Yüksek Lisans yapmış olma şartıyla "Mali yöneticilik", öğretmen kökenli yönetici adaylarından da eğitim işleriyle ilgilenecekleri "Akademik yöneticilik" adlarıyla "İki yöneticili profesyonel okul yönetimi"ne geçmek gerekmektedir. Bu uygulamayla, okul sayısı kadar ek istihdam da oluşacaktır. Okullarda yönetim krizi çıkabileceği endişesine karşı, uyumlu çalışan hastane yönetimleri örnek verilebilir. Kabul edelim ki yönetim tarafına geçmekle öğretmen; artık zamanla kendini bir bürokrat gibi hissetmeye, derse girmemekten dolayı asli görevi olan öğretmenliği unutmaya, branşındaki alan hakimiyetini



yitmeye ve nihayet mesleki körleşmeye başlıyor. Bu hale gelen yönetici, enerjisinin büyük çoğunluğunu öğrenci ve öğretmenlerin kendisinden beklediği eğitim iş ve işlemlerini pedagojik esaslarla yürütmekten çok; birtakım şekli işlere ve statükoyu korumaya dönük ilişkilere yönlendiriyor. "İki yöneticili profesyonel okul yönetimi" ile her öğretmen sadece pedagojik temelli eğitim işlerine konsantre olacaktır. Eğitsel verim peyderpey artacak, eğitim kurumları daha cazip, daha kaliteli ve enerjik yapılar haline dönüşecektir. Bu durumda öğrencilerle daha fazla ilgilenileceği ve akademik beklentiler daha çok karşılanacağı için psikolojilerine olumlu yansıtacak bir süreç yaşanacaktır. Unutmamalıyız ki tüm eğitim çalışanları, içinde çocuklar var olduğu için her gün okul binalarına gitmekteyiz. Asıl olan orada onların mutluluğunu temin etmektir. Ahlak dejenerasyonuna önlem alınmanın şartlarından birisi de budur.

Bununla birlikte, memleketin en ileri zekaya sahip en yetenekli çocuklarının neden ilk fırsatta eğitimlerine devam etmek için yurt dışına gitmek, yüksek lisans doktora yapmak, hatta oralarda yerleşmek ve çalışma hayatını bu ülkelerde geçirmek tercihine yöneliyor olmalarının da titizlikle araştırılması gerekir. Bir taraftan en akıllı ve zeki çocuklar için devlet eliyle yapılan onca yatırım ve öğretmenlerin onları yetiştirmek için harcadığı onca emek; diğer taraftan bin bir fedakarlıkla yetiştirilen bu gençlerin ilk fırsatta başka ülkelere gitme seçeneğine yönelmesi. Geri döndüğünde, vatana daha yüksek katkı sağlamak amaçlı eğitim çalışmalarının hepsi doğru. Ama bilimsel hayatının tamamını, hem de devletten aldığı bursla gittiği yurt dışında geçirmek tercihi? Bu da bir tür ahlaki yozlaşma değil mi?

Bu nedenle, seviyesi ve algı kapasitesi diğer türlerdeki okullara göre çok daha üst durumda olan öğrencilerin devam ettikleri nitelikli okullara yapılan yönetici ve öğretmen atamaları; buralarda öğrenim gören öğrencilerin eğitim sosyetelerinin gereklerine, beklenti ve gerçeklerine uygun, en yüksek fayda temini gözetilerek yapılmak zorunda. Her okulun kendine has öğrenci profili ve beklentisi var. Tür farkına çok dikkat etmeden tüm okulların bütünsel bir yaklaşımla değerlendirilmesi, hatadır. Böyle bir yaklaşımda belirlenen "ortalama" kriter, üst seviyedeki okul ve öğrencisini yukarı taşımaktan çok ortalamada tutuyor. Bir diğer deyişle hızını yavaşlatıyor. Tıpkı bireysel farklılıklarda olduğu gibi okulların karakteristik farklılıklarının da dikkate alınması, planlama, atama ve işleyişin bu farklılıklar ışığında yürütülmesi gerekiyor. Zira, genel seviyeyi yukarılara taşıma sorumluluğumuz kadar, bir vatan borcu olmak üzere, mevcut üst zekaları çok daha yükseklerle doğru çıkartma, onları vatan hizmetine geri kazandırma sorumluluğumuz da bulunuyor.

Diğer türlerdeki okullar içinse (özellikle meslek liseleri) kendi ifadeleriyle algı seviyelerinin açık şekilde çok üstünde bir akademik dil içeren ders kitapları, yoğun müfredat, normalden ve nitelikli okullardan çok daha sıkı uygulanan disiplin gibi nedenlerle bunalmalarına, genel bir

anlamsızlaşma yaşamalarına, derslere ilgisiz kalıp her fırsatta uyumaya çalışmalarına ve bir süre sonra da çalışmayı büsbütün terk edip farklı eğlenme araçlarına yönelmelerine sebep olmakta¹²⁴. Bilişsel farklılık arz eden her seviyenin kendine has öğrenme temposuna uyumlu bir dil, program ve eğitim materyalleri sunmak, bu gençlerden de memlekete faydalı ve daha mutlu olabilecekleri rasyonel alanlar düzenleyebilmemiz gerekmektedir. Aksi halde, itfaiye hortumuyla bir bardak su doldurmaya çalışıyor fakat asla dolduramıyoruz.

Okul sıralarındaki genç nüfusun azımsanmayacak bir kısmı, geleceklerini düzenleme yolunda tüm enerjilerini bütünüyle sarf etmeleri gereken altın değerindeki bu kıymetli yatırım çağlarında; temelsiz boş bir özgüven ve sonsuz bir vazgeçmişlikle, hayattan beklentilerini adeta tesadüflere bırakmış bir halde kaygısızca günlerini tüketmekte. Daha doğru olan, şu anın da gelecekte karşılaşacakları gerçeklerin de hiç farkında olmadıkları.

Ancak, yarışa dönüşmüş rekabet duygusunun getirdiği baskı, ailelerin genellikle düşük profilli eğitim düzeyinden olmaları, ebeveyn ve eğitimcilerin üzerlerine düşen temel ahlaki eğitimi yeterince sunmayıp iyi bir rol model olmamaları¹²⁵, okul dışı eğitim ve arkadaş ortamlarının düzensizliği, maddi yetersizlikler, yaşanan çevresel şartlar, olumsuz yeme içme ve düzensiz uyuma alışkanlıkları, kontrol edilemeyen gençlik ihtirasları, yaygın pragmatizm¹²⁶, teknoloji dünyasının sınırsız eğlence sunan gelişmişlik ve ulaşılabilirliği, dört bir yandan acımasızca saldıran renkli çeldiriciler ve daha niceleri, eğitimde "ahlaki olgunlaşma" beklenen bu çağların bilinçsizce heba edilmesine, tam tersi şekilde bir "ahlaki yozlaşma" yaşanmasına neden olmakta.

Diğer taraftan, değişen zaman, ahlak anlayışlarını da değiştiriyor maalesef. Günümüzün yetişkinleri, çocukluk dönemlerinde mutlaka herhangi bir hususta aileleriyle "çatışma" yaşamıştır. O tip çatışma anlarında bizlerdeki ilk tepki sözü "ama o sizin zamanınızdaydı" olmuştur. Çocuk, iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırmaya yeterli olmayan erken yetişme dönemlerinde çevreyi gözlemekte. Apartmanların zillerine basıp kaçmak, komşunun bahçesinden elma-ayva aşırarak, arkadaşının kalem-silgisini izinsiz alıp kullanmak, çocuk hissiyatı açısından bir ahlak sorunu da

¹²⁴ "Denilebilir ki, insanda, onu kötülüğe sevk edecek eğilimler mevcuttur. Çünkü insanın eğilimleri (arzu ve istekleri) ve içgüdüleri bir tarafa, akli başka bir tarafa gider." Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m. s, 78.

¹²⁵ Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN; Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK. "Nurettin TOPÇU' ya göre Ahlak ve karakter eğitiminde Okulun ve Öğretmenin rolü" Turkish Studies - Social Sciences Volume 14 Issue 2, 2019. s,164. "Eğitim, çok ince bir sanata benzer. İnsan ruhuna bağlı en hassas değerleri işlemek, büyük bir maharet ve sabır gerektirir. Bu yüzden muallim her şeyden önce insan mimarı olmalıdır. Öte yandan ahlak eğitiminde en önemli iş, model olmaktır. Muallim, çocuğa iyi bir örnek olamazsa; ahlak eğitiminde başarıyı yakalaması mümkün değildir. Çünkü gence kazandırılacak ahlaki davranışlarda örnek olmak son derece ehemmiyet arz etmektedir."

¹²⁶ Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN; Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK. A.g.m. s,162. "Nurettin Topçu, Pragmatizmin Türk ahlak anlayışına hiçbir şekilde uymadığını" belirtmektedir.



hırsızlık da değil.¹²⁷ Örneğin namaz kılan, ibadet eden birisinin sırtına asla çıkamazsınız. Ama çocuk çıkar. Yaptığı davranışların onun his dünyasındaki karşılığı, yetişkinlerin o davranışa biçtiği değer ve yaptığı tanımdan uzaktır. Dolayısıyla çocuk yada genç, kendisinin örnek rol modellerde bizzat gözlemediği veya henüz içselleştirmede olduğu davranış kalıplarını, çevrenin kendisine dayatması¹²⁸ olarak kabul edip vücut dili yada gösterdiği refleksle kabul etmemeye eğilimli.

Teknolojik cihazlar sayesinde gizlilik ve mahremiyet sınırları kalkmış vaziyette. Bu sınırsız alan, renkli ve eğlenceli sunumlarıyla takipçilerini her geçen gün kendisine daha çok bağımlı kılmakta. Üstelik, hayal gücünün sınırlarını kapatıp, biçimlendirmekte. Kuşkusuz, teknoloji neyi arıyorsa onu bulacağımız bir biçimde tasarlanıyor. Sadece çok daha bilinçli ve kontrollü kullanım gerekmektedir.

Bu ve benzer sebepler, yetişkinlerin tanımladığı ve görmek istediği ahlak standartlarıyla, bambaşka kaynaklardan özgür ve sınırsız şekilde beslenmek yoluyla büsbütün farklı karakterde bir ahlak anlayışı geliştiren gençlerin kaçınılmaz çatışmasına neden olmakta. Öteden beri "kuşak çatışması" olarak adlandırılan bu süreç, eskiden olduğu gibi günümüzde de yaşanmakta. Y ve Z kuşaklarından sonra şimdilerde ortaya çıktığı söylenen ALFA kuşağı ile de gelecekte çok daha şiddetli etkileriyle aynen yaşanmaya devam edecek gibi görünmekte.

Okul atmosferinde, kendince anlamsızlığını düşünüp her fırsatta bu anlam arayışını ifade ederek hemen her kurala itiraz eden gençler.¹²⁹ Tembellekle boşa geçirilen zamanlar, farkına bile

¹²⁷ Bedii Ziya EGEMEN.A.g.m. s,190. "Ahlak terbiyesi gibi ağır ve mesuliyetli bir yükü üzerine alacakların, her şeyden önce çocukluk ve gençlik dünyasına nüfuz etmeleri, bize garip görünen birçok haletleri onların anahtarıyla çözmeye çalışmaları ve ancak bundan sonra yapıcı faaliyetlerine başlamaları gerekir." ; Ayrıca bkz. Devrim KABASAKAL BADAMCHI, A.g.m. s,163. "J.J.Rousseau, çocukların kendilerine özgü düşünme, görme ve hissetme biçimleri olduğunu ve buna saygı duyularak yapılan eğitimin en doğru eğitim olduğunu iddia etmektedir." ;Devrim KABASAKAL BADAMCHI, A.g.m. s,178. "İ.Kant:bir çocuktan zeki olmasını, önce çocuk olduktan sonra bekleyin, öncelikle onun çocukça bir şekilde iyi bir doğaya sahip olmasını bekleyin fakat asla bir yetişkin gibi akıllı olmasını değil."

¹²⁸ Bedii Ziya EGEMEN.A.g.m. s,191. "Öğretmenin buradaki vazifesi ahlak telkini yapmak değil, gençliğe bu ahlaki muhiti hazırlamak, ona ahlaki değer ve gerçekleri benimsetmek, bu gerçek ve değerlerin dahili kuvvetlerini hissettirmek ve nihayet onu aksiyonla bu hakikatlere sevk etmektir."; Bu konuda, uygulanması halinde "dayatma" gibi mütalaa edilebileceğini düşündüğümüz farklı bir uygulama önerisi için bkz. Doç. Dr. Macid YILMAZ, "Okullarda Ahlaki Liderlik" İlahiyat Akademi Dergisi, sayı,9. 2019. s, 129-144. Bizce, okullarda müstakil bir "ahlaki lider"e ihtiyaç yoktur. Bu türden bir liderlik, görevi başındaki her öğretmenin, zaten doğal sorumluluğudur. Bu konuda herhangi bir iddia ve gayreti yoksa, o kişi öğretmen değildir, asla da olamamıştır.

¹²⁹ "Kant'a göre ahlak eğitimi, çocuğa uyması gereken kuralları baskıya, korkuya dayalı olarak değil, anlamaya, açıklamaya ve benimsemeye dayalı olarak öğretmesi gerekir. Ancak böyle bir ahlak eğitimi çocuğa sağlandığı takdirde, çocuk bilinçli ve ahlaklı eylemler gerçekleştirebilecek ve eğitilmiş sayılabilecektir." Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m. s, 85. Ancak bununla birlikte, sağlıklı ve güvenli bir toplum yapısının devamlılığı için, disiplin ile ilgili şu önemli görüşleri de dikkate alınmalıdır: "Kant'a göre, insanları çocuk ve genç yaşlarda başı boş bırakır onlarla ilgilenmezsek hayatlarının sonlarına kadar terk edemeyecekleri birtakım kötü huylar edinmeleri kaçınılmaz olur. Bu nedenle Kantçı perspektiften çocuğun eğitiminde disiplinin zamanında verilmesi oldukça önemlidir. Disiplinin sağlanması bilgi verilmesinden daha önemlidir. Zira bilgi eksikliği hayatın herhangi bir döneminde telafi edilebilir, ancak disiplinsizlikten

varamadan yitirilen çocukluk ve hayaller. Çağın hastalığı yoğun kaygı ve stres. Bu yeni nesil, günümüzü ve geleceği bizlerden çok daha farklı algılıyor. Fakat çoğunun gözlerinde, parıldayan ışık kadar umutsuzluk ve karamsarlık da okunuyor. Eğitimin paydaşları, yönetici ve öğretmenlerse, canla, başla ve fedakarca çalışmayı sürdürüyor.

Tüm bunlara rağmen, yakın geçmişte milletçe yaşadığımız karanlık 15 Temmuz Darbe girişimi sırasında, "ahlaki yozlaşma" içinde oldukları zannedilen pek çok gencin; darbeci hainlere can ve bedenleriyle siper olarak, gerektiğinde vatan uğruna ahlaken neler yapabileceklerine dair, her kesimi şaşkınlığa uğratan "ders niteliğinde" bir karşılık verdikleri de asla unutulmamalıdır. Dolayısıyla eğitim, Sokrat'ın yüzyıllar önce dediği gibi: "boş bir kabı doldurmak değil, kıvılcımla bir ateş yakmaktır" aslında...

SONUÇ

1. Devletler ve toplumlar için, ahlak değerlerinin her türlü dejenerasyondan korunmaya ve yaşatılmaya çalışılması, gelecek projeksiyonu açısından bir mecburiyettir. Ahlak yozlaşması hususunda yüz yıl önce dile getirilen kaygı ve söylemler, bugünkülerle neredeyse aynıdır. Yaşadığımız çağ ve toplumda da gittikçe artan şiddette ahlaki yozlaşma örnekleri yaşandığı, doğrudur. Bunu tetikleyen pek çok sebep vardır.
2. Ahlak eğitimi, öncelikle ailede verilir. Okul ise bu temel üzerinde yükselen binalar inşa eder. Ahlaki yozlaşmada eğitim, kendisinden kaynaklanan eksiklikler başta olmak üzere, düzeltici tedbirler üretme ve uygulama noktasında, kuşkusuz ki sorumludur. Ancak, ahlaki yozlaşmanın giderilmesinde, sadece bir kurumun çalışmaları, tek başına yeterli değildir. Bu hususta ilerleme, tüm toplum katmanlarında topyekun ve samimi bir seferberlik gerektirmektedir.
3. Eğitim, hayat boyunca sürer. Ancak her birey, eğitimden ilgi ve gayreti oranında istifade eder. Eğitimi, gerçekçi ve sürdürülebilir olmadığından dolayı ilgi ve yeteneği olmayanlara zorla sunmaya çalışmamak, gereksiz buldukları akademik dersler yerine çok daha güçlü "alan eğitimleri" vererek herkesi yeteneklerine doğru yönlendirmek, böylece topluma yarar sağlayıp daha mutlu olabilecekleri "uğraşlara" sevk etmek gereklidir. Ancak bunun için, sağlam veri analiz işleme kapasitesine sahip "Öğrenci Yönlendirme Sistemi" alt yapısının kurulmasına, kararlılık ve titizlikle işletilmesine, zamana, sabra ve en önemlisi de birbirimize güvenmeye "milli bir mecburiyet" olarak ihtiyacımız bulunmaktadır.

kaynaklanan ve karaktere dönüşen birtakım kötü alışkanlıklar düzeltilemez. Kısacası Kant'a göre bilgisiz insan sadece cahildir, oysa disipline tabi olmayan insan vahşidir." Dr. Ahmet YAYLA, A.g.m. s, 80.



4. Zaman değişmekte, zamanla birlikte toplum yapısı ve değer yargıları da değişimden nasibini almaktadır. Buna bağlı olarak ahlak anlayışı zamana, mekana, bölgeye, şartlara ve kişiye göre de değişim gösterebilmektedir. Dolayısıyla ahlak, bakılan açıya göre biçim kazanan, göreceli bir kavramdır. Toplumsal farklılıkları aynı potada eriterek bir "ahlaki ortalama" oluşturmak şarttır. Bu hususta en kestirme yöntem, "milli bilinci" süratle yükseltmek, bunu sağlamanın en kolay yolu da aralıksız "kültür transferi" yapmaktır. Küreselleşen dünya şartlarında var olabilmek için; adanmışlık ve yüksek değerlerle yoğrulmuş kültürel birikimin genç nesillere süreklilik arz eden bir biçimde aktarılması yani "kültür transferi", her ebeveyn, eğitimci ve aydın için milli bir zorunluluktur.
5. Göreceliliği sebebiyle, genel geçer olanlar dışında, ahlakı genç kuşaklara "dayatma" yoluyla aşlamaya çalışmak, doğru bir metodoloji değildir. Bu yaklaşım, ters tepme veya çocukları/gençleri büsbütün ahlaksızlık mecrasına sevk etme riski taşıyabilir. Bunun yerine, beklediğimiz tüm ahlaklı davranışları öncelikle bizzat kendimiz yapıp göstererek "rol model" olmak, daha doğru bir yaklaşım şeklidir.
6. Yetişkinlerin, iletişim ve bilişim araçlarının "kolay erişilebilirliği" sayesinde çocukların kontrolsüz biçimde eğitildiği kaynakları tamamen kesme gibi bir şansları yoktur. Bu alanlarda geçen zamanları minimum düzeye indirmek veya kontrollü izin vermek seçenekleri tercih edilmelidir. Ancak bu, aileler için, teknolojik cihazları en az "ortalama düzeyde" kullanma bilgi ve becerisi gerektirmektedir.
7. Çocukları/gençleri, öncelikle çocuk olarak kabul etmek, değer yargılarının daha çocukken bizim seviyemizde olmasını beklememek, onları dinlemek, empati kurmak, anlamaya çalışmak, eğitim sosyetelerini takip etmek, eğilimleri ve beğenileri hakkında asgariden de olsa fikir sahibi olmak, ilgi alanlarına saygı duyulduğunu ve bunların asla yadırganmadığını sözle de davranışla da göstermek gerekmektedir. Bu, iletişim bariyerlerini kaldırabilmek ve çocuğun bizden uzaklaşmamasını sağlamak için, şarttır. Eğitim, ancak "öğrenci güven ve mutluluğu" sağlanırsa kaliteli şekilde gerçekleştirilebilir.
8. Çocuğu tercih ve yönelimlerinde kontrollü şekilde serbest bırakmak, ancak kendisiyle sürekli iletişim ve paylaşım halinde olup birlikte kaliteli vakit geçirecek "ortak uğraşlar" bulmak, ancak bunu yaparken kontrol mesafesinde durup çocuğu/genci aşırı sıkmamak gerekir.
9. Çocukların/gençlerin, yarın edinecekleri mesleki pozisyonları, bugün alıyor oldukları kamusal hizmet sayesinde ve tüm eğitim çalışanları tarafından yıllara yayılan sayısı belirsiz emeğin birleşimiyle elde edecek olacıklarını her fırsatta hissettirmek, icabında

tüm kutsal değerler ve vatana hizmet için "feda" bir anlayış geliştirmelerini sağlamaya çalışmak, bu şekilde beyin göçüne engel olmak, eğitimde asli hedeflerimiz olmalıdır...

KAYNAKÇA

- Prof. Dr. Yahya AKYÜZ, *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi yay. Gözden geçirilmiş 22.baskı. Ankara, 2012.
- Dr. Ahmet YAYLA, "*Kant'ın Ahlak Eğitimi Anlayışı*" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2005, cilt: 38, sayı: 1. s,73-86.
- Ahmet Bekir PALAZOĞLU, *Atatürk'ün Eğitim ile ilgili Düşünceleri*, M.E.B, Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı, Türkiye Cumhuriyetinin 75.Yıl Dönümüne Armağan. Ankara, 1999.
- Prof. Dr. Mümtaz TURHAN, *Kültür Değişmeleri*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fak.yay.Nu.16, İstanbul, 1987.
- Jules PAYOT, *İrade Terbiyesi*. Çeviren, Hakan ALP. Ediz Yayınevi. Bursa, 2019.
- İmam GAZALİ, *İhya-u Ulumi'd-din*. Bedir Yayınevi. İstanbul, 1975. C,3.
- İmam GAZALİ, *Kimya-ı Saadet*. Bedir Yayınevi. İstanbul, 1974. C,2.
- Seyit COŞKUN, *Jurgen Habermas'ın Söylem Etiği Kuramında Ahlak Yargılarının Oluşumu ve Temellendirilmesi Sorunu*" Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe (Sistematik Felsefe ve Mantık) Anabilim Dalı, Ankara, 2010.
- Nuran TUZCUOĞLU, *Kant'ta Ödev Ahlakının Temellendirilişi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat Anabilim Dalı, Felsefe ve Din Bilimleri Bilim Dalı, İstanbul, 2008.
- Doç. Dr. Recep KILIÇ, "*Erol GÜNGÖR' ün Ahlak Anlayışı*" Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, *Felsefe Dünyası*, Sayı:27, 1998.
- Devrim KABASAKAL BADAMCHI, "*Immanuel Kant'ın Jean Jacques Rousseau'dan Çıkarsadıkları: Eğitim Üzerine*" *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 2016 Bahar, sayı: 21.
- Prof. Dr. Mustafa KÖYLÜ, "*Ahlak Eğitiminde Ailenin Rolü*" İslami İlimler Araştırma Vakfı, Çağımızın Ahlak Bunalımı ve Çözüm Arayışları, Milletlerarası Tartışmalı İlmi Toplantı, 24-26 Nisan 2009. İstanbul. s, 387-410.
- Dr. Safiye KESGİN. "*Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*" *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,52:1(2011).
- Bedii Ziya EGEMEN, "*Ahlak Terbiyesi, mahiyeti ve okullarda geliştirilmesi.*" İkinci Maarif Şurası münasebetiyle. *Siyasal Bilgiler Okulu Dergisi*. Maarif Matbaası. Ankara, 1943.
- Ziya GÖKALP, *Türkleşmek, İslamlaşmak, muasırlaşmak*. Yayına haz. Osman Karatay. Akçağ Yay.Ankara,2010
- Ziya GÖKALP, *Türkçülüğün Esasları*. Haz.Dr. Salim Çonoğlu. Ötüken Yayınları. Ankara,2014.
- Ender GÖÇGÜN, "*Ziya Gökalp'in milliyetçilik anlayışı*" *Türk Yurdu Dergisi*. Ekim 2011. Sayı,290.



Nurettin TOPÇU. *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları. 4.Baskı. İstanbul, 1998.

Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN; Doç. Dr. Hüseyin ÖZTÜRK. "*Nurettin TOPÇU' ya göre Ahlak ve karakter eğitiminde Okulun ve Öğretmenin rolü*" Turkish Studies - Social Sciences Volume 14 Issue 2, 2019.

Dr. Macid YILMAZ, "*Okullarda Ahlaki Liderlik*" *İlahiyat Akademi Dergisi*, sayı,9. 2019. s,129-144.

Doç. Dr. Temel ÖZTÜRK, "*Ahlak-ı Alai'de Çocuk Eğitimi*" SDÜ İlahiyat Fakültesi, Uluslararası Kınalızâde Ailesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 31 Mayıs 1-2 Haziran 2012.

ORTAOKUL 5. SINIF BİYOLOJİ –FİZİK- KİMYA ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

NEŞE DÖNE AKKURT¹³⁰, BURCU BABAĞLAN ÖZDEMİR¹³¹, BAŞAK BABAĞLAN¹³²,

ÖZET

Bu araştırmada amaç; 2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları P21 Becerileri çerçevesinde incelemektir. Araştırma doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan 5. Sınıf kazanımları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırma konusuyla ilgili 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımlarının 21. Yüzyıl becerileri açısından incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle yürütülecek olan bu araştırmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca 2018 FBDÖP'lerde vurgu yapılan karar verme, analitik düşünme, takım çalışması, yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve girişimcilik becerilerinin öğretim programı kazanımlarına ne ölçüde yansıtıldığının belirlenmesi, öğretim programının gelecek yıllarda iyileştirilmesi sürecinde önem arz edecektir. Bu nedenle araştırmanın amacı; 2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları P21 Becerileri çerçevesinde incelemek şeklinde belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 yılı FBDÖP'de yer alan 5. Sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine genel dağılımı nasıldır?
2. 2018 yılı FBDÖP'de yer alan 5. Sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine dağılımı ünitelere göre nasıldır?
3. 2018 yılı FBDÖP'de yer alan 5. Sınıf kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine dağılımı konu alanlarına göre nasıldır?

2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları P21 Becerileri çerçevesinde incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesinde araştırma konusu olan olay ve olgulara ilişkin bilgileri bulunduran yazılı kaynaklardan yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da FBDÖP incelendiği için doküman incelenmesi kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmanın verilerini Fen Bilimleri öğretim programında yer alan beşinci sınıf kazanımları oluşturmaktadır. Programda yer alan toplam 36 kazanım incelenmiştir. İlgili kazanımlar, literatürde kabul gören P21(2019a) tarafından sunulan 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir.

¹³⁰ Dr., Nuray Tuncay Kara Bilim ve Sanat Merkezi, neseakkurt@gmail.com

¹³¹ Öğretmen, Nizip Bilim ve Sanat Merkezi, burcu-8980@hotmail.com

¹³² Öğretmen, Prof.Dr.Aziz Sancar Bilim ve Sanat Merkezi, basak_babaoglan@hotmail.com



Ünitelere göre dağılım incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde yer alan tüm ünitelerde iletişim ve bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. En az ünite içerisinde yer verilen becerinin Bilgi, İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı olduğu tespit edilmiştir.

21. yüzyıl becerilerinin konu alanlarına göre dağılımına bakıldığında beşinci sınıf düzeyinde yer alan Dünya ve Evren, Fiziksel Olaylar Canlılar ve Yaşam konu alanlarında Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar içerdikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra programda yer alan kazanımların bir kısmının birden fazla beceriyi kapsadığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinden bilgi okuryazarlığının ön plana çıktığı, kısmen iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yer verildiği söylenebilir.

ANAHTAR KELİMELEER: 21. Yüzyıl Becerileri, Biyoloji, Fenbilimleri, Kazanım

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL 5TH GRADE BIOLOGY-PHYSICS-CHEMISTRY CURRICULUM ACQUIREMENTS IN TERMS OF 21ST CENTURY SKILLS

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the acquirements of 5th grade science curriculum within the framework of P21 Skills in 2018. Document analysis method was used in this research. In the research, the acquirements of the 5th grade in the 2018 Science Curriculum were used as a data source. Descriptive analysis was used in data analysis.

No study has been found on the subject of research in which the acquirements of the 5th grade science curriculum are examined in terms of 21st century skills. It is thought that this research, which will be carried out in this aspect, will fill this gap in the literature. In addition, determining the extent to which the skills of decision-making, analytical thinking, teamwork, creative thinking, communication and entrepreneurship, which are emphasized in the 2018. FBDÖPs, are reflected in the curriculum acquirements will be important in the process of improving the curriculum in the upcoming years. Therefore, the aim of the research has been determined as examining the acquirements in the 2018 5th grade Science curriculum within the framework of P21 Skills. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the general distribution of 5th grade acquirements in the 2018 FBDÖP to 21st century skills?
2. How is the distribution of the 5th grade acquirements in the 2018 FBDÖP to the 21st century skills according to the units?
3. How is the distribution of the 5th grade acquirements in the 2018 FBDÖP to the 21st century skills according to the chapters?

This research, in which the achievements of the 5th 2018 grade science curriculum were examined within the framework of P21 Skills, was carried out with document analysis, which is a qualitative research method. In document analysis, written sources that contain information about the events and phenomena that are the subject of research are used (Yıldırım & Şimşek, 2013). Since FBDÖP was examined in this study, it was evaluated within the scope of document analysis. The data of the research consists of the 5th Grade acquirments in the Science curriculum. A total of 36 acquirments in the program were also examined. Related acquirments were examined in terms of 21st century skills offered by P21(2019a), which is accepted in the literature. When the distribution according to the units was examined, it was determined that all units at the 5th grade level included acquirments of communication literacy and information literacy skills. It has been determined that the skill included at least in the unit is literacy of information and communication technologies. Considering the distribution of 21st century skills according to chapters, it has been determined that the 5th grade level Earth and Universe, Physical Events, Living Things and Life chapters contain acquirments aimed at developing creative thinking, critical thinking and problem solving skills. In addition to these, it has been determined that some of the acquirments in the program cover more than one skill. Considering the results obtained, it can be said that information literacy, one of the 21st century skills, comes to the fore in the curriculum, and communication, critical thinking and problem solving and creative thinking skills are included partly.

GİRİŞ

İnsan öğrenme merakıyla doğar. Teknolojinin gelişmesiyle bu merak insanı farklı becerileri yerine getirmeyi de gerekli kılmıştır.

İnsanların yaşadıkları yüzyıl özellikleri sahip oldukları becerileri etkiler. Bilgi ve teknolojiye gelişmeler bireylerin iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri kazanmayı teşvik etmektedir. Günümüz eğitim politikaları da bu becerilere sahip olma ve kazandırma konusunda artık öğrencilere bilgiyi kazandırmak değil öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını keşfetmesi ve bilgiyi kullanmalarını önemli hale getirmiştir (Kalemkuş, 2020).

Bireylerin dijital çağın gereksinimlerini cevaplamaları 21. Yy becerileri olarak ifade edilmiştir (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019). İnsanların bilgi çağına aktif olarak katılım sağladıkları beceriler de 21. Yy becerileri olarak tanımlanabilir (Hamarat, 2019).

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmak istenmesindeki temel neden aslında global ekonomik eleman ihtiyacının karşılanmasıdır. Birçok çalışma alanında görev alacak personelde 21. yüzyıl becerilerinin sahip olması istenmektedir.

P21 çerçeve programı, 21. yüzyıl becerileri için;

1. Anahtar konular ve 21. yüzyıl temaları



2. Öğrenme ve yenilikçi beceriler
3. Bilgi, medya ve iletişim becerileri
4. Yaşam ve kariyer becerileri

olmak üzere dört temel başlıkta belirlemiştir. Bu başlıklardan “anahtar konular ve 21. Yüzyıl temaları” toplumun sahip olduğu standartlar ve değerlendirmelerle ilişkilendirilmiştir. Geriye kalan üç ana başlık müfredat, yapılandırma, profesyonel gelişim ve öğrenme çevresi ile ilişkilendirilmiştir (Atlı, 2019).

Tablo 1. P21 tarafından 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan sınıflandırma

Öğrenme ve Yenilik Becerileri	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
	Yaratıcılık ve Yenilik
	İş birliği
	İletişim
Bilgi-Medya-Teknoloji Becerileri	Medya Okuryazarlığı
	Bilgi Okuryazarlığı
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Özyönetim
	Esneklik ve Uyum
	Liderlik ve Sorumluluk
	Verimlilik ve Hesap Verebilirlik
	Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler

P21 (2019a) tarafından 21. yüzyıl becerilerine yönelik yapılan sınıflandırma Tablo 1’de gösterilmiştir.

2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda (FBDÖP) yenilikçi düşünme becerilerine; “bilimsel süreç becerileri”, “yaşam becerileri” ve “mühendislik ve tasarım becerileri” şeklinde vurgulanmıştır (MEB, 2018).

YÖNTEM

2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları P21 Becerileri çerçevesinde incelendiği bu araştırma nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesinde araştırma konusu olan olay ve olgulara ilişkin bilgileri bulunduran yazılı kaynaklardan yararlanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada da FBDÖP incelendiği için doküman incelenmesi kapsamında değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini Fen Bilimleri öğretim programında yer alan beşinci sınıf kazanımları oluşturmaktadır. Programda yer alan toplam 36 kazanım incelenmiştir. İlgili kazanımlar, literatürde kabul gören P21(2019a) tarafından sunulan 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmiştir. Bu kazanımların ünitelere ve konu alanlarına göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kazanımların ünitelere ve konu alanlarına göre dağılımları

No	Ünite Adı	Konu Alanı Adı	Kazanım Sayısı
1	Güneş, Dünya ve Ay	Dünya ve Evren	7
2	Canlılar Dünyası	Canlılar ve Yaşam	1
3	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Fiziksel Olaylar	5
4	Madde ve Değişim	Madde ve Doğası	6
5	Işığın Yayılması	Fiziksel Olaylar	6
6	İnsan ve Çevre	Canlılar ve Yaşam	8
7	Elektrik Devre Elemanları	Fiziksel Olaylar	3
Toplam			36

Tablo 1 incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kapsamında beşinci sınıflar için toplam 36 kazanımın olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımlar 7 ünite, 4 konu alanı içerisinde yer almaktadır. Ünitelerde yer alan konu ve kazanımlar tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Beşinci Sınıf Kazanımları

No	Ünite Adı	Konu	Kazanım
1	Güneş, Dünya ve Ay	Güneş’in Yapısı ve Özellikleri	Güneş’in özelliklerini açıklar. Güneş’in büyüklüğünü Dünya’nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar.
		Ay’ın Yapısı ve Özellikleri	Ay’ın özelliklerini açıklar. Ay’da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır.
		Ay’ın Hareketleri ve Evreleri	Ay’ın dönme ve dolanma hareketlerini açıklar. Ay’ın evreleri ile Ay’ın Dünya etrafındaki dolanma hareketi arasındaki ilişkiyi açıklar.
		Güneş, Dünya ve Ay	Güneş, Dünya ve Ay’ın birbirlerine göre hareketlerini temsil eden bir model hazırlar.
2	Canlılar Dünyası	Canlıları Tanıyalım	Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır.
3	Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme	Kuvvetin Ölçülmesi	Kuvvetin büyüklüğünü dinamometre ile ölçer. Basit araç gereçler kullanarak bir dinamometre modeli tasarlar.
		Sürtünme Kuvveti	Sürtünme kuvvetine günlük yaşamdan örnekler verir. Sürtünme kuvvetinin çeşitli ortamlarda harekete etkisini deneyerek keşfeder. Günlük yaşamda sürtünmeyi artırma veya azaltmaya yönelik yeni fikirler üretir.



4	Madde ve Değişim	Maddenin Hâl Değişimi	Maddelerin ısı etkisiyle hâl değiştirebileceğine yönelik yaptığı deneylerden elde ettiği verilere dayalı çıkarımlarda bulunur.
		Maddenin Ayırt Edici Özellikleri	Yaptığı deneyler sonucunda saf maddelerin erime, donma, kaynama noktalarını belirler.
		Isı ve Sıcaklık	Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar. Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar.
5	Işığın Yayılması	Isı Maddeleri Etkiler	Isı etkisiyle maddelerin genişip büzüleceğine yönelik deneyler yaparak deneylerin sonuçlarını tartışır. Günlük yaşamdan örnekleri genişleme ve büzülme olayları ile ilişkilendirir.
		Işığın Yansımaları	Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir. Işığın düzgün ve pürüzlü yüzeylerdeki yansımalarını gözlemleyerek çizimle gösterir. Işığın yansımada gelen ışın, yansıyan ışın ve yüzeyin normali arasındaki ilişkiyi açıklar.
		Işığın Maddeyle Karşılılaşması	Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır.
6	İnsan ve Çevre	Tam Gölge	Maddeleri, ışığı geçirme durumlarına göre sınıflandırır. Tam gölgenin nasıl oluştuğunu gözlemleyerek basit ışın çizimleri ile gösterir. Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder.
		Biyoçeşitlilik	Biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. Biyoçeşitliliği tehdit eden faktörleri, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır.
		İnsan ve Çevre İlişkisi	İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini ifade eder. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar. İnsan faaliyetleri sonucunda gelecekte oluşabilecek çevre sorunlarına yönelik çıkarımda bulunur. İnsan-çevre etkileşiminde yarar ve zarar durumlarını örnekler üzerinde tartışır.
6	İnsan ve Çevre	Yıkıcı Doğa Olayları	Doğal süreçlerin neden olduğu yıkıcı doğa olaylarını açıklar. Yıkıcı doğa olaylarından korunma yollarını ifade eder.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

7	Elektrik Devre Elemanları	Devre Elemanlarının Sembollerle Gösterimi ve Devre Şemaları	Bir elektrik devresindeki elemanları sembollerle gösterir.
		Basit Bir Elektrik Devresinde Lamba Parlaklığını Etkileyen Değişkenler	Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.
			Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.

Tablo 3' te kazanımların incelendiği 21.yy becerileri verilmiştir.

Tablo 3. P21 Analiz çerçevesi

21. YÜZYIL BECERİLERİ		
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Yaratıcı Düşünme	Çeşitli fikir oluşturmaya, başkaları ile yaratıcı ve özgün çalışmalar yapmaya yönelik kazanım ve etkinlikler
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	Etkili akıl yürütme, analiz yapma, değerlendirme, çeşitli bakış açısı geliştirmeye yönelik kazanım ve etkinlikler
	İletişim	Sözel yazılı ya da yazılı olmayan fikirleri farklı ortamlarda ifade edebilme
	İşbirliği	Çeşitli ekipler ile çalışabilme becerisi gösterme, ortak hedeflere birlikte ulaşmaya yönelik kazanım ve etkinlikler
Bilgi, Medya ve Teknoloji	Bilgi Okuryazarlığı	Bilgi kaynaklarına etkili erişim, bilgiyi kullanma ve yönetmeye yönelik kazanım ve etkinlikler
	Bilgi, İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	Teknolojiyi bilgide ilerlemek amacıyla bir amaç olarak kullanmak
	Medya Okuryazarlığı	Medya mesajlarının neden ve nasıl oluşturulduğunu yorumlama, uygun medya ürününü seçme
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Esneklik ve Uyum	Çeşitli rollere ve ortamlara karşı adapte olabilmek, çok kültürlü ortamlara uyum sağlayabilme
	Girişimcilik ve Öz yönelim	Zamanı ve iş yükünü etkili bir şekilde yönetme, hedefler belirleme ve inisiyatif gösterme
	Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	Farklı fikir ve görüşlere saygı duyarak, farklı sosyokültürel geçmişe sahip insanlar ile birlikte çalışabilmek.
	Üretkenlik ve Sorumluluk	Çok yönlü çalışma, kaliteli ürün elde edebilme, amaçlanan sonuca ulaşabilmek için çaba gösterme
	Liderlik ve Sorumluluk	Toplumun çıkarlarını gözeterek sorumlu davranmak, örnek olmak, ortak hedefe ulaşmak için lider olmak

Tablo 3' te P21 becerileri dağılımı görülmektedir.



Veri Analizi

Araştırma kapsamında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı kazanımları betimsel analiz tekniği dikkate alınarak incelenmiştir. Betimsel analiz tekniği elde edilen verilerden ortaya çıkacak kavramsal yapının önceden belirlendiği araştırmalarda tercih edilmektedir (Çepni, 2014). Bu analizde, ulaşılmış olan veriler daha önce belirlenmiş olan temalar göz önünde bulundurularak özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın önceden belirlenmiş olan temalarını P21 (2019a) tarafından sunulan 21. yüzyıl becerileri oluşturmaktadır. Bu beceriler üç farklı grupta ele alınmıştır.

- Birinci grup öğrenme ve yenilik becerileri grubudur ve bu grupta eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilik, iş birliği ve iletişim becerileri bulunmaktadır.
- İkinci grup bilgi, medya ve teknoloji becerileri grubudur ve bu grupta bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi-iletişim-teknoloji okuryazarlığı becerileri yer almaktadır.
- Üçüncü grup ise yaşam ve kariyer becerileridir ve bu grupta esneklik ve uyum, girişim ve özyönetim, sosyal ve kültürler arası beceriler, verimlilik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileri yer almaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan 36 kazanım 21. yüzyıl becerilerinde geçen 12 farklı beceriye göre incelenmiştir. Bulgular bölümünde her bir 21. yüzyıl becerisi için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlardan örnekler verilmiştir.

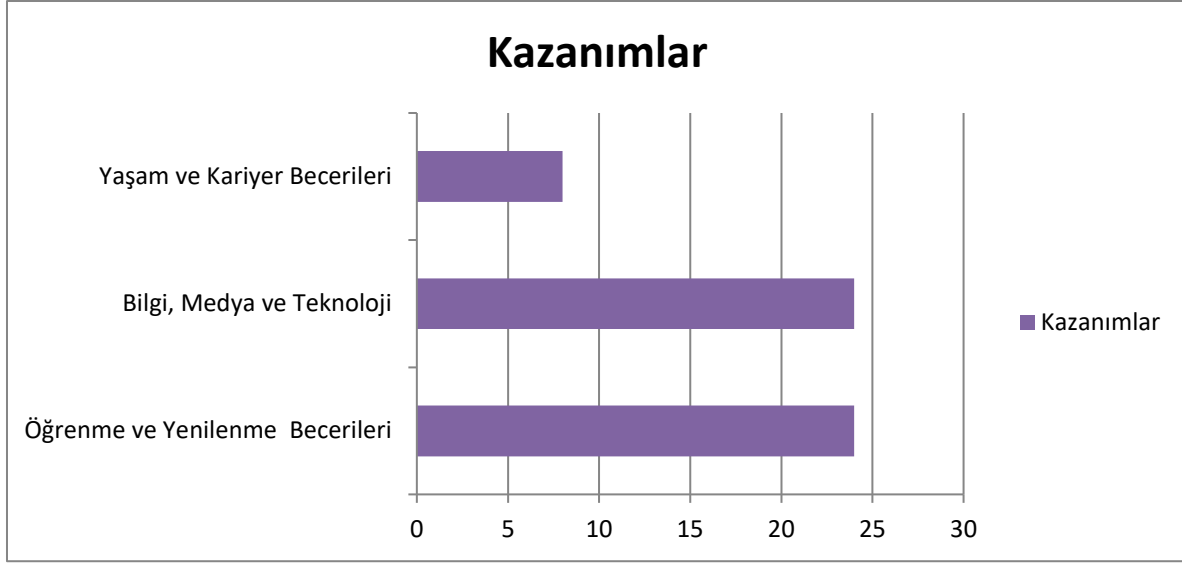
Araştırmanın Güvenirliğini Sağlamak Amacıyla Alınan Önlemler

Araştırma verilerini oluşturan FBDÖP (beşinci sınıf) kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde hata olasılığını azaltmak amacıyla araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların doğruluğunu sağlamak için dört farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlar fizik, kimya, biyoloji öğretmenliği öğretim üyeleri ve ölçme alanında çalışmalar yürüten farklı bir öğretim üyesinden oluşmaktadır.

BULGULAR

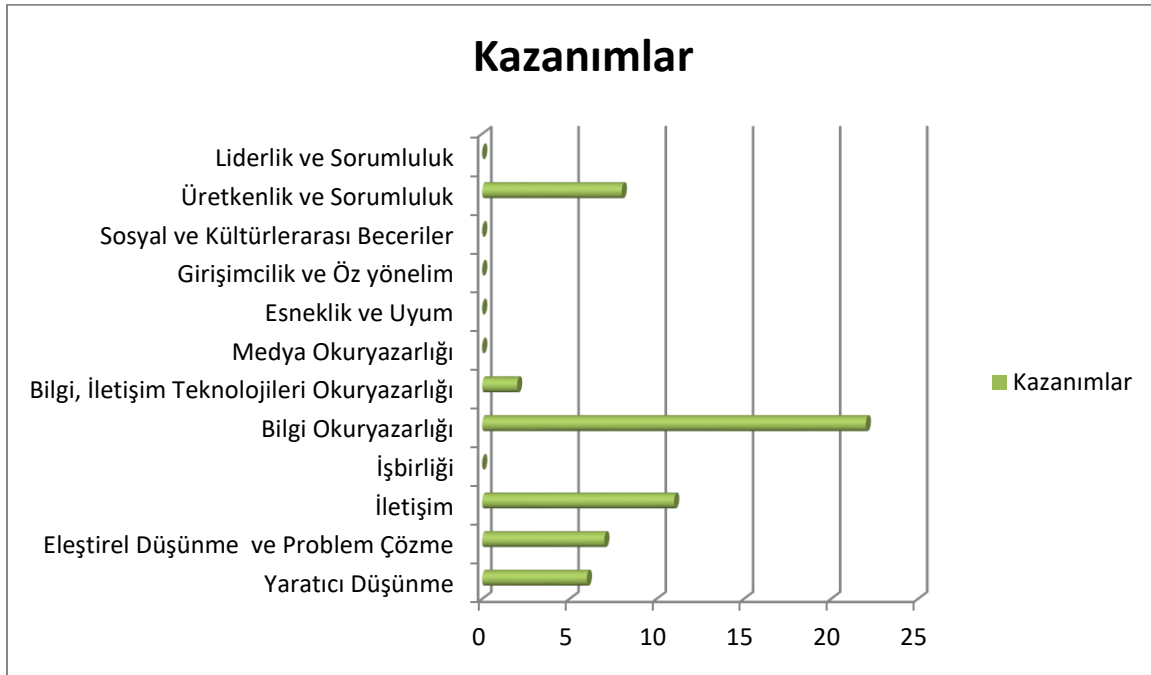
2018 yılı beşinci sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine genel dağılımı incelenmiş ve Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde beşinci sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımların 8 tanesi yaşam ve kariyer becerilerine; 24 tanesi Bilgi, Medya ve Teknoloji becerilerine; 24 tanesi öğrenme ve yenilenme becerilerine aittir.



Şekil 1. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımların 21. Yüzyıl becerilerine göre genel dağılımı

Şekil 2' de Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan kazanımların 21. Yüzyıl becerilerine göre dağılımı gösterilmiştir.

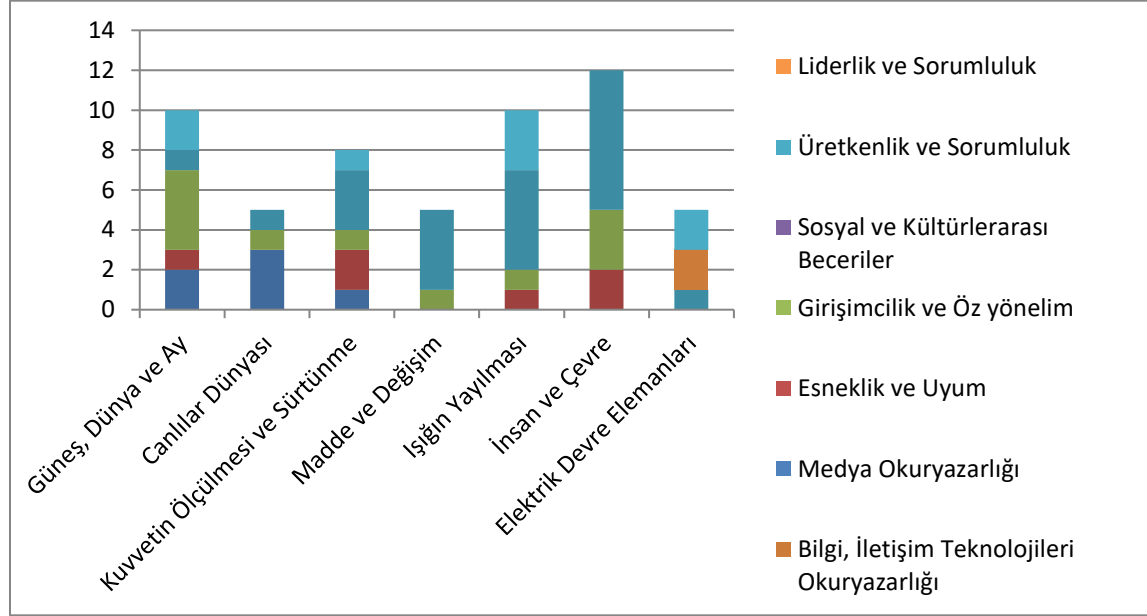


Şekil 2. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde Fen bilimleri öğretim programında yer alan beşinci sınıf kazanımları incelendiğinde Bilgi Okuryazarlığı (f=22) becerisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu beceriyi sırayla İletişim (f=11), üretkenlik ve sorumluluk (f=8), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=7),

Yaratıcı Düşünme (f=6) izlemektedir. Bilgi, İletişim Teknolojileri becerisi 2 kazanımda yer almaktadır. Programda Medya Okuryazarlığı, Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Öz yönelim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk becerilerine ait kazanım yer almamaktadır.

2018 yılı beşinci sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların 21. Yüzyıl becerilerine göre dağılımı ünitelere göre incelenmiş ve Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Ünitelerin 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Dağılımı

Güneş, Dünya ve Ay, Canlılar Dünyası, Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme, Madde ve Değişim, Işığın Yayılması, İnsan ve Çevre ve Elektrik Devre Elemanları beşinci sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan ünitelerdir. Şekil 3'te görüldüğü üzere; Güneş, Dünya ve Ay ünitesinin 7 kazanımla 9 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Yaratıcı Düşünme (f=2), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=1), iletişim (f=4), Bilgi Okuryazarlığı (f=1), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=2) olduğu belirlenmiştir.

Canlılar Dünyası ünitesi 1 kazanımla 3 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Yaratıcı Düşünme (f=1), iletişim (f=1), Bilgi Okuryazarlığı (f=1) olduğu belirlenmiştir.

Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme ünitesi 5 kazanımla 8 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Yaratıcı Düşünme (f=1), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=2), iletişim (f=1), Bilgi Okuryazarlığı (f=3), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=1) olduğu belirlenmiştir.

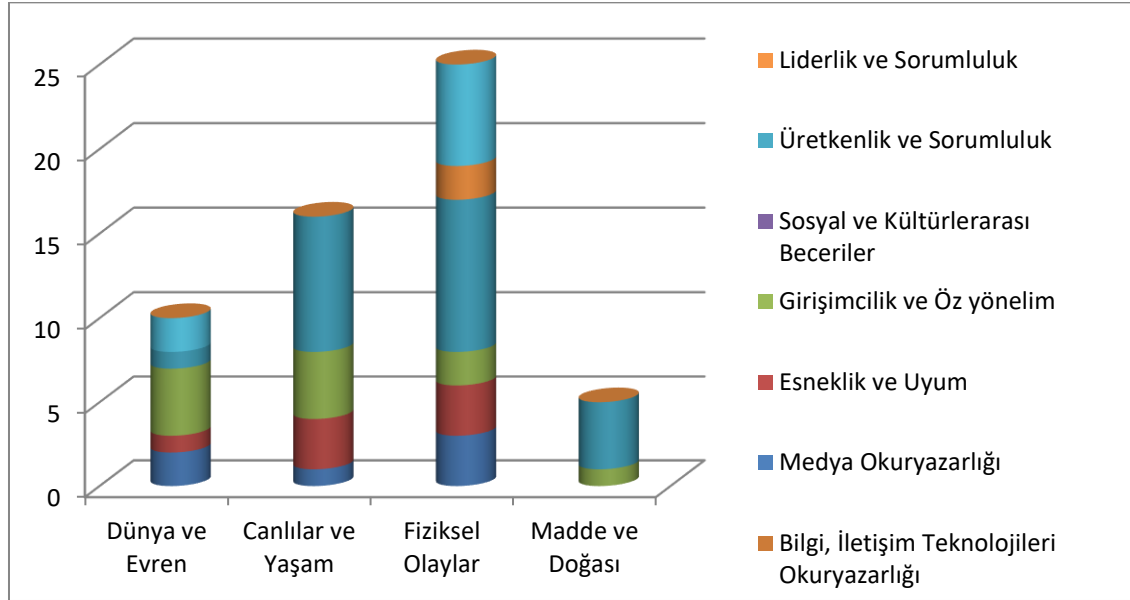
Madde ve Değişim ünitesi 6 kazanımla 5 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler iletişim (f=1), Bilgi Okuryazarlığı (f=4) olduğu belirlenmiştir.

Işığın Yayılması ünitesi 6 kazanımla 10 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=1), iletişim (f=1), Bilgi Okuryazarlığı (f=5), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=3) olduğu belirlenmiştir.

İnsan ve Çevre ünitesi 8 kazanımla 12 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=2) iletişim (f=3), Bilgi Okuryazarlığı (f=7) olduğu belirlenmiştir.

Elektrik Devre Elemanları ünitesi 3 kazanımla 5 beceriyi kapsamaktadır. Bu beceriler Bilgi Okuryazarlığı (f=1), Bilgi, İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı (f=2), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=2) olduğu belirlenmiştir.

2018 yılı beşinci sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan konu dağılımlarının 21. Yüzyıl becerilerine göre dağılımı incelenmiş ve Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Beşinci Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Konu Dağılımlarının 21. Yüzyıl Becerilerine Göre Dağılımı

Dünya ve Evren, Canlılar ve Yaşam, Fiziksel Olaylar, Madde ve Doğası beşinci sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programında yer alan konu alanlarıdır. Şekil 4 incelendiğinde; Dünya ve Evren konu alanında 9 beceri yer almaktadır. Bu beceriler; Yaratıcı Düşünme (f=2), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=1), iletişim (f=4), Bilgi Okuryazarlığı (f=1), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=2) tur. Beşinci sınıf Dünya ve Evren konu alanı kazanımları arasından 21. yüzyıl becerilerine yönelik örneklere aşağıda yer verilmiştir:

Güneş'in büyüklüğünü Dünya'nın büyüklüğüyle karşılaştıracak şekilde model hazırlar. (Yaratıcı Düşünme)



Ay'da canlıların yaşayabileceğine yönelik ürettiği fikirleri tartışır. (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme)

Canlılar ve Yaşam konu alanında 16 beceri yer almaktadır. Bu beceriler; Yaratıcı Düşünme (f=1), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=3), iletişim (f=4), Bilgi Okuryazarlığı (f=8)'dir. Beşinci sınıf Canlılar ve Yaşam konu alanı kazanımları arasından 21. yüzyıl becerilerine yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir:

Biyçeşitliliğin doğal yaşam için önemini sorgular. (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme)

Canlılara örnekler vererek benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırır. (İletişim)

Fiziksel Olaylar konu alanında 25 beceri yer almaktadır. Bu beceriler; Yaratıcı Düşünme (f=3), Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme (f=3), iletişim (f=2), Bilgi Okuryazarlığı (f=9), Bilgi, İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı (f=2), Üretkenlik ve Sorumluluk (f=6) tür. Beşinci sınıf Fiziksel Olaylar konu alanı kazanımları arasından 21. yüzyıl becerilerine yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir:

Tam gölgeyi etkileyen değişkenlerin neler olduğunu deneyerek keşfeder. (Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme)

Bir kaynaktan çıkan ışığın her yönde ve doğrusal bir yol izlediğini gözlemleyerek çizimle gösterir.(Bilgi Okuryazarlığı)

Madde ve Değişim konu alanında 5 beceri yer almaktadır. Bu beceriler; iletişim (f=1) ve Bilgi Okuryazarlığı (f=4) tür. Beşinci sınıf Madde ve Değişim konu alanı kazanımları arasından 21. yüzyıl becerilerine yönelik örnekler aşağıda yer verilmiştir:

Sıcaklığı farklı olan sıvıların karıştırılması sonucu ısı alışverişi olduğuna yönelik deneyler yaparak sonuçlarını yorumlar. (Bilgi Okuryazarlığı)

Isı ve sıcaklık arasındaki temel farkları açıklar.(İletişim)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları P21 Becerileri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda beşinci sınıf seviyesinde de yer alan kazanımların çoğunlukla bilgi okuryazarlığını ve iletişimi geliştirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Medya Okuryazarlığı, Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Öz yönelim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Liderlik ve Sorumluluk becerilerine yönelik herhangi bir kazanımın olmadığı tespit edilmiştir.

Ünitelere göre dağılım incelendiğinde beşinci sınıf düzeyinde yer alan tüm ünitelerde iletişim ve bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara yer verildiği belirlenmiştir. En az ünite içerisinde yer verilen becerinin Bilgi, İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı olduğu tespit edilmiştir.

21. yüzyıl becerilerinin konu alanlarına göre dağılımına bakıldığında beşinci sınıf düzeyinde yer alan Dünya ve Evren, Fiziksel Olaylar Canlılar ve Yaşam konu alanlarında Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlar içerdikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra programda yer alan kazanımların bir kısmının birden fazla beceriyi kapsadığı belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğretim programında 21. yüzyıl becerilerinden bilgi okuryazarlığının ön plana çıktığı, kısmen iletişim, eleştirel düşünme ve problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine yer verildiği söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Atlı, K. (2019). Biyoloji dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerilerinden yaratıcılık becerisi açısından değerlendirilmesi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(1), 85-104.
- Belet Boyacı, Ş.D. ve Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl Becerileri Odağında Türkiye'nin Eğitim Politikaları. İstanbul: Seta Analiz.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçveleri (ABD Uygulamaları) . *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2) , 15-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jier/issue/33877/348852>
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87. DOI: 10.18039/ajes.800552.
- MEB, (2018). Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı(ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Partnership for 21st Century Skills P21 (2019a) Framework for 21st century learning. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21> adresinden 19.02.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İLKOKUL 4.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EKOLOJİK OKUR YAZARLIK VE GERİ DÖNÜŞÜM BİLİNCİ DÜZEYLERİNE DAİR İNCELEME: SAKARYA ADAPAZARI İLÇESİ ÖRNEĞİ

TUĞBA TUNAR¹³³,

ÖZET

Ekolojik okuryazarlık kavramı; yeryüzünde hayatı mümkün kılan doğal süreçleri anlama ya da doğaya yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayış sergileme olarak tanımlanmıştır. (TEMA Vakfı; 2013) Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi gerçek yaşam deneyimleri ile birlikte bilişsel ve duyuşsal anlamda bir çok kazanımı ifade etse de aynı zamanda saygı, sorumluluk, özdenetim gibi kişilik özelliklerinin gelişmesine sağladığı katkı yönünden okul eğitiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Toprakla temas eden, çevreye duyarlı çocukların özgüvenlerinin ve akademik becerilerinin daha yüksek olduğu mutlu çocuklar oldukları yönünde bilimsel araştırmalar mevcuttur.

Özellikle pandemi sürecinde dünyadaki sınırlı kaynakların etkin kullanılması, geri dönüşümün önemi gibi konuların daha çok gündeme gelmesi eğitsel süreçlerde ekolojik faaliyetlere yer verilmesi gerektiği ihtiyacını doğurmuştur.

Bu çalışma ilkokul 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevreye duyarlılıklarını, ekolojik okur yazarlıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada tarama modellerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Sakarya İli Adapazarı İlçesinde bulunan ve eko okul çalışmaları yürüten 4 ilkokul ve eko okul çalışmaları yürütmeyen 4 ilkokuldan toplam 548 4.sınıf öğrencisi katılmıştır. Okullarda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinin Ekolojik Okur Yazarlığını tespit etmek amacıyla Elif Ece Öcal tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencilerinin Ekolojik Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçekteki puan dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi ile ölçülüp öğrencilerin ekolojik okuryazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Eko-okul faaliyetleri yürüten ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin ekolojik okur yazarlığı eko-okul faaliyetleri yürütmeyen ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okullarda öğrenim gören öğrencilere göre ekolojik okur yazarlıkları daha yüksek olduğu tespit edilirken cinsiyet, gelir düzeyi, ailedeki birey sayısı ve yaşadığı yer türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Ekoloji, Çevre, Geri Dönüşüm

¹³³ Öğretmen, Osmanbey İlkokulu, tugbatunar@gmail.com

EXAMINATION ON ECOLOGICAL LITERACY AND RECYCLING AWARENESS LEVELS OF 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL: SAKARYA ADAPAZARI DISTRICT EXAMPLE

The concept of ecological literacy; It is defined as understanding the natural processes that make life on earth possible or exhibiting knowledge, skills, attitudes, values and understanding towards nature. (TEMA Foundation; 2013) Ecological literacy and environmental education have become an important part of school education in terms of its contribution to the development of personality traits such as respect, responsibility and self-control, although it expresses many cognitive and affective gains together with real life experiences. There are scientific studies that show that environmentally sensitive children who are in contact with the soil are happy children with higher self-confidence and academic skills.

Especially in the pandemic process, the effective use of limited resources in the world and the importance of recycling have come to the fore more, resulting in the need to include ecological activities in educational processes.

This study was carried out to design the budget planning and literacy projects within the scope of Primary School 4th grade. Using the descriptive survey method, one of the survey models, in the research. A total of 548 4th grade students from Sakarya Province Adapazarı District and 4 primary schools where eco school studies are carried out and 4 primary schools with eco school studies participated in the research. The Ecological Literacy Scale of Primary School Students is used by Elif Ece Öcal to determine the Ecological Literacy of the 4th grade students at schools. The data were analyzed with the SPSS program. The score in the scale is measured by the Smirnov Kolmogorov Test and the groups leaving the students who are different in terms of normality. Like the Mann Whitney U test, which is the nonparametric T test.

Due to the researches, it has been evaluated quite extensively because of those who are educated in the education schools that benefit from the schools that are educated in the school schools. While the results are reviewed by private sectors in the reviews according to their research, it is determined by the readership of the schools in general, while there is no difference in the number of people in the family and the place of residence.

Keywords: Ecology, Environment, eco-school

1. GİRİŞ

Canlı varlıklar olarak ihtiyaçlarımızı karşılamak için doğayı kullanıyoruz kullandığımız kaynakları yenileyemezsek bitme tehlikesi ile karşı karşıyayız. Doğayı korumak ve korunan bölümün devamını sağlamak için sürdürülebilir sistemlere geçmeliyiz. Gelecek nesillere temiz bir çevrenin devamını sağlamak için küçük yaşlardan itibaren sadece bilinç ve farkındalık yaratmanın dışında neler yapılabileceğinin uygulamalarına başlamak gerekir.



Biyçeşitlilik kaybı ve bozulan ekosistemler özellikle gelişim çağındaki çocukları olumsuz etkiler. UNICEF Biyolojik çeşitliliğin fiziksel sağlığımızı ve ruh sağlığımızı ile esenliğimizi olumlu yönde etkilediğini bildirip çocukluk döneminde yaşanan olumlu deneyimler sayesinde okuldaki başarı oranlarının yükseldiğini kişilerin kendini daha zinde ve sağlıklı hissettiğini kilo alma riski ve stresin azaldığını özgüvenin arttığını savunmaktadır. (UNICEF, [http1](#)). Son yıllarda iklim değişikliği, küresel ısınma, pandemi gibi olumsuz etmenler sebebiyle çevre sorunlarının arttığı sık sık dile getirilmektedir. Çevre sorunlarına karşı geçmişten günümüze bireysel, toplumsal ve hatta ülke yönetimleri açısından farklı şekillerde mücadeleler olmuştur ancak çevre sorunlarının tüm dünyanın sorunu olması, sorunların uluslararası boyutta değerlendirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. (Özcan, 2016) 2022 yılında 67 ülkeden 220 bilim insanının katkılarıyla hazırlanan ve 195 hükümet tarafından onaylanan Hükümetler arası İklim Değişikliği Paneli Raporunda (IPCC) iklim değişikliğinin etkilerinin her geçen gün dünya üzerindeki tüm canlılar için daha kötüye gittiği, tahribatlara neden olduğu; iklim değişikliğinin etkilerine karşı önlemlerinin alınması gerektiği çağrısı yapılmaktadır. (Birleşmiş Milletler, [http2](#)) Çevre sorunlarının temel nedenleri insan faktörlü olup çevrenin korunmasında insanların yaşam biçimleri, tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır. Etkili bir çevre bilinci oluşturmakta eğitim büyük önem taşımaktadır.

Çocukluk Birliği (Childhood Alliance) isimli kuruluşun ortaya koyduğu bildiriye göre çocukluk çağı (1-12 yaş) doğal dünya ile olan iletişimde verilen farkındalık açısından kritik bir dönemdir. Bundan dolayı çevrenin zarar görmemesi için küçük yaşlarda bireylerin eğitilmesi yüksek oranda önem arz etmektedir. (Duran, 2019) Çevre için eğitim okullarda, anaokulundan başlayıp yükseköğretimin sonuna kadar kapsamlı şekilde ele alınması gerekir. Bu eğitim farklı derslerle verilebilir. Çevre için eğitimde amaç bu eğitim sürecinde yaşam boyu evrensel değerlerde tutum ve davranışlar oluşmasını sağlamaktır (Yücel ve Morgil, 1998). Çevre eğitimlerinin ilk basamağı ekolojik okuryazarlık eğitimleridir. Ekolojik okuryazarlık eğitimi, bireyin kendisini, doğadaki yerini ve doğanın bir parçası olduğunu fark etmesini hedefleyen disiplinler arası bir çalışma alanıdır. (Aydın, M. ve Diğerleri, 2016) . Ekolojik okuryazarlığı çevre ve çevre ile ilgili tüm konularda istendik bir şekilde olumlu tutum ve davranış geliştirme üst düzey bir bilinç oluşturma şeklinde tanımlayabiliriz. Ekolojik okuryazarlık eğitimi; iklim değişikliği, kirlilik, yaşam alışkanlıklarının değişimi, aşırı tüketim, istilacı türler gibi çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olma, bu sorunların çözümüne ilişkin araştırmalar yapma ve sorunların çözümünde sorumluluk alma davranışlarının gelişimini destekler (Levinshon vd., 2015 akt; Okyay Ö. Vd.,2021).

Okullarda eko-okul programı sayesinde öğrencilerin gelecek odaklı eğitilmeleri, doğal çevreyi anlamaları, onu tartışmaları ve doğanın insanoğluna nasıl tesir ettiği üzerine düşünceleri sağlanır. Bu program sayesinde bireylerin; hayvanların ve bitkilerin ihtiyaçlarını öğrenmeleri, su ve

orman dengesini koruyacak ekosistemleri tanımaları beklenir. Çocuklar bütün bu bilgi ve becerileri, yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Diğer bir deyişle çocuklar öğrendiklerini, doğrudan deneyim ve yaşantılar yoluyla hayatlarına aksettirirler. (Çiçek, 2021)

Çevre eğitimiyle bireylerde çevre sorunlarına ilişkin bir bilinç ve farkındalık oluşturulması hedeflenmektedir. Erken çocukluk döneminden itibaren planlı bir şekilde verilen çevre eğitimleri ile öğrencilerde ekolojik okuryazarlığın gelişmesine çevresel konularda bilinçli düzeylerinin artmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmayla ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlığı anlaşılmasına çalışılmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sakarya İli Adapazarı İlçesinde öğrenim gören ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlığını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Eko-Okul faaliyetleri yürüten ilkokullar ve Eko-okul başvurusu bulunmayan ilkokulların 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. Cinsiyete göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Devam ettiği okul türüne göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin algıladığı gelir düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ailenin yaşadığı yere göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ailedeki birey sayısına göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarama modeli ile yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde öğrenim gören ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme bu evrenden uygun örnekleme yöntemi



ile seçilen 548 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisidir. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009). Tespit edilen okullar eko-okul başvurusu bulunan 4 ilkokul ve eko okul başvurusu bulunmayan 4 ilkokul olarak 2 eşit gruba ayrılmıştır. Her iki grupta da eşit sayıda öğrenci ve okul türü bulunmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kız	265	%48.4
	Erkek	283	%51.6
Okul Türü	Devlet	456	%83.2
	Özel	92	%16.8
Gelir Düzeyi	Alt	7	%1.28
	Orta	422	%77.01
	Yüksek	119	%21.71
Yaşadığı Yer	Müstakil Ev	63	%11.5
	Apartman Site	485	%87.5
Ailede Bulunan Birey	2 kişi	11	%2
	3 kişi	69	%12,76
	4-5 kişi	390	%71.2
	6 ve fazlası	78	%14.2

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, okul türlerine, aile gelir düzeylerine, yaşadıkları yere, ailedeki birey sayılarına göre dağılımları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 48’unun kız, % 52’inin erkek olduğu; %83’ünün devlet okulunda, %17’sinin özel okulda öğrenim gördüğü; %1inin alt, %77sinin orta, %22’sinin üst gelir düzeyinde olduğu; %11’inin müstakil evde, %87’sinin apartman-sitede yaşadığı; %2’sinin ailesinde 2 kişi, %13’ünün 3 kişi, %71’inin 4-5 kişi, %14’ünün 6 ve daha fazla kişi ile yaşadığı görülmektedir

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu (KBF), İlkokul Öğrencilerinin Ekolojik Okuryazarlığı Ölçeği (İÖEOYÖ) kullanılarak toplanmıştır.

Elif Ece Öcal tarafından hazırlanan İlkokul Öğrencilerinin Ekolojik Okuryazarlığı Ölçeği gerekli izinler alındıktan sonra çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Çalışmada ilkokul öğrencilerinde ekolojik okuryazarlık düzeyini değerlendirmek için geliştirilen İÖEOYÖ’de yer alan maddelerin seçenekleri, “katılıyorum 3,

kararsızım 2 ve katılmıyorum 1” şeklinde puanlanmaktadır. Öğrencilerin her bir soruda 3 seçenektan kendine göre en uygun olan sadece birini işaretlemeleri istenmektedir. Sonuç, “ölçekten alınan puan arttıkça kişilerin ekolojik okuryazarlık düzeyi de artmaktadır” şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki 6’sı devlet 2’si özel okul olmak üzere toplam 8 ilkokula araştırmacı tarafından getirilmiştir. Bu okulların 4 tanesi eko okul başvurusu yapmış ve eko okul faaliyetleri sürdürmekte olan okullar olup 4 tanesi eko okul başvurusu olmayan okullardır. Okul yönetimiyle görüşüldükten sonra veri toplama araçları sınıf öğretmenlerine açıklamalar yapılarak teslim edilmiştir. Uygulamadan sonra sınıf öğretmenleri tarafından ölçekler okul yönetimine teslim edilmiştir. Daha sonra araştırmacı veri toplama araçlarını okul yönetiminden teslim almıştır. Dağıtılan 550 veri toplama aracının tamamı geri dönmüştür. Veri toplama araçlarından 2’si gerek boş bırakıldığından gerekse amaca uygun olarak doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirme dışında tutulmuştur. Sonuç olarak 548 veri toplama aracı değerlendirilmeye alınmıştır. Verilerin analizine başlanmadan önce, veri toplama araçları tek tek kontrol edilerek sıralanmış, veri toplama araçları yoluyla elde edilen veriler tanımlanmış ve SPSS 20 programına yüklenmiştir. Bu veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Okulların eko-okul başvurusunda bulunup bulunmadığına göre, cinsiyete, öğrenim gördükleri okul türleri, ailenin gelir durumun, yaşadığı yer ve ailedeki birey sayısına göre ekolojik okuryazarlık ölçeğinin puan dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi ile ölçülüp Eko-Okul programı uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğrencilerin ekolojik okuryazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

3.BULGULAR

1.Eko-Okul başvurusu bulunan ilkokullar ve Eko-okul başvurusu bulunmayan ilkokulların 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Eko Okul programı uygulanan ve uygulamayan okullardaki öğrenci sayılarının dağılımı

Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Eko Okul Programı Uygulanma Durumu Göre Öğrenci Sayıları Dağılımı

Eko Okul Programı Uygulanma Durumu	n	%
Evet	274	50
Hayır	274	50



Araştırmaya katılan öğrencilerin yarısı (%50) Eko Okul programına dahil olmuşken, diğer yarısı (%50) Eko Okul programına dahil edilmemiştir.

Eko-Okul başvurusu bulunan okullar ile Eko-Okul başvurusu bulunmayan okullardaki öğrencilerin ölçek puan dağılımlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Eko-Okul başvurusu bulunan okullar ile Eko-Okul başvurusu bulunmayan okullardaki öğrencilerin ölçeğe ilişkin puan dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Eko Okul Programı Uygulanma Durumu	K-S	sd	p
Evet	0,236	274	,000
Hayır	0,176	274	,000

Tablo 3 incelendiğinde Eko Okul programı uygulanan ve uygulanmayan okullarda dağılımın normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{\text{Evet}}=0,236$, $p<0,05$; $K-S_{\text{Hayır}}=0,176$, $p<0,05$). Eko-Okul programı uygulanan ve uygulanmayan okullardaki öğrencilerin ekolojik okuryazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Eko-Okul programı uygulanan ve Eko-okul programı uygulanmayan 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okuryazarlık ölçek puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Eko-Okul Başvurusu Bulunan İlkokullar ve Eko-Okul Başvurusu Bulunmayan İlkokulların 4.Sınıf Öğrencilerinin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Eko Okul programı uygulanma durumu	Mann Whitney U								
	n	X	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Sıra Ort.	z	p
Evet	274	54,98	56	36	57	2,81	322,99	-7,299	0,000
Hayır	274	52,61	54	33	57	4,58	226,01		

Tablo 4 incelendiğinde, Eko Okul programı uygulanan okullardaki öğrenciler ile Eko Okul programı uygulanmayan okullardaki öğrencilerin ekolojik okuryazarlık ölçek puanı sıra ortalamaları ($z=-7,299$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, eko okul programı uygulanan okullardaki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeylerinin ($SO=322,99$), eko okul programı uygulanmayan okullardaki öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeylerine ($SO=226,01$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

2.Cinsiyete göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5 'de verilmiştir.

Tablo 5: Eko Okul Programı Uygulanma Durumuna Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Eko Okul programı uygulanma durumu	Cinsiyet	n	%
Evet	Kız	119	43,4
	Erkek	155	56,6
Hayır	Kız	146	53,3
	Erkek	128	46,7
Toplam	Kız	265	48,4
	Erkek	283	51,6

Eko okul programına katılan öğrencilerin %43,4'ü(119) kız öğrenci iken %56,6'sı (155) erkek öğrencidir. Eko okul programı uygulanmayan öğrencilerin %53,3'ü (146) kız ve %46,7'si (128) erkektir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %48,4'ü (265) kız, %51,6'sı (283) erkektir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre ekolojik okuryazarlık puan dağılımlarına ilişkin normallik testi Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyete göre öğrencilerin ekolojik okuryazarlık puan dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Cinsiyet	K-S	sd	p
Kız	0,212	265	,000
Erkek	0,208	283	,000

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyete göre öğrencilerin ölçek puan dağılımlarının normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{Kız}=0,212$, $p<0,05$; $K-S_{Erkek}=0,218$, $p<0,05$). Kız ve erkek öğrencilerin ekolojik okur yazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Cinsiyete göre 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Cinsiyete Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Mann Whitney U		
							Sıra Ort.	z	p
Kız	265	53,89	55	36	57	3,90	277,57	-0,448	0,654
Erkek	283	53,71	55	33	57	4,05	271,62		



Tablo 7 incelendiğinde, kız ve erkek öğrencilerin ekolojik okur yazarlık sıra ortalamaları ($z=-0,448$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna göre, kız öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeyleri ($SO=277,57$) ile erkek öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeylerinin ($SO=271,62$) benzer olduğu söylenebilir.

3. Devam ettiği okul türüne göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Devam ettiği okul türüne göre 4. sınıf öğrencilerinin dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: 4. Sınıf Öğrencilerin Devam Ettiği Okul Türüne Göre Dağılımı

Eko Okul programı uygulanma durumu	Okul Türü	n	%
Evet	Devlet Okulu	246	89,8
	Özel Okul	28	10,2
Hayır	Devlet Okulu	210	76,6
	Özel Okul	64	23,4
Toplam	Devlet Okulu	456	83,2
	Özel Okul	92	16,8

Eko okul programına katılan öğrencilerin %89,8’i (246) devlet okulunda öğrenimine devam ederken, %10,2’si (28) özel okul öğrencisidir. Eko okul programı uygulanmayan öğrencilerin %76,6’sı (210) devlet okulunda, %23,4’ü (64) ise özel öğretim kurumunda öğrenimine devam etmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin %83,2’si (456) devlet okulunda, %16,8’i (92) özel öğretim kurumunda öğrenimine devam etmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul türüne göre ekolojik okuryazarlık puan dağılımlarına ilişkin normallik testi Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Ekolojik Okuryazarlık Puan Dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Okul Türü	K-S	sd	p
Devlet Okulu	0,218	456	,000
Özel Okul	0,169	92	,000

Tablo 9 incelendiğinde okul türüne göre öğrencilerin ölçek puan dağılımlarının normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{Devlet}=0,218$, $p<0,05$; $K-S_{Özel}=0,169$, $p<0,05$).Devlet ve özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ekolojik okur yazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi

uygulanmıştır. Okul türüne göre 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Okul Türüne Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Mann Whitney U		
							Sıra Ort.	z	p
Devlet	456	53,87	55	36	57	4,03	280,65	-2,060	0,039
Özel	92	53,46	54	33	57	3,70	244,03		

Tablo 10 incelendiğinde, Resmi ve özel okullardaki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık ölçek puanı sıra ortalamaları ($z=-2,060$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, devlet okullarındaki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeylerinin ($SO=280,65$), özel okullardaki öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeylerine ($SO=244,03$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4. Öğrencilerin algıladığı gelir düzeyine göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin algıladığı gelir düzeyine göre öğrencilerin dağılımı Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Algıladığı Gelir Düzeyine Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Dağılımı

Gelir Düzeyi	n	%
Alt	7	1,28
Orta	422	77,01
Üst	119	21,71

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %1,28'si (7) alt, %77,01'i (422) orta ve %21,71'i (119) üst gelir grubundan olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin algıladığı gelir düzeyine göre ekolojik okuryazarlık puan dağılımlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 2: Algılanan Gelir Düzeyine Göre Öğrencilerin Ekolojik Okuryazarlık Puan Dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi	K-S	sd	p
Alt	0,207	7	,200
Orta	0,202	422	,000
Üst	0,243	119	,000



Tablo 12 incelendiğinde algılanan gelir düzeyine göre orta ve üst gruplarda öğrencilerin ölçek puan dağılımlarının normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{Orta}=0,202$, $p<0,05$; $K-S_{Üst}=0,243$, $p<0,05$). Algılanan gelir düzeyine göre öğrencilerin ekolojik okur yazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Algılanan gelir düzeyine göre 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 3: Algılanan Gelir Düzeyine Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Algılanan Gelir Düzeyi	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Kruskal Wallis		
							Sıra Ort.	χ^2	p
Alt	7	53,86	53	50	57	2,79	250,79		
Orta	422	53,68	55	33	57	3,99	267,37	4,55	0,103
Üst	119	54,23	56	37	57	3,98	301,18		

Tablo 13 incelendiğinde, algılanan gelir düzeylerine göre öğrencilerin ekolojik okur yazarlık sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,55$, $p>0,05$). Buna göre, alt gelir düzeyindeki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeyleri (SO=250,79), orta gelir düzeyindeki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeyleri (SO=267,37) ve üst gelir düzeyindeki öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeylerinin (SO=301,18) benzer olduğu söylenebilir.

5. Ailenin yaşadığı yere göre ilkokul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre dağılımı Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 4: Eko Okul Programı Uygulanma Durumuna Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Eko Okul programı uygulanma durumu	Ailelerin yaşadığı yer	n	%
Evet	Müstakil ev	34	12,4
	Apartman-Site	240	87,6
Hayır	Müstakil ev	29	10,6
	Apartman-Site	245	89,4
Toplam	Müstakil ev	63	11,5
	Apartman-Site	485	88,5

Eko okul programına katılan öğrencilerin %12,4'ü (34) müstakil evde yaşarken %87,6'sı (240) apartman-sitede yaşamaktadır. Eko okul programı uygulanmayan öğrencilerin %10,6'sı (29) müstakil evde, %89,4'ü (245) apartman-sitede yaşamaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %11,5'i (63) müstakil evde yaşarken, %88,5'i (485) apartman-sitede yaşamaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin yaşadığı yere göre ekolojik okuryazarlık puan dağılımlarına ilişkin normallik testi Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 5: Ailelerin Yaşadığı Yere Göre Öğrencilerin Ekolojik Okuryazarlık Puan Dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Ailelerin yaşadığı yer	K-S	sd	p
Müstakil ev	0,229	63	0,000
Apartman-Site	0,208	485	0,000

Tablo 15 incelendiğinde ailelerin yaşadığı göre öğrencilerin ölçek puan dağılımlarının normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{müstakil}=0,229$, $p<0,05$; $K-S_{apartman}=0,208$, $p<0,05$). Müstakil evde ve apartman-sitede yaşayan öğrencilerin ekolojik okur yazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar T testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ailelerin yaşadığı yere göre 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 6: Ailelerin Yaşadığı Yere Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ailelerin Yaşadığı Yere	n	X	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Mann Whitney U		
							Sıra Ort.	z	p
Müstakil ev	63	54,13	56	39	57	3,88	291,36	-0,915	0,360
Apartman-Site	485	53,76	55	33	57	3,99	272,31		

Tablo 16 incelendiğinde, müstakil evde ve apartman-sitede yaşayan öğrencilerin ekolojik okuryazarlık sıra ortalamaları ($z=-0,915$, $p>0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Buna göre, müstakil evde yaşayan öğrencilerin ekolojik okur yazarlık düzeyleri ($SO=291,36$) ile apartman-sitede yaşayan öğrencilerin ekolojik okuryazarlık düzeylerinin ($SO=272,31$) benzer olduğu söylenebilir.

6. Ailedeki birey sayısına göre ilkökul öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin ailedeki birey sayısına göre öğrencilerinin dağılımı Tablo 17'de verilmiştir.



Tablo 7: Ailedeki Birey Sayısına Göre 4. Sınıf Öğrencilerin Dağılımı

Ailedeki birey sayısı	n	%
İki	11	2
Üç	69	12,76
Dört-beş	390	71,2
Altı veya daha fazla	78	14,2

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %2'sinin (11) ailedeki birey sayısının iki, %12,76'sının (69) üç, %71,2'sinin (390) dört-beş ve %14,2'sinin (78) altı veya daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailedeki birey sayısına göre ekolojik okuryazarlık puan dağılımlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 8: Ailedeki birey sayısına göre öğrencilerin ekolojik okuryazarlık puan dağılımları Kolmogrov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Ailedeki birey sayısı	K-S	sd	p
İki	0,185	11	0,158
Üç	0,186	69	0,000
Dört-beş	0,218	390	0,000
Altı veya daha fazla	0,202	78	0,000

Tablo 18 incelendiğinde ailedeki birey sayısına göre üç, beş ve altı ve daha fazla birey sayısına sahip öğrencilerin ölçek puan dağılımlarının normal olmadığı gözlemlenmiştir ($K-S_{\text{üç}}=0,186$, $p<0,05$; $K-S_{\text{dört-beş}}=0,218$, $p<0,05$; $K-S_{\text{altı}}=0,202$, $p<0,05$). Ailedeki birey sayısına göre öğrencilerin ekolojik okur yazarlıkları arasındaki anlamlı farkın olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Ailedeki birey sayısına göre 4.sınıf öğrencilerinin ekolojik okur yazarlıkları puanlarına ilişkin Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 9: Ailedeki Birey Sayısına Göre 4.Sınıf Öğrencilerin Ekolojik Okur Yazarlığı Ölçek Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ailedeki Birey Sayısı	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Mak.	Ss.	Kruskal Wallis			Anlamlı Fark
							Sıra Ort.	χ^2	p	
İki	11	51,64	51	44	57	4,74	194,45	8,355	0,039	Üç<Dört-beş
Üç	69	53,30	54	33	57	4,15	245,07			
Dört-beş	390	54,08	55	36	57	3,75	285,51			
Altı veya daha fazla	78	53,14	55	37	57	4,63	256,78			

Tablo 19 incelendiğinde, ailedeki birey sayısına göre öğrencilerin ekolojik okur yazarlık sıralamaları ($\chi^2=8,355$, $p<0,05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni post-hoc testi sonucunda ailedeki birey sayısı üç olan öğrencilerle, ailedeki birey sayısı Dört-beş olan öğrencilerin ortalama sıraları arasındaki fark ailedeki birey sayısı dört-beş olan öğrencilerin lehine anlamlı şekilde farklıdır. Diğer grupların ortalama sıraları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda eko-okul başvurusu yapan ve eko-okul faaliyetleri yürüten ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin ekolojik okuryazarlığı eko-okul çalışmaları yürütmeyen ilkokullarda öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu sonuç Öcal (2020)'in araştırmasında ilkokul öğrencilerinde yapılan eğitim müdahalesinin ekolojik okuryazarlığı olumlu yönde etkilediği sonucuyla örtüşmektedir. Bozdemir (2011) eko-okul öğrencileri ile klasik okuldaki öğrenciler arasında çevre bilgisi açısından çok az fark olduğunu eko-okul öğrencilerinin çevre bilgilerinin daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, eko-okullarda verilen çevre eğitimi açısından olumlu olarak görülmektedir. Aktepe ve Girgin (2009)'e göre eko-okullar pratikte başarılı, klasik okullar ise teorik bilgide başarılı olarak bulunmuştur. Yüksel (2009)'un araştırmasına göre okullar arasında çevre bilgisi bakımından istatistiksel olarak bir fark bulunmamakla birlikte eko-okul ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre kulüplerini daha aktif kullandıkları ve öğrencilerin önemli bir kısmının TEMA vakfına üye olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç eko-okul faaliyetleri yürüten okulların çevre dostu çalışmaları yaparak-yaşayarak öğrenme konusunda daha aktif bir rol oynadığını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre ekolojik okuryazarlığı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Literatür taraması yapıldığında konu ile ilgili farklı araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Özcan (2016) ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını incelediği araştırmasında erkek öğrencilerin tutumlarını daha yüksek tespit etmişken Atasoy (2005) ve Er (2015) araştırmalarında kız öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin özel okulda öğrenim gören öğrencilere göre ekolojik okuryazarlığı daha yüksek çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde okul türlerine göre ekolojik okuryazarlık karşılaştırması ile ilgili bir çalışmaya rastlanılmamakla birlikte bu sonucun özel okullardaki eğitim içeriklerinin daha çok merkezi



sınavlar ve ölçülebilir başarı merkezli olarak oluşturulabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında öğrencilerin algıladıkları gelir düzeylerine göre ekolojik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlar içeren çalışmalara rastlanılmıştır. Yılmaz (2016) araştırmasında öğrencilerin ailelerinin yaklaşık aylık gelirine göre; Çevresel Tutum, Çevresel Farkındalık, Çevresel Beceri, Çevresel Faaliyetlere Katılım ve Çevre Bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiş Peker (2020) araştırma sonucunda öğrencilerin aylık gelir durumlarına göre çevreye yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılık çıkmadığını bildirmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaşadıkları yere göre ekolojik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Peker (2020)'in araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2016)'ın araştırmasında yaşadıkları yerde bahçesi olan öğrencilerin apartman/binada oturan öğrencilere göre çevreye karşı daha olumlu tutuma sahip olduğunu tespit edilmiştir. Avan (2011) araştırmasında geri dönüşüm ve çevre sorunları hakkında daire ve sitede oturanların, müstakil evde oturanlara göre daha olumlu tutumlara sahip olduklarını bildirmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin ailede yaşadıkları birey sayısına göre ekolojik okuryazarlıkları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili yeterli sayıda çalışma yapılmadığı gözükmemektedir.

ÖNERİLER

1. Bu çalışma Sakarya İli Adapazarı İlçesinde eko-okul faaliyetleri yürüten ve yürütmeyen ilkokulların 4.sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı il ve ilçelerde kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
2. Eko-okul faaliyetlerinin okullarda yaygın olarak kullanılmasının öğrencilerin ekolojik okuryazarlığına ve çevre bilincine yönelik olumlu katkı sunabileceğinden öncelikle okul ortamlarının donanımlarının ve fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve okul bahçeleri çocuklar için işlevsel bir hale getirilmelidir.
3. Erken çocukluk döneminden itibaren eğitim müfredatları ekolojik içeriklerle yaparak yaşayarak öğrenme yöntemini destekleyen programlarla düzenlenmelidir.
4. Okul yönetimleri, öğretmenler ve veliler ekolojik okuryazarlık ve yeşil beceriler konularında bilgilendirilmelidir.
5. Öğrencilere erken yaşta ekolojik okuryazarlık kazandırabilmek için eko-okullar, orman okulları gibi okul tipleri ve faaliyetlerinin sayısı arttırılmalı tüm okulların başvuru

yapabilmesi için başvuru ücreti kaldırılmalı, öğrenciler doğal çevreyi yerinde inceleyecek gezilere yönlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde Eko-Okullar ve Klasik Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması, *ilköğretim online*, 8(2): 401-414.
- Atasoy, E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Aydın, M., Dündar, R., Korkut, Ş. (2016). Türkiye’de Ekolojik Okuryazarlık Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, (USBES Özel Sayı II), 1160-1172.
- Bozdemir, H.(2011) Eko-okullar Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Öğrenciler İle Klasik İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Çevre Bilinci Düzeylerinin Karşılaştırılması Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çağrı, A.(2011). Plastik ve Plastik Atıkların Geri Dönüşümü Ve Çevreye Etkileri Konularında Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniveritesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çiçek, A. (2021). Eko Okul Programı Uygulanan Okullarda Görevli Öğretmenlerin Eko-Okul Programına İlişkin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi. Erzincan
- Duran, A. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Ve Doğal Kaynaklara İlişkin Algılarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, F. (2015). Eko-Okullar ve Klasik Okullardaki 8.Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Görüşleri . Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morgil, G.F. ve Yücel, S.A. (1998). Yüksek Öğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 14 : 84-91
- Okyay, Ö., Demir. Z.G., Sayın, A., Özdemir, K. (2021). Ekolojik Okuryazarlık Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ekolojik Farkındalığı ve Çevreye Yönelik Motivasyonlarına Etkisi. *Başkent University Journal Of Education* 2021, 8(1), 129-146
- Öcal, E.,E. (2020). İlkokul Öğrencilerinde Ekoloji Okuryazarlığı Düzeyi Değişiminin Sağlığı Geliştirme Tutumuna Etkisi: Bir Müdahale Çalışması. *Tıpta Uzmanlık Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Özcan, E. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.



Peker, R. (2020). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevre Algıları İle Çevreye Yönelik Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

TEMA. (2013).*Ekolojik Okuryazar Nesiller, Gezeganimizin ve İnsanlığın Geleceğini Olumlu Yönde Değiştirecek.* www.tema.org.tr

UNICEF. *Çocuklar İçin Biyoçeşitlilik Neden Önemli?* <https://www.unicef.org/turkey>

Yılmaz, İ. (2016). Türkiye'de ilkököl programlarında çevre eğitimi ve ilkököl 4. Sınıf öğrencilerinin Tiflis Konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşım düzeyi, (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yüksel, Y. (2009). Klasik Okullar İle Eko Okullar Ve Yeşil Bayraklı Eko-okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DUVARSIZ SINIF UYGULAMASININ ÖĞRENME ORTAMLARINI GELİŞTİRME VE YAYGINLAŞTIRILMASININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME MOTİVASYONLARINI ARTIRMADAKİ KATKISI

ÖZCAN TURAN¹³⁴, DİLEK YILDIZ¹³⁵,

ÖZET

20. yüzyılın başlarında açık hava okulları Kuzey Avrupa’da oldukça yaygınlaşmaya başladı. Bu okullar aslında İkinci Dünya Savaşına yaklaşan dönemde ortaya çıkan tüberküloz hastalığının artışı önlemek ve onunla mücadele etmek için tasarlanmıştı. Okullar, temiz havaya, iyi havalandırmaya ve açık havaya maruz kalmanın her şeyden önemli olduğu konseptine göre inşa edildi.

Bu fikir kısa zamanda popülerleşti. Sağlıklı çocuklara da ulaşan açık hava okulu hareketi, bütün öğrencilerin mümkün olduğu kadar fazla dışarıda kalmalarını teşvik ediyordu. Aslında her şey, 1904 yılında Charlottenburg, Almanya’da kurulan Waldeschule’nin (Orman Okulu) yaratılmasıyla başladı. Bu okul, öğrencilerinin güneşe maksimum maruz kalacakları şekilde tasarlanmıştı. Dersler, etrafı çevreleyen ormanda veriliyordu. Bunun, şehir gençlerinin bağımsızlık duygusu ve özgüven kazanmasına yardım edeceğine inanılıyordu.

Orman okullarından ilham alan diğer Avrupa ülkelerinde de açık hava eğitimi yayılmaya başladı. 1937 yılına gelindiğinde İngiltere’de toplam 96 açık hava okulu hizmet veriyordu. Amerika da bu okulları hayata geçirmeye istekliydi ve ilk açık hava okulunu 1908 yılında açtı. Bu şekilde bir eğitimin etkinliğinden o kadar eminlerdi ki, hareket giderek büyüdü ve 1922 yılında ilk Uluslararası Kongresini Paris’te düzenledi.

Açık hava okullarında eğitim 1970’lere kadar popülerliğini korudu. Antibiyotiklerin hayatımıza girmesi ve evdeki sosyal şartların gelişmesiyle, İkinci Dünya Savaşından sonra açık hava okullarına giderek daha az ihtiyaç duyulmaya başlandı ve bu okullar yavaş yavaş yok oldu.

Günümüzde Covit-19 salgınından kaynaklanan pandemi, 20. Yüzyılda yaşanan bu hastalığın toplum üzerindeki yansımalarının farklı bir göstergesi şeklinde olup, o dönemde yapılmış olan açık hava sınıflarının tekrardan gündeme alınmasını destekler niteliktedir. Hal böyle olunca günümüz şartları açık hava sınıflarının gerekliliğini tekrar ortaya çıkarmıştır. Özellikle büyük şehirde yaşayan çocuklar doğa ile daha az temas etmektedir. Bu durum onları teknolojiye daha bağımlı hale getirerek sosyal ve fiziksel yönden geri kalmalarına, gelişim sürecinde sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Açık hava sınıfları çocukların hareket etme ihtiyaçlarını da karşılayacaktır. Çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini artırarak sosyalleşmelerini sağlarken, kendini ifade etme becerilerini de geliştirecektir. Öğrencilerin sınıf ortamının stresinden kurtulup daha rahat ve huzurlu

¹³⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ozcanturan2000@yahoo.com

¹³⁵ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, dilekyilmaz06@gmail.com



olarak derse odaklanmalarını neticesinde, derse katılım ve ilgilerinin artmasını sağlayacaktır. Tüm duyu organlarına hitap ettiği için çok yönlü öğrenme sağlayacaktır. Hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha aktif ve dinamik hale gelmelerine destek olacaktır.

Proje ile ülke genelinde yaygınlaştırılarak, öğrencilerin doğa ile iç içe olmanın getirdiği tüm faydalardan en üst düzeyde yararlanmaları, okul bahçesine yapılan / yapılacak olan açık hava sınıfları ile öğrencilerde olumlu davranış gelişimi ve kalıcı öğrenme hedeflenmektedir. Açık hava sınıfları ile sadece öğrencilerin akademik başarıları değil sosyal ve toplumsal becerileri de artırılabilecektir.

Açık hava sınıflarının eğitim ve öğretime sağlayacağı yararların yanında toplumsal olarak da katkıları olacaktır. Bu mekanlar deprem, sel, yangın, pandemi gibi doğal afetlerde bir toplanma ve geçici barınma alanı olarak da kullanılabilir.

ANAHTAR KELİMELEER: Duvarsız sınıf, pandemi, okul, öğrenme, motivasyon, başarı, tasarım

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin yaşantı ve doğrudan deneyimleri yoluyla elde ettikleri bilgi ve beceriler bütünüdür (Dewey, 1938). Bireylere verilen eğitimin en büyük amacı, insanların başarılı ve üretken yaşamlar edinmelerine olanak sağlayacak ve toplum içerisinde sorumlu vatandaşlar olarak yer bulacakları bilgi ve becerilerle donatmaktır (Roth, 1992). Eğitim süreci bireylerin öğrenme süreçlerine dayanır. Bu süreçler, bireylere birtakım bilgi ve becerilerin planlı, programlı, sistemli ve kontrollü şekilde verilmeye çalışıldığı formal öğrenme; bireylerin çevreleriyle etkileşimleri yoluyla yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen informal öğrenme olarak iki şekilde ele alınmaktadır . Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi okulda zorunlu ders saatlerinde gerçekleşen öğrenme formal öğrenmeye; okul dışında, günlük yaşamda, sokakta ve oyun esnasında gerçekleşen öğrenme ise informal öğrenmeye örnektir (Şen ve diğ. 2011).

Son yıllarda yapılan araştırmalar çocukların doğada vakit geçirdiklerinde pek çok yarar elde ettiklerini göstermektedir. Sınıf ortamında yapılan etkinlikler zamanla öğrencileri monotonluğa ve motivasyon düşüklüğüne sevk etmektedir. Doğada vakit geçirmek öğrencilerin dikkat düzeylerini artırmaktadır. Hayal güçlerini ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir. Dış ortamlar çocukların bağımsızlıklarının ve özerkliklerinin gelişimi için önemlidir (Bartlett 1996).

Açık hava sınıfları sayesinde eğitim ve öğretim sınıfın duvarları arasına hapsedilmekten kurtarılarak daha özgür ortamda sürdürülebilecektir. Bu sayede öğrencilerde yaparak-yaşayarak ve daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşecektir.

AMAÇ

Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği 22. maddesinde "sosyal etkinlikler ve diğer ders faaliyetleri kapsamında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine, kendilerine güven duyabilmelerine, sosyal ilişkilerde anlayışlı ve saygılı olabilmelerine, bilimsel düşünce ve inceleme alışkanlığı kazanabilmelerine imkân sağlamak amacıyla çeşitli çalışmalar düzenlenir" denilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Afet Ve Acil Durum Yönetim Merkezi Yönergesi, Afet ve acil durum yönetimini gerektiren hâller. MADDE 10- (1) Yurt içinde veya yurt dışında ortaya çıkması muhtemel büyük ölçekli deprem, sel, fırtına, toprak kayması, çığ, iltica ve nüfus hareketleri, yangınlar ve kazalar, kimyasal, biyolojik, radyolojik ve nükleer madde kazaları ve olayları, tehlikeli ve salgın hastalıklar gibi doğal afet ve insan kaynaklı afet ve acil durumlar ile Başbakanlık tarafından acil durum veya afet olarak değerlendirilen diğer olay ve durumlar afet ve acil durum yönetimini gerektiren hâllerdir. Maddesine istinaden hazırlanan bu mekânların yaygınlaştırılarak bölge halkının hizmetine sunmaktır.

GEREKÇE

Günümüzde de özellikle son yıllarda yaşadığımız Covid 19 salgını açık hava sınıflarını bir kez daha gündeme getirmiştir. Pandemi nedeniyle kapanan okullar duvarsız sınıf ya da açık hava sınıflarının gerekliliğini kanıtlamıştır.. Öğrencilerin dört duvar arasından çıkarılarak doğa ile iç içe bir eğitim ortamının oluşturulması gerekir. Fiziki yapısı uygun olmayan okulların ise bir kaçının rahatlıkla ulaşabileceği ortak doğal mekânlar oluşturularak öğrencilerin toprağa temas etmesi, alanları ile ilgili çok sayıda üretimin temelleri hakkında yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarının gerçekleştirilmesi gerekir. Nitekim tarih boyunca tüm buluşlar sınıf ortamının dışında gerçekleşmiştir. Açık hava sınıfları daha sağlıklı bir ortam sunmanın yanında öğrencilerin tüm duyularına hitap ederek daha kalıcı bir öğrenme sağlamaktadır. Araştırma ve hayal güçlerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır. Buluşların tarihine baktığımız zaman nerdeyse tamamı sınıf ortamında değil de doğada gerçekleşmiştir. Örneğin Newton'un yer çekimi kuvvetinin bulması gibi. Öğrenme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Çok yönlü olmalıdır. Dersler sadece sınıflarda, kapalı kapılar ardında, duvarlar arasında kalmamalıdır. Duvarsız eğitim stressiz eğitimidir. Çocukta merak duygusunu geliştirerek kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar.

Hedef gurubumuz anasınıfı ve ilkokul öğrencileridir. Öğrencilerde kalıcı öğrenme, dikkat sürelerinde artış, severek ve isteyerek okula gelme, zihinsel, sosyal, fiziksel ve ruhsal yönden çok yönlü olarak gelişim sağlamalarına katkıda bulunmak öngörülmüştür.



Bu bağlamda

1. Öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek
2. Dikkat ve odaklanma sürelerinde artış sağlamak
3. Araştırma ve merak duygularını geliştirmek
4. Çevre bilinci oluşturmak
5. Özgüven duygularını geliştirmek
6. Hayal gücü ve yaratıcılık becerilerini geliştirmek
7. Disiplin ve davranış problemlerini azaltarak çözmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Duvarsız sınıf uygulamasının öğrenme ortamlarını geliştirerek ve yaygınlaştırarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmadaki katkı sağlamasında eğitim sürecinin sadece sınıf içi etkinlikler olarak değil, gerçek hayat materyalleri ile kurgulamaları ve gerçek dünya sorunlarıyla ilişkilendirmeleri sağlanacaktır. Bu bağlamda karşılaşılan problemlerde çözüme giden yol birçok farklı yöntem kullanmayı gerektirebilir. Bazı problemler çok basit ve pratik bir yöntemle çözülebilirken, bazıları için kapsamlı, daha sistemli bir çalışma ve araştırma gerekebilir. Bununla birlikte uygulamalarımızda daha çok şu yöntemler kullanılacaktır;

- Gösterip yaptırma
- Doğada gözlem yoluyla öğrenme
- Deneme, Yanılma
- Yaparak, uygulayarak öğrenme
- Görsel, sayısal ve sözel zekâ geliştirme teknikleri
- Sunuş yoluyla öğrenme
- Buluş yoluyla öğrenme
- İşbirliğine dayalı öğrenme
- Tartışma

SONUÇ

Yukarıda belirtilen amaçlar doğrultusunda öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesine yönelik oyunların uygulanmasında aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- a. Öğrencilerin bu uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları tam olarak anlamak için problemin doğasına ilişkin sorgulama becerileri gelişti mi?

- b. Duvarsız sınıf ortamında farklı öğrenme yöntemleri kullanarak çeşitli problem çözme yöntem ve stratejilerinin geliştirilmesi sağlandı mı?
- c. Edinilen deneyimlerle öğrencilerin öz güvenlerinde gözle görülür değişiklikler gözlemlendi mi?
- ç. Hızlı ve etkin karar verme becerileri gelişti mi?
- d. Problemlerin çözümünde sorgulayıcı, analitik düşünme ve sorgulayıcı bir yaklaşım kazandılar mı?
- e. Öğrencilerin bireysel olarak güçlü ve zayıf yönlerini tanımaları konusunda bir farkındalık oluştu mu?
- f. Pandemi koşulları göz önünde bulundurulduğunda duvarsız sınıf uygulamasının bölge halkının acil durumlarda kullanabilecekleri mekanlar olarak tasarlanabildi mi?
- g. Bu projede hedef kitle olan öğrencilerin öğrenme motivasyonları arttı mı? Ne tür kazanımlar elde ettiler?



OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BELİRSİZLİK VE YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

İLKNUR MAYA¹³⁶, PELİN IŞIK¹³⁷,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul yöneticisi ve öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları belirsizlik ve yönetimi konusundaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Çanakkale ili Çan ilçesinde devlet okullarında görev yapan toplamda 16 okul yöneticisi ve 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada farklı kademelerden okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yer almasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın örneklemi, çoklu çeşitleme örneklemdir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda on ana kategoride uygun temalar altında incelenmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticisi ve öğretmenlerinin örgütsel belirsizlik ve yönetimi konusundaki görüşleri alınarak alt problemler doğrultusunda oluşturulan kategorilerde okulda yaşanan belirsizliklerin nedenleri, belirsizlik durumlarında süreci nasıl yönettikleri, belirsizlik durumlarında risk alıp almama durumları ve nedenleri, belirsizlik durumlarında ne sıklıkta kararsızlık yaşadıkları, kararsızlık durumlarında başa çıkma yöntemleri, değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve içinde buldukları örgüte yansımaları, belirsizlik durumları karşısında yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden karşılıklı olarak beklentileri, mevcut eğitim sistemimizin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi, belirsizlik durumlarından nasıl fayda sağlanabileceği ve belirsizlik durumlarını yönetirken lider ve yönetici arasında fark oluşup oluşmama durumu çerçevesinde temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerine göre belirsizlik sebepleri olarak konuya hakim olamama ve iletişim eksiklikleri, öğretmenlere göre planlama ve koordinasyon eksiklikleri öne çıkmaktadır. Belirsizlik durumlarında okul yöneticileri ilk olarak üst makama danışma, öğretmenler ise konuyla ilgili bilgi edinme, planlamadaki eksikleri belirleme, üst yöneticilere ve meslektaşlarına danışmayı tercih etmektedirler. Belirsizlik durumlarında hem okul yöneticileri hem de öğretmenler öğrenci yararına risk alacakları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler belirsizlik durumunda nadiren kararsızlık yaşadıklarını; okul yöneticilerinin kararsızlıkla başa çıkma yöntemi olarak kararın artı ve eksilerini değerlendirme ve bilgi alışverişinde bulunma, öğretmenler ise aynı süreci yaşayan meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma yöntemini seçtikleri sonucuna ulaşılmıştır. Değişimlerle birlikte gelen belirsizlikler stres ve kaygıyı arttırmaktadır. Yöneticilerin öğretmenlerden beklentisi empati ve iletişim iken, öğretmenlerin yöneticilerden beklentisi belirsizliği ortadan kaldırmaları ve planlamayı en iyi şekilde yapmalarınıdır. Mevcut eğitim sistemimizin belirsizlik durumunda karar verme sürecine etkisi olduğudur. Belirsizlik

¹³⁶ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com

¹³⁷ Öğrenci, Çan Anaokulu, Çanakkale, peline1717@gmail.com

durumlarının faydası farklı fikirler ve çözüm önerilerinin ortaya çıkmasıdır. Lider ve yönetici arasında fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Örgütsel Belirsizlik, Okul Yöneticisi, Öğretmen

VIEWS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ON ORGANIZATIONAL UNCERTAINTY AND MANAGEMENT

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the views of school administrators and teachers on the uncertainty and management they face in schools. In the research, the interview method was used. The research data were obtained using a semi-structured interview form developed by the researchers. A total of 16 school administrators and 16 teachers working in public schools in Çan district of Canakkale province constitute the working group of the research. In the study, it was noted that school administrators and teachers from different levels were involved. Therefore, the sample of the research is a multi-variation sample. The data obtained as a result of the interviews were examined under appropriate themes in ten main categories in line with qualitative research methods and content analysis was carried out. As a result of the research, the reasons for the uncertainties experienced in the school in the categories created in line with the sub-problems by taking the opinions of the school administrator and teachers on organizational uncertainty and management, how they manage the process in cases of uncertainty, whether they take risks in uncertainty situations and reasons, how often they experience instability in uncertainty situations, methods of coping in situations of instability, uncertainties that come with changes themes have been reached within the framework of their reflections on themselves and the organization they are in, the mutual expectations of managers and teachers in the face of uncertainty situations, the impact of our current education system on decision-making in uncertainty situations, how uncertainty situations can be benefited and whether there is a difference between the leader and the manager when managing uncertainty situations. According to the results of the research, the lack of control over the subject and the lack of communication, planning and coordination deficiencies according to the teachers stand out as the causes of uncertainty according to the school administrators. In cases of uncertainty, school administrators prefer to consult the upper authority first, while teachers prefer to obtain information about the subject, identify the deficiencies in planning, and consult with senior administrators and colleagues. It has been concluded that both school administrators and teachers will take risks for the benefit of students in cases of uncertainty. School administrators and teachers rarely experience indecision in case of uncertainty; It has been concluded that school administrators choose the method of evaluating the pros and cons of the decision and exchanging information as a method of coping with indecision, and the teachers choose the method of exchanging ideas with their colleagues who are going through the same process. Uncertainties that come with changes increase stress and anxiety. While the expectation of the administrators from the teachers is empathy and communication, the expectation of the teachers from the



administrators is that they eliminate the uncertainty and make the best planning. Our current education system has an effect on the decision-making process in case of uncertainty. The benefit of uncertainty situations is the emergence of different ideas and solutions. It has been concluded that there is a difference between the leader and the manager.

Keywords: Organizational Uncertainty, Administrators, Teacher

GİRİŞ

Son yüzyılda yaşanan gelişmeler tüm örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemekte, yaşanan toplumsal, ekonomik, bilimsel gelişmeler doğrultusunda eğitim örgütlerini de değişime zorlamaktadır. Bu süreçte eğitim örgütlerinde de belirsizlik yaşanması kaçınılmazdır. Değişim süreci ve belirsizlik doğası gereği olumsuz olan olgular değildir, bireylerin bakış açıları ve algılarına göre kaygı düzeyi yüksek kişiler değişimi ve belirsizliği olumsuz algılayabilmektedir. Belirsizlik düzeyini azaltamayan veya kaygı düzeyi yüksek bireylerin diğer bireylerden daha kolay etkilendikleri, dahil oldukları grubun daha fazla etkisinde kaldıklarını açıklayan araştırmalar bulunmaktadır (Alkın, 2006).

Eğitim-öğretim sürecinde oluşan yeni bir durum karşısında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ne yapacağını bilememesi olumsuz sonuçlara sebebiyet vererek plan programda aksaklıklara, örgüt içinde de belirsizlik durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır (Clampitt, DeKoch ve Cashman, 2000). Okul ortamında hayatın akışını aksatabilecek bir problem durumu (Covid-19 Salgın döneminde uzaktan eğitim konusundaki belirsizlik) eğitim kurumlarında yaşanan örgütsel belirsizliğe örnek olarak verilebilir. Böylesi durumlarda öğretmen ve okul yöneticilerin bilgi, tecrübe ve problem çözebilme yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Bu ve benzeri değişim durumlarında ortaya çıkan belirsizlikler hem eğitim örgütlerini oluşturan bireyler arası iletişimde olumsuzlukların yaşanmasına hem de örgütlerin çalışmasında aksamalara sebep olmaktadır. Aksamalar sonucunda örgüt, hedeflerine planladığı şekilde ve zamanda ulaşamayabilir. Bu nedenle örgütlerde ortaya çıkan belirsizliklerin ele alınıp, analiz edilmesi önem taşımaktadır.

Eğitim sistemimizde sürekli değişimler gerçekleşmektedir. Meydana gelen bu değişimlerin sonuçlarında toplumsal değişimin hem öznesi hem de nesnesi olan okullarda bazı belirsizlikler de yaşanmaktadır. Bu çalışmada eğitim sistemimizde okul gelişiminde ve değişiminde önemli yerleri olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşleri hakkında araştırma yapılmıştır.

Yapılan bu çalışma ile gelişen ve değişen çağı takip edebilen okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu süreçlerden geçerken karşılaştıkları belirsizlik durumları ile nasıl başa çıkacakları da ortaya çıkmıştır. Alan yazında örnek teşkil ederek alana katkı sağlaması açısından da önemli görülmektedir. Toplumsal olarak yaşamakta olduğumuz Covid-19 Salgın döneminde değişen eğitim sistemimize nasıl eğilim gösterildiğini ve bu süreçte yaşanan belirsizlik durumlarıyla hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin nasıl başa çıktıkları konusunda da bizlere rehberlik etmiştir.

Okulların uygulanabilir hedeflerini gerçekleştiren ve gerçekleşmesini sağlayan, aynı zamanda vizyon ve misyonundan sorumlu kişiler okul yöneticileridir. Yöneticiler bu hedeflere ulaşmak için en önemli güçlerini belirsizlikler karşısındaki verdikleri kararlardan alırlar. Bir yönetici belirsizlikler karşısında karar alabilir, bu kararlarında tutumlu davranabilir ve bunu örgütüne yansıtabilirse etkin bir okul yöneticisi haline gelebilir. Belirsizlikler karşısında göstermiş oldukları liderlik tutumları ile öğretmenlerine ve örgütün diğer paydaşlarına rehberlik etmiş olurlar. Toplumun yapı taşı olan öğretmenler tıpkı okul yöneticileri belirsizlik süreçlerinden geçmektedir. Bu durumlar karşısında kendisini yenileyebilen, değişimi kabul eden ve hayata geçirebilen ,belirsizlikler karşısında durumu fırsata çevirebilen öğretmenler daha başarılı olabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenleri belirsizlikler karşısındaki tutumları ile eğitimde belirlenen hedeflere daha çabuk ve daha güvenli ulaşabilirler. Toplumun yapı taşı olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşadıkları belirsizlik karşısındaki tutumları diğer paydaşlara da örnek olacağı için toplumun da aynı belirsizlik ve değişimler karşısında tutumlarına yön verebilir.

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul yöneticilerine göre yaşanan belirsizliklerin sebepleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre yaşanan belirsizliklerin sebepleri nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre belirsizlik durumlarında süreci yönetme ve karar alma biçimleri nelerdir?
4. Öğretmenlere göre belirsizlik durumlarında süreci yönetme ve karar alma biçimleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında risk alıp-almama durumları ve nedenleri nelerdir?
6. Öğretmenler için belirsizlik durumlarında risk alıp-almama durumları ve nedenleri nelerdir?
7. Okul yöneticilerinin kararsızlık yaşama sıklıkları nedir?



8. Öğretmenlerin kararsızlık yaşama sıklıkları nedir?
9. Okul yöneticilerinin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri nelerdir?
11. Okul yöneticilerine göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları nasıl olur?
12. Öğretmenlere göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları nasıl olur?
13. Belirsizlik durumlarında yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri nelerdir?
14. Belirsizlik durumlarında öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri nelerdir?
15. Okul yöneticilerine göre mevcut eğitim sisteminin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi nedir?
16. Öğretmenlere göre mevcut eğitim sisteminin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi nedir?
17. Okul yöneticilerine göre belirsizlikten fayda sağlanabilir mi?
18. Öğretmenlere göre belirsizlikten fayda sağlanabilir mi?
19. Okul yöneticilerine göre belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir mi?
20. Öğretmenlere göre belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir mi?

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşleri araştırılırken nitel araştırma yapılmıştır. Nitel veri toplama modellerinden görüşme kullanılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleri doğrultusunda on ana tema altında incelenerek ve içerik analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşlerini incelerken ele alınan sorular yaşanan belirsizliklerin nedenleri, belirsizlik durumlarında süreci nasıl yönettikleri ve kararları nasıl aldıkları, belirsizlik durumlarında risk alıp almama durumları ve nedenleri, belirsizlik durumlarında ne sıklıkta kararsızlık yaşadıkları, kararsızlık durumlarında başa çıkma yöntemleri, değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve içinde buldukları örgüte yansımaları, belirsizlik durumları karşısında yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirlerinden karşılıklı olarak beklentileri, mevcut eğitim sistemimizin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi, belirsizlik durumlarından nasıl fayda sağlanabileceği ve bu belirsizlik durumlarını yaşarken lider ve yönetici arasında fark oluşup oluşmama durumudur.

Evren ve Çalışma Grubu

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşlerinin araştırılması boyutunda : Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Çan ilçesinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Çan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistik verilere göre ; Çan ilçesinde toplamda 24 okul,62 okul yöneticisi ve 525 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise her eğitim kademesinden eşit olarak seçilen okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşleri için uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanacağı örneklemin kademelere ve cinsiyete göre dağılımı APA 6'ya göre aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kademelere ve cinsiyete göre dağılımı

	Müdür (Kadın)	Müdür (Erkek)	Müdür Yard. (Kadın)	Müdür Yard. (Erkek)	Öğretmen (Kadın)	Öğretmen (Erkek)
Anaokulu	2		2		4	
İlkokul		2	2		2	2
Ortaokul	1	1	1	1	2	2
Lise		2	2		2	2
Toplam	3	5	7	1	10	6

Araştırmamıza katılan katılımcıların demografik dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir. Aşağıda Tablo 2'ye bakıldığında araştırmaya katılanların %37,5'u erkek, %62,5'u kadındır. Katılımcıların %25'i müdür,%25'i müdür yardımcısı,%50'si öğretmen olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların branşlarının dağılımı ise %25'i okul öncesi öğretmeni,%25'i sınıf öğretmeni,%50'sini de branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların çalıştıkları kurumların %25'ini anaokulu,%25'ini ilkokul,%25'ini ortaokul ve %25'ini ise lise oluşturmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların demografik dağılımları

		Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	12	37,5
	Kadın	20	62,5
Göreviniz	Müdür	8	25
	Müdür Yardımcısı	8	25
	Öğretmen	16	50
Branşınız	Okul Öncesi Öğretmeni	8	25
	Sınıf Öğretmeni	8	25
	Branş Öğretmeni	16	50
Çalıştığınız Okul Türü	Anaokulu	8	25
	İlkokul	8	25
	Ortaokul	8	25
	Lise	8	25



Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin örgütsel belirsizlik konusundaki görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için oluşturulan sorular için yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yönteminin amacına hizmet edebilmesi , uygun araştırma ortamının hazırlanması için gerekli önlemler alınmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Soru1: Yaşanılan belirsizliklerin sizce sebepleri nelerdir?

Bu araştırmada okul yöneticilerinin yaşanılan belirsizliklerin sebepleri olarak sırasıyla; konuya hakim olamama ve bilgi eksikliğinin olması, iletişim eksikliği, kesin ve net ifadelerin olmaması, tecrübesizlik, mevzuat içi boşluklar, planlama ve koordinasyon eksikliği, yanlış bilgilendirme ve bilgi kirliliği, ani gelişen olaylar ve durumlar, değişimler, farklı bakış açıları, öğrencileri yakından tanıyamama, kurum kültürünün oluşmaması, sorumluluktan kaçma, sağlam temelli eğitim sisteminin olmaması, işbirliği eksikliği ve yöneticilerin b planı eksiklerinin olması olarak görülmektedir.

Tablo 3. Okul yöneticilerine göre yaşanılan belirsizliklerin sebepleri

	Frekans	Yüzde
Konuya hakim olamama (bilgi eksikliği)	5	31,25
İletişim eksikliği	4	25,00
Kesin ve net ifadelerin olmaması	3	18,75
Tecrübesizlik	3	18,75
Mevzuat içi boşluklar	3	18,75
Planlama ve koordinasyon eksikliği	3	18,75
Yanlış bilgilendirme ve bilgi kirliliği	2	12,50
Ani gelişen olaylar ve durumlar	2	12,50
Değişimler	1	6,25
Farklı bakış açıları	1	6,25
Öğrencileri yakından tanıyamama	1	6,25
Kurum kültürünün oluşmaması	1	6,25
Sorumluluktan kaçma	1	6,25
Sağlam temelli eğitim sisteminin olmaması	1	6,25
İşbirliği eksikliği	1	6,25
Yöneticilerin b planı eksikliği	1	6,25

Mevzuatta olan boşluklar ve ani gelişen olayların, yaşanan belirsizliklerin sebepleri olarak belirten okul yöneticilerinden birinin görüşleri şöyledir: *“Mevzuatta olan boşluklar, ani gelişen olaylar ve durumlar (Covid-19 salgın dönemi gibi). İnsan faktörünün olduğu yerde her zaman belirsizlikler olabilir. Bireylerin buldukları konularda her şeye hakim olamaması, kurum kültürünün tam oluşmaması da belirsizlik nedenleridir”* (Y9).

Yanlış bilgilendirmeler ve bilgi kirliliği, yaşanan belirsizliklerin sebebi olarak okul yöneticilerinden birinin ise görüşü şöyledir: *“En önemli sebebinin internet ve sosyal medyadaki bilgi kirliliği olduğunu düşünüyorum. Resmi yazışmalardaki gecikme aksaklıklar yanlış bilgiye itibarı arttırmaktadır. Ayrıca bilgilerin çok hızlı değişmesi de belirsizlik yaşanma olasılığını arttırmaktadır”* (Y11).

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşanan belirsizliklerin sebepleri olarak sırasıyla; planlama ve koordinasyon eksikliği, iletişim eksikliği, konuya hakim olamama ve bilgi eksikliği, tecrübesizlik, kişisel görüş farklılıkları, sorumluluktan kaçma, ani gelişen olaylar ve durumlar, mevzuat içi boşluklar, liyakatsizlik ve kuralsızlık olarak görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlere göre yaşanan belirsizliklerin sebepleri

	Frekans	Yüzde
Planlama ve koordinasyon eksikliği	7	43,75
İletişim eksikliği	4	25,00
Konuya hakim olamama (bilgi eksikliği)	4	25,00
Tecrübesizlik	2	12,50
Kişisel görüş farklılıkları	1	6,25
Sorumluluktan kaçma	1	6,25
Ani gelişen olaylar ve durumlar	1	6,25
Mevzuat içi boşluklar	1	6,25
Liyakatsizlik	1	6,25
Kuralsızlık	1	6,25

Planlama ve koordinasyon eksikliği olarak ifade eden öğretmenlerden birinin görüşleri şöyledir: *“Planlamanın olmaması, yapılan planlamada ifadelerin net ve anlaşılır olmaması, olumsuz sonuçların nasıl değiştirileceğinin bilinmemesi.”*(Ö5)

Soru 2: Belirsizlik durumlarında süreci nasıl yönetirsiniz ve kararlarınızı nasıl alırsınız?

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında süreci yönetme ve karar alma biçimleri sırasıyla; üst makama danışma, kanun ve yönetmeliklere uygun davranma, öğrenci



yararına göre davranma, sakin kalıp bekleme, çalışma arkadaşlarıyla istişare etme, okul yöneticilerine danışma, emsal kararları inceleme, geçmiş verilere bakma, ayrıntılı bilgi edinme, inisiyatif alma, çoğunluğun kararına göre davranma, tecrübeli birine danışma, internetten yararlanma ve net kararlar verme üzerinedir. Belirsizlik durumlarında süreci yönetme biçimini üst makama danışma olarak ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şöyledir: *“Durumla ilgili ayrıntılı bilgi toplarım, doğru olması kaydıyla çoğunluğun kararını uygulardım ve üst makamlara danışırım”*(Y3).

Tablo 5. Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında süreci yönetme biçimleri

	Frekans	Yüzde
Üst makama danışma	6	38,50
Kanun ve yönetmeliklere uygun davranma	5	31,25
Öğrenci yararı	4	25,00
Sakin kalıp bekleme	3	18,75
Çalışma arkadaşlarımla istişare etme	3	18,75
Okul yöneticilerine danışma	3	18,75
Emsal kararları inceleme	3	18,75
Geçmiş verilere bakma	1	6,25
Ayrıntılı bilgi edinme	1	6,25
İnisiyatif alma	1	6,25
Çoğunluğun kararına göre davranma	1	6,25
Tecrübeli birine danışma	1	6,25
İnternetten yararlanma	1	6,25
Net kararlar verme	1	6,25

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirsizlik durumlarında süreci yönetme ve karar alma biçimlerine ait tabloya göre en çok tercih edilen yöntemler sırasıyla; konu ile ilgili bilgi edinme, planlamadaki eksikleri belirleme, üst yöneticilere danışma, meslektaşlarıma danışma, nedenini anlama, adil bir karar verme, , çoğunluğun kararı, sakin kalıp bekleme, hızlı ve çözüm odaklı karar verme, birlikte karar alma, öğrenci yararı, deneyimler, işbölümü yapma, grubu motive etme ve net karar alma olarak belirtmiştir. Belirsizlik durumlarında süreci yönetme biçimini grubu motive etme olarak belirten bir öğretmenin görüşü şöyledir: *“Öğretmen olarak, kurum amirlerinin yönlendirmelerini beklerim. Özel olarak benden talep edilen ya da süreci kolaylaştırıp grubu motive edecek tutum ve davranışlarda bulunmayı tercih ederim”* (Ö14).

Tablo 6. Öğretmenlerin belirsizlik durumlarında süreci yönetme biçimleri

	Frekans	Yüzde
Konu ile ilgili bilgi edinme	2	12,50
Planlamadaki eksikleri belirleme	2	12,50
Üst yöneticilere danışma	2	12,50
Meslektaşlarıma danışma	2	12,50
Nedenini anlama	1	6,25
Adil bir karar verme	1	6,25
Çoğunluğun kararı	1	6,25
Sakin kalıp bekleme	1	6,25
Hızlı ve çözüm odaklı karar	1	6,25
Birlikte karar alma	1	6,25
Öğrenci yararı	1	6,25
Deneyimler	1	6,25
İşbölümü yapma	1	6,25
Grubu motive etme	1	6,25
Net karar alma	1	6,25

Soru 3:Belirsizlik durumlarında risk alır mısınız? Risk alıp almama nedenleriniz nelerdir?

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin yaşadıkları belirsizlik durumlarında %56,25’i risk alacağını ifade ederken, %25’i risk almayacağını ifade etmiştir.%18,75’ i ise bazen risk alacaklarını bazen risk almayacaklarını belirtmişlerdir. Belirsizlik durumlarında risk almama nedenlerini ise hata yapmak istememe ve güven duygusuna zarar vermeme isteği olduğunu belirtmişlerdir. Risk alma nedenlerini öğrencinin faydası, sorunlara bir an önce çözüm bulmak isteme ve sorumluluk duygusu olarak ifade etmişlerdir. Bazen risk alma, bazen risk almama nedenini ise duruma göre karar vereceğini belirten bir okul yöneticisi durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Risk alma olasılığım belirsizliğin yaşandığı durumun özelliklerine göre değişir. Aldığım kararın geri dönüşü olmayan bir durum yaratacağını bilirsem risk almam ve kurum amirimin kararına bırakırım. Ancak etki alanı kurumla sınırlı konularda kesinlikle inisiyatif kullanırım” (Y11)

Tablo 7. Okul yöneticilerine göre risk alıp-almama durumu

	Frekans	Yüzde
Risk Alırım	9	56,25
Risk Almam	4	25,00
Bazen Risk Alırım/Bazen Risk Almam	3	18,75



Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin belirsizlik durumlarında risk alıp almama oranları sırasıyla; %56,25’i risk alırım, %37,50’si risk almam ve %6,25’i bazen risk alırım ve bazen risk almam olarak belirtmişlerdir. Risk alma nedenlerini ise başarı ve öğrenci yararı olarak ifade etmişlerdir. Risk almama nedenlerini ise istenmeyen durumların ortaya çıkmasını engelleme, meydana gelebilecek olumsuz sonuçların yeni belirsizliklere sebep olabileceği, mevcut hali korumanın daha güvenilir olduğu olarak ifade etmişlerdir. Bazen risk alıp bazen risk almama durumunun nedenini ise olayın, durumun şekline ve sonuçlarına göre doğuracağı bir başka problemin süreci etkilemesinin değişkenlik göstermesi olarak belirtmişlerdir. Belirsizlik durumlarında risk almayı tercih etmeyen bir öğretmenin görüşü şöyledir: *“Belirsizlik durumlarında risk almayı tercih etmem. Mevcut hali korumak risk almaktan daha güvende hissettirir. Ama konfor alanında kalmakta ısrarcı olmanın, risk almak istememenin doğru bir tercih olmadığı kanaatindeyim”* (Ö14).

Tablo 8. Öğretmenlere göre risk alıp-almama durumu

	Frekans	Yüzde
Risk Alırım	9	56,25
Risk Almam	6	37,50
Bazen Risk Alırım / Bazen Risk Almam	1	6,25

Soru 4:Belirsizlik durumlarında ne sıklıkta kararsızlık yaşarsınız ?

Tablo 9. Okul yöneticilerinin kararsızlık yaşama sıklıkları

	Frekans	Yüzde
Nadiren	5	31,25
Ara Sıra	5	31,25
Çoğu Zaman	3	18,75
Hiçbir Zaman	2	12,50
Her zaman	1	6,25

Tablo 9’ a göre çalışmaya katılan okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında kararsızlık yaşama sıklıkları sırasıyla, %31,25’i nadiren, %31,25’i ara sıra, %18,75’i çoğu zaman, %12,50’si hiçbir zaman ve %6,25’i her zaman olarak belirtmişlerdir. Nadiren kararsızlık yaşadığını ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir: *“Nadiren kararsızlık yaşarım. En kötü karar kararsızlıktan iyidir mantığıyla bakarım”* (Y6)

Tablo 10. Öğretmenlerin kararsızlık yaşama sıklıkları

	Frekans	Yüzde
Nadiren	7	43,75
Ara Sıra	4	25
Çoğu Zaman	2	12,50
Her Zaman	2	12,50
Hiçbir zaman	1	6,25

Tablo 10' a göre çalışmaya katılan öğretmenlerin %43,75'i nadiren, %25'i ise ara sıra, %12,50'si çoğu zaman, %12,50'si her zaman belirsizlik yaşadıklarını ifade ederken, %6,25'i ise hiçbir zaman kararsızlık yaşamadıklarını ifade etmiştir. Ara sıra kararsızlık yaşadığını ifade eden öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir: *"Yönetmelikte tam olarak karşılığını bulamadığım durumlarda ya da insanların konuya ilgisiz kalmaları durumunda ara sıra kararsızlık yaşarım"* (Ö13).

Soru 5: Kararsızlık yaşadığınız durumlarda bu durumla başa çıkma yöntemleriniz nelerdir?

Tablo 11'e göre okul yöneticilerinin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri sırasıyla; kararın artı ve eksilerini değerlendirme, bilgi alışverişinde bulunma, yaşanmış tecrübelere başvurma, okul yöneticilerine danışma, mevzuata bakma, etkili iletişim kurma, bakanlığın iletişim hatlarını kullanma, emsal kararlara bakma ve üst yöneticilere danışma olarak belirtilmiştir. Kararsızlıkla başa çıkma yöntemi olarak kararın artı ve eksilerini değerlendirmeyi ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir: *"Etrafımda aynı sorunu yaşayanlara bakarım, kararımın artı ve eksilerini değerlendiririm ve artılarımın çok olacağı yönde karar veririm"* (Y1).

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri

	Frekans	Yüzde
Kararın artı ve eksilerini değerlendirme	5	31,25
Bilgi alışverişinde bulunma	5	31,25
Yaşanmış tecrübeler	3	18,75
Okul yöneticilerine danışma	3	18,75
Mevzuata bakma	1	6,25
Etkili iletişim kurma	1	6,25
Bakanlığın iletişim hatlarını kullanma	1	6,25
Emsal kararlara bakma	1	6,25
Üst yöneticilere danışma	1	6,25



Belirsizlik durumlarında kararsızlıkla başa çıkma yöntemi olarak bakanlığın iletişim hatlarını kullanma olarak ifade eden bir okul yöneticisinin görüşü şu şekildedir: *“İlgili durum üzerine geçmiş dönemde yapılanları araştırıp sorunu çözmeye çalışırım. İdari personellerle fikir alışverişinde bulunurum. Bakanlığın iletişim hatlarını kullanırım” (Y15)*

Tablo 12. Öğretmenlerin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri

	Frekans	Yüzde
Aynı süreci yaşayan meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunma	6	37,50
Okul yöneticilerine danışma	4	25,00
Konuyla ilgili araştırma yapma	3	18,75
Tecrübeli öğretmene danışma	2	12,50
Mevzuata bakma	2	12,50
Yeni bir planlama yapma	1	6,25
Net karar verme-karardan dönmeme	1	6,25

Tablo 12’ye göre öğretmenlerin kararsızlıkla başa çıkma yöntemleri en çoktan en aza doğru sırasıyla; aynı süreci yaşayan meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunma, okul yöneticilerine danışma, konu ile ilgili araştırma yapma, tecrübeli öğretmene danışma, mevzuata bakma, yeni bir planlama yapma, net karar verme-karardan dönmemedir.

Soru 6: Değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin size ve örgüte yansımaları nasıl olur?

Tablo 13. Okul yöneticilerine göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları

	Frekans	Yüzde
Stres ve kaygı yaratır.	4	25,00
Gelişimi sağlar.	3	18,75
Kaos oluşur.	2	12,50
Örgütü dinç tutar.	2	12,50
Verimli çalışamamaya sebep olur.	1	6,25
Huzursuzluk yaratır.	1	6,25
Uygulamada birlik sağlanamamasına sebep olur.	1	6,25
Yeniliklerin takip edilmesini sağlar.	1	6,25
Önyargıya neden olur.	1	6,25

Tablo 13’e göre araştırmaya katılan okul yöneticileri değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları olarak sırasıyla; stres ve kaygı yaratacağını,

olumlu sonucu olarak gelişimi sağlayacağını, örgütte kaos ortamını oluşturacağını, değişimlerin örgütü dinç tutacağını0 verimli çalışmamaya sebep olup, kişilerde huzursuzluk yaratacağını, kurum içi ve dışında uygulamada birlik sağlanamamasına sebep olacağı, sürekli olan değişimlerin yeniliklerin takip edilmesini sağlayacağı ve kişilerde önyargıya neden olacağını belirtmişlerdir. Tabloda da görüldüğü üzere okul yöneticileri değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerinde ve örgütlerinde hem olumlu hem de olumsuz etkiler yaratabileceği düşüncesindedirler. Değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin ilk olarak stres ve kaygı yarattığını fakat sonrasında gelişime en büyük desteği sağladığını ifade etmektedirler.

Tablo 14. Öğretmenlere göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları

	Frekans	Yüzde
Kaygıyı arttırır.	4	25,00
Kaosa neden olur.	3	18,75
Verimli çalışmamaya sebep olur.	2	12,50
Ekip çalışmasına teşvik eder.	1	6,25

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğretmenler değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları olarak gördükleri durumları en çoktan en aza doğru sırasıyla; kaygıyı arttırması, kaosa neden olması, verimli çalışmamaya sebep olması ve ekip çalışmasına teşvik etmesi olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler okul yöneticilerine göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin olumsuz sonuçlarına odaklanmaktadır. Olumlu sonuç olarak ekip çalışmasına teşvik ettiğini ifade eden öğretmenlerden birinin düşüncesi şöyledir: *"Oluşan kısa süreli bir şaşkınlığın ve stresin ardından , örgütü ekip çalışması ile yeni bir planlama yapmaya iter"* (Ö4).

Soru 7: Yöneticiler için: Belirsizlik durumlarında yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri nelerdir?

Öğretmenler için: Belirsizlik durumlarında öğretmenlerin yöneticilerden beklentileri nelerdir?

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında öğretmenlerden beklentileri; empati kurmaları, iletişim sağlamaları, değişime ve yeniliğe açık olmaları, tek güvenilir kaynak olarak kurum yöneticilerini benimsemeleri, alınan kararlara ortak olmaları, öğrenmeye istekli olmaları, ön yargılı olmamaları, farklı bakış açıları geliştirmeleri, durumu kabullenmeleri, sabırlı olmaları, belirsizliği çözümlenmeye çalışmalarını, görevlerine sarılmaları ve yılmamaları, sakin



kalmaları, kurumun menfaatini düşünmeleri, sorumluluk almaları ve iletişim kanallarını aktif olarak kullanmalarıdır.

Tablo 15. Belirsizlik durumlarında yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri

	Frekans	Yüzde
Empati	3	18,75
İletişim	3	18,75
Değişime ve yeniliğe açık olmaları	2	12,50
Tek güvenilir kaynak olarak kurum yöneticilerini benimsemeleri	2	12,50
Kararlara ortak olmaları	2	12,50
Öğrenmeye istekli olmaları	2	12,50
Ön yargılı olmamaları	1	6,25
Farklı bakış açıları geliştirmeleri	1	6,25
Durumu kabullenmeleri	1	6,25
Sabırlı olmaları	1	6,25
Belirsizliği çözümlenmeleri	1	6,25
Görevine sarılmaları ve yılmamaları	1	6,25
Sakin kalmaları	1	6,25
Kurumunun menfaatini düşünmeleri	1	6,25
Sorumluluk almaları	1	6,25
İletişim kanallarını aktif kullanmaları	1	6,25

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirsizlikler karşısında okul yöneticilerinden bekledikleri ise sırasıyla; belirsizliği bir an önce ortadan kaldırmaları, planlamayı en iyi şekilde yapmaları, fikir alışverişinde bulunmaları, net kararlar almaları, sorumluluk almaları ve inisiyatif kullanmaları, kanun ve mevzuatı onlara açıklamaları olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 16. Belirsizlik durumlarında öğretmenin yöneticilerden beklentileri

	Frekans	Yüzde
Belirsizliği ortadan kaldırmaları	4	25,00
Planlamayı en iyi şekilde yapmaları	4	25,00
Fikir alışverişinde bulunmaları	3	18,75
Net kararlar almaları	3	18,75
Sorumluluk almaları ve inisiyatif kullanmaları	3	18,75
Kanun ve mevzuatı açıklamaları	1	6,25

Soru 8: Mevcut eğitim sisteminin (merkezi yönetim) belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi var mıdır? Neden?

Tablo 17. Okul yöneticilerine göre mevcut eğitim sisteminin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi

	Frekans	Yüzde
Vardır	14	87,50
Yoktur	1	6,25
Görüş Yok	1	6,25

Tablo 17’de görüldüğü üzere okul yöneticilerinin %87,5’i mevcut eğitim sisteminin (merkezi yönetim) belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi vardır olarak belirtmişlerdir. Nedeni olarak ise; alınan kararlarda net ifadelerin olmaması, yazıların geç ulaşması, belli kalıplara göre yönetilen bir sistemin içerisinde olmamız, merkezden alınan kararların taşrada karşılığını bulmaması ve uygulamada birliğin sağlanamamasına, sosyal medyada çıkan haberlerin örgütte karmaşaya sebebiyet verdiği olarak ifade edilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlere göre mevcut eğitim sisteminin belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi

	Frekans	Yüzde
Vardır	12	75
Yoktur	4	25

Tablo 18’e göre öğretmenlerin %75’i mevcut eğitim sisteminin(merkezi yönetim) belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi vardır olarak ifade etmişlerdir. Nedeni olarak ise; mevcut eğitim sisteminde mevzuatın ve uygulanacak yöntemlerin belli olması karar verme noktasında inisiyatif kullanmayı zorlaştırması ve resmi yazı dilinin belirsizliklere sebebiyet vermesi olarak belirtmişlerdir.

Soru 9: Belirsizlikten fayda sağlanabilir mi? Nasıl?

Tablo 19. Okul yöneticilerine göre belirsizlikten fayda sağlama durumu

	Frekans	Yüzde
Evet	13	81,25
Hayır	3	18,75



Tablo 20. Okul yöneticilerine göre belirsizlikten fayda sağlanan durumlar

	Frekans	Yüzde
Farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar	6	37,50
Tecrübe kazandırır.	3	18,75
Kişinin kendisini geliştirmesini sağlar.	2	12,50
Özgüveni artırır.	1	6,25
Okul yöneticilerine güveni artırır.	1	6,25
Örgütü dinamik kılar.	1	6,25
Yanlış yapmaktan alıkoymaz.	1	6,25

Tablo 19'a göre okul yöneticilerinin %81,25'i belirsizlikten fayda sağlanabileceğini ifade ederken, %18,75'i fayda sağlanamayacağını ifade etmiştir. Tablo 20'de görüldüğü üzere okul yöneticilerine göre belirsizlikten fayda sağlanan durumlar sırasıyla; farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlaması, tecrübe kazandırması, kişinin kendisini geliştirmesini sağlaması, özgüveni artırması, okul yöneticilerine güveni artırması, örgütü dinamik kılmaması ve yanlış yapmaktan alıkoyması olarak ifade edilmiştir. Fayda sağlayacağı durumlarla ilgili görüş belirten bir okul yöneticisinin ifadesi şu şekildedir: *"Her belirsizlik bize yeni çözüm yolları bulmamızı sağlar. Bize tecrübe kazandırır. Kendimizi geliştirmemizi sağlar. Konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı sağlar"* (Y10).

Tablo 21. Öğretmenlere göre belirsizlikten fayda sağlama durumu

	Frekans	Yüzde
Evet	11	81,25
Hayır	5	18,75

Tablo 22. Öğretmenlere göre belirsizlikten sağlanan durumlar

	Frekans	Yüzde
Farklı fikirler ve çözüm önerileri ortaya çıkar.	3	18,75
Örnek teşkil eder.	1	6,25
Özgün ürünler ortaya çıkar	1	6,25
Araştırma yapılmasını sağlar.	1	6,25
Eksiklerin giderilmesini sağlar.	1	6,25
Kurum kültürünün oluşmasını sağlar.	1	6,25
İşbirliğini artırır.	1	6,25

Tablo 21'e göre öğretmenlerin %81,25'i belirsizlik durumlarında fayda sağlanır derken %18,75'i fayda sağlanmaz olarak ifade etmiştir. Tablo 22'de öğretmenlere göre fayda sağlanan durumlar en üstten en alta sırasıyla; farklı fikirler ve çözüm önerileri ortaya çıkarması, örnek teşkil etmesi, özgün ürünler ortaya çıkarması, araştırma yapılmasını sağlaması, eksiklerin giderilmesini sağlaması, kurum kültürünün oluşmasını sağlaması ve işbirliğini arttırması olarak belirtilmiştir.

Soru 10:Belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir mi? Neden?

Tablo 23. Okul yöneticilerine göre belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında farkın meydana gelme durumu

	Frekans	Yüzde
Evet	15	93,75
Bazen evet bazen hayır	1	6,25
Hayır	0	0

Tablo 23' e göre okul yöneticilerinden %93,75'i belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir, %6,25'i ise bazen fark meydana gelir bazen fark meydana gelmez olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 24. Okul yöneticilerine göre lider ve yönetici arasındaki farklar

	Frekans	Yüzde	
	Mevcut durumu devam ettirir.	5	31,25
	Sorumluluk almaktan kaçınır.	4	25,00
Yönetici	Çözüm yolu sunamaz.	2	12,50
	Süreci durdurur.	1	6,25
	Kararların uygulayıcısıdır.	1	6,25
	Belirsizliği ortadan kaldırır.	3	18,75
	Örgütün farklı bakış açıları geliştirmesini sağlar.	3	18,75
	Risk alır.	2	12,50
	Çözüm yolu sunar.	2	12,50
Lider	Sorumluluk alır.	2	12,50
	Sakinliğini korur.	1	6,25
	Sağlıklı iletişim kurar.	1	6,25
	Süreci iyi yönetir.	1	6,25
	Yol göstericidir.	1	6,25



Tablo 24'te de görüldüğü üzere okul yöneticilerine göre lider ve yönetici arasındaki farkların en önemlisi yöneticilerin mevcut durumu devam ettirmeleri liderlerin ise yaşanan belirsizliği ortadan kaldırması olarak ifade edilmiştir. Liderlerin en önemli özellikleri sırasıyla; belirsizliği ortadan kaldırmaları, örgütün farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamaları, risk almaları, çözüm yolu sunmaları, sorumluluk almaları, sakinliklerini korumaları, sağlıklı iletişim kurmaları, süreci iyi yönetmeleri ve yol gösterici olmalarıdır. Yöneticilerin en önemli özellikleri sırasıyla; mevcut durumu devam ettirmeleri, sorumluluk almaktan kaçınmaları, çözüm yolu sunamamaları, süreci durdurmaları ve kararların sadece uygulayıcısı olmalarıdır.

Tablo 25. Öğretmenlere göre belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında farkın meydana gelme durumu

	Frekans	Yüzde
Evet	14	87,50
Hayır	2	12,50

Tablo 25' e göre öğretmenlerden %87,50'si belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir, %12,50'si ise fark meydana gelmez olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 26. Öğretmenlere göre lider ve yönetici arasındaki farklar

	Frekans	Yüzde	
Yönetici	Kendi menfaatini düşünür.	2	12,50
	Üst makama durumu bildirir.	1	6,25
	Mevzuat dışına çıkmaz.	1	6,25
	Mevcut durumu devam ettirmeye çalışır.	1	6,25
	Sonucun bir önemi yoktur.	1	6,25
	Sorumluluk alır.	5	18,75
Lider	Belirsizliğin ortaya çıkmasını engeller ve ortadan kaldırır.	3	18,75
	İnisiyatif kullanır	1	6,25
	Planlamanın doğru yapılmasını sağlar.	1	6,25
	İşbirliğini sağlar.	1	6,25

Tablo 26'da görüldüğü üzere öğretmenlere göre lider ve yönetici arasındaki en önemli fark yöneticilerin kendi menfaatlerini düşünmeleri liderlerin ise sorumluluk almalarıdır. Öğretmenlere göre liderlerin özellikleri sırasıyla; sorumluluk almaları, belirsizliğin ortaya çıkmasını engellemeleri ve ortadan kaldırmaları, inisiyatif kullanmaları, planlamanın doğru yapılmasını sağlamaları ve işbirliğini sağlamalarıdır. Yöneticilerin en önemli özellikleri ise sırasıyla; kendi menfaatlerini

düşünceleri, üst makama durumu bildirmeleri, mevzuat dışına çıkmamaları, mevcut durumu devam ettirmeye çalışmaları ve sonucun bir önemi olmamasıdır. Lider ve yönetici arasında farkı öğretmenlerden biri şu şekilde ifade etmektedir: “Lider, planlamasına inisiyatiflerini koyacağı için belirsizlik pek mümkün olmaz. Yönetici genel olarak kurallar mevzuatlar dışına çıkamadığı için belirsizlikler baş gösterebilir. Haliyle süreç yönetilemeyebilir” (Ö11).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri belirsizliklerin sebeplerinden ilkinin konuya hakim olamama(bilgi eksikliği) olarak görmektedirler. Yöneticiler belirsizlik yaşadıkları durumlarla ilgili konuya hakim olamamalarından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedirler. Okul yöneticileri ayrıca belirsizlik sebepleri olarak iletişim eksikliğini, kesin ve net ifadelerin olmamasını, tecrübesizlik ve mevzuat içi boşluklar olarak belirtmişlerdir. Kepenekçi (2004)'nin araştırmasında katılımcılar mevzuatı uygulamada yaşadıkları sorunların daha çok eğitim mevzuatının dağınık, yoruma açık ve dilinin karmaşık olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan diğer belirsizlik sebebi olarak planlama ve koordinasyon eksikliği ve yanlış bilgilendirmeler(bilgi kirliliğidir).Bilgi kirliliğini; değişen ve gelişen teknolojinin etkileri olarak görmektedirler. Yanlış bilgilerin internet ve sosyal medya aracılığı ile yayılması, resmi yazıların kurumlara geç ulaşması kurum içerisinde belirsizliğe sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ulaşılan belirsizlik sebeplerinden diğerleri ise ani gelişen olaylar, eğitim politikalarında ve mevzuatta çok sık değişimler olmasıdır. Kepenekçi (2004)'nin araştırmasında katılımcıların dile getirdikleri sorunlardan biri eğitim mevzuatının çok sık değişmesi ve değişimlerin zamanında okullara duyurulmamasının onları zor duruma soktuğu yönündedir. Okul yöneticilerinin, Bakanlığın sağlam temelli bir eğitim sisteminin olmaması eğitim politikalarının sık sık değişmesinden duydukları kaygı, Koçer (1999)'in belirttiği eğitimin sağlam bir devlet politikası haline getirilmesi ve eğitim politikalarında süreklilik ilkesinin hayata geçirilmesi, eğitimin kişiler üstü bir yapıya kavuşturulması gerekliliği görüşü ile tutarlılık göstermektedir (Akçadağ, 2013, s. 394).

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler belirsizliklerin sebeplerinden ilkinin planlama ve koordinasyon eksikliği olarak görmektedirler. Öğretmenler, planlama yapılırken ayrıntılarının net olarak ifade edilmesi gerektiği ve kişilerin bu süreçte aktif rol oynaması gerektiğini belirtmişlerdir. Kepenekçi (2004)'nin araştırmasında da katılımcıların değindiği hususlardan biri yönetmelik gibi hukuki düzenlemelerin ciddi bir hazırlık sürecinden geçmeden ve daha da önemlisi bu düzenlemelerden etkilenecek olanların görüşlerine başvurulmadan hazırlandığıdır. Oysaki her hukuki düzenleme bir karara dayanmaktadır ve bir karardan etkilenecek birey ya da gruplar o kararın alınmasına ne kadar çok katılırlarsa uygulanmasına da o kadar



katılacaklardır (Bursalıoğlu, 2002).Öğretmenler yaşanan belirsizliklerin diğer nedenlerini ise okul yöneticileri gibi iletişim eksiklikleri, konuya hakim olamama, tecrübesizlik, ani gelişen olaylar ,mevzuat içi boşluklar ve sorumluluktan kaçma olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler okul yöneticilerinden farklı olarak kuralızsızlık ve liyakatsizliği de belirsizlik olarak görmektedirler.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri belirsizlik durumlarında ilk olarak üst makama danışmaktadırlar. Sonrasında sırasıyla kanun ve yönetmeliklere uygun davranmakta, öğrenci yararını gözetmekte, sakin kalıp beklemekte, çalışma arkadaşlarıyla istişare etmektedir. Erdem (2002, s. 352)'e göre ise okul örgütünü işleten yönetim yasal mevzuata ve onun seçeneklerine sıkı sıkıya bağlanarak hareket etmemelidir. Yasal mevzuata sıkı sıkıya bağlılık katılığı getirecektir. Hammaddesi insan olan okul örgütünde yasal mevzuatın yetersiz kalacağı pek çok durumlar olacaktır. Bu gibi durumlarda okul yönetimi rutini değil okulun amaçları ve hammaddesi olan insanın sosyal-psikolojik ve kişisel gelişimini göz önünde bulundurarak hareket etmelidir. Çelikten (2000)'in çalışmasında, okul yöneticilerinin tamamı hiçbir kararı tek başlarına almadıklarını ve okulda alınan bütün kararlardan en azından müdür yardımcılarının haberdar olduğunu ve kararların örgüt çalışanlarıyla beraber alındığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre belirsizlik durumlarında diğer yöntemler ise okul yöneticilerine danışma, emsal kararları inceleme, geçmiş verilere bakma, ayrıntılı bilgi edinme ve inisiyatif almadır. Araştırmaya katılan öğretmenler belirsizlik durumlarında ilk olarak konu ile ilgili bilgi edinme, planlamadaki eksikleri belirleme, üst yöneticilere danışma ve meslektaşlarına danışma yolunu tercih etmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğu belirsizlik durumlarında risk alacaklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin belirsizlik durumlarında risk alma nedeni öncelikle öğrenci yararını gözetmek olmuştur.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğu belirsizlik durumlarında kararsızlık yaşama sıklıklarını nadiren olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticileri kararsızlıkla başa çıkma yöntemini ilk olarak kararın artı ve eksilerini değerlendirmek ve bilgi alışverişinde bulunmak olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kararsızlıkla başa çıkma yöntemi ise ilk olarak aynı süreci yaşayan meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak ve okul yöneticilerine danışmaktır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin kendilerine ve örgüte yansımaları ilk olarak stres ve kaygıyı arttırmasıdır. Değişimlerle birlikte gelen belirsizlikleri kendi kontrolleri dışında gerçekleşen bir durum olarak gören yöneticiler ve öğretmenler kendilerini güvensiz hissetmekte ve bu durum stres kaygılarının artmasına sebep olmaktadır. Kendi plan ve programlarını düşündükleri gibi gerçekleştiremeyen ve dış koşulların zorlamasıyla değiştirmek zorunda kalan insanlar büyük stres ya da gerilim

yaşamaktadırlar (Pehlivan, 1995; akt. Güçlü, 2001, s. 96).Değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin olumsuz sonuçları okul yöneticilerine ve öğretmenlere göre kaos oluşmasına sebep olması ve verimli çalışamamaya sebep olmasıdır. Okul yöneticilerine göre olumlu sonuçlarından en önemlisi gelişmeyi sağlamasıdır. Yaşanılan stres ve kaygının sonunda gelişimi sağladığı belirtilmiştir. Okul yöneticilerine göre belirsizlikler örgütün dinç kalmasını sağlar ve yeniliklerin takip edilmesini sağlar. Öğretmenlere göre ise değişimlerle birlikte gelen belirsizliklerin en önemli olumlu sonucu ekip çalışmasına teşvik etmesidir. Örgütün yaşadığı bu durumlarda birlikteliğin sağlandığı ve birlikte hareket edebilmenin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarında öğretmenlerden ilk beklentisi empati kurmalarıdır. Bu süreci eğitimin tüm paydaşlarının yaşadığını bilmeleri gerektiği ve karşılarındaki kişileri düşünerek hareket etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin öğretmenlerden beklentileri bu süreçte kolay iletişim sağlamaları, değişime ve yeniliğe açık olmaları, tek güvenilir kaynak olarak kurum yöneticilerini benimsemeleri, alınan kararlara ortak olmaları ve öğrenmeye istekli olmalarıdır. Öğretmenlerin yöneticilerden ilk olarak beklentileri ise; belirsizliği bir an önce ortadan kaldırmalarıdır. Belirsizlik durumundan önce veya sonra yöneticilerin planlamayı en iyi şekilde yapmaları gerekmektedir. Öğretmenler yöneticilerin kendileriyle fikir alışverişinde bulunmalarını istemektedirler. Öğretmenlere göre ayrıca yöneticiler net kararlar almalı, sorumluluk almalı ve inisiyatif kullanmalıdırlar. Bu durumda yöneticiler öğretmenlerden daha fazla anlayış beklemekte, öğretmenler ise yöneticilerin bu belirsizlik durumunun bir an önce çözüme kavuşturmalarını istemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre mevcut eğitim sisteminin (merkezi yönetim) belirsizlik durumlarında karar verme sürecine etkisi vardır. Okul yöneticilerine göre nedeni; alınan kararlarda net ifadelerin olmaması, yazıların geç ulaşması, belli kalıplara göre yönetilen bir sistemin içerisinde olunması, merkezden alınan kararların taşrada karşılığını bulmaması ve uygulamada birliğin sağlanamamasıdır. Okul yöneticilerine göre; yazıların geç ulaşması sonucunda sosyal medyada çıkan haberler örgütte karmaşaya sebep olmaktadır. Öğretmenlere göre nedeni ise; mevcut eğitim sisteminde mevzuatın ve uygulanacak yöntemlerin belli olması karar verme noktasında inisiyatif kullanmayı zorlaştırması ve resmi yazı dilinin belirsizliklere sebebiyet vermesidir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenlere göre belirsizlikten fayda sağlanabilir. Okul yöneticilerine göre belirsizlik durumlarının en önemli faydası farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamasıdır. Öğretmenlere göre de belirsizlik durumlarının en önemli faydası farklı fikirlerin ve çözüm önerilerinin ortaya çıkmasıdır.



Araştırmanın sonuçlarında okul yöneticileri ve öğretmenlere göre belirsizlik durumlarında lider ve yönetici arasında fark meydana gelir. Okul yöneticilerine göre en önemli fark yönetici mevcut durumu devam ettirir, lider ise belirsizliği ortadan kaldırır. Öğretmenlere göre ise en önemli fark yönetici kendi menfaatini düşünür, lider ise sorumluluk alır.

Sonuç olarak; örgütsel belirsizlik genel olarak hem yöneticiler ve hem öğretmenler için ilk olarak olumsuz bir etki yaratmaktadır. Net kararlar alabilen, kendini geliştirebilen, birlik ve beraberliği sağlayabilen ve kurum kültürü oluşmuş örgütlerde bu durum sonrasında olumlu sonuçlara sebep olurken; mevcut düzeni devam ettirmeye çalışan, kişilerin önce kendini düşündüğü örgütlerde olumsuz etkilerini devam ettirmektedir. Bu çalışma ile okul ortamındaki belirsizlik konusuna kısmi bir açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

ÖNERİLER

1. Okul yöneticileri ve öğretmenleri için hizmet içi eğitim ve alanında lisansüstü eğitim önerilebilir.
2. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı eğitimler gerçekleştirilebilir. Alınan eğitimler sonrasında okul yöneticileri doğru liderlik davranışları sergileyerek okullardaki örgütsel belirsizliği en aza indirebilir.
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendi örgütlerinde yaşadıkları örgütsel belirsizlik süreci ve süreç sonunda oluşan durumların değerlendirildiği, modellendiği ve sonucunda raporlandığı çalıştaylar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkın, M. C. (2006). *Liderlik özellik ve davranışlarının belirlenmesi ve konuyla ilgili olarak yapılan bir araştırma*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: Sorunlar, beklentiler, çözüm önerileri ve yansımalar. *International Journal of Human Sciences*, 10, 2, 379-399.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2013). Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarını algılama ve karar verme tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 9-35.
- Balyer, A. (2011). Eğitim yönetiminde farklı bir yaklaşım olarak karmaşıklık/kaos teorisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 36, 385, 8-15.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Clampitt, P. G. & Williams, M. L. (2005). Conceptualizing and measuring how employees and organizations manage uncertainty. *Communication Research Reports*, 22(4), 315-324.
- Çamlıbel, N. D. (2003). *Belirsizlik ortamında planlama düşüncesi 'sinerjetik toplum - sinerjik yönetim ve sinerjist planlama modeli' örnek olay: 17 Ağustos - 12 Kasım 1999 depremleri sonrası kaos ve kendi - kendine organizasyon süreci*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2000). Etkili okullarda karar süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 11.
- Demiral, S. (2014). *Okul yöneticilerinin belirsizlik durumlarına ilişkin algıları ve belirsizlikle başa çıkma yolları*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdem, A. R. (2002, Mayıs). Öğrenen okulu yaratacak bildiriler, 21. *Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,1, 91-10.
- Ersanlı, K. ve Uysal, E.(2015), Belirsizliğe Karşı Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (54), 46-53.
- Karakuş, Ş. & Yardım, M. (2014). Algılanan örgütsel değişim, belirsizlik, iş doyumu ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkiler. *İş ve İnsan Dergisi*, 1(1), 21-31.
- Kepekçi, Y. K. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3, 6, 159-174.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neyişçi, N. B. (2008). *Türkiye'deki Mesleki Eğitim Ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Okul Yöneticilerinin, Belirsizlikten Kaçınma Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BAĞLAMINDA JAPONYA VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİNDE AFET EĞİTİMİ UYGULAMALARI

SİMGE GÜZEL¹³⁸, İLKNUR MAYA¹³⁹,

ÖZET

Bu araştırma, karşılaştırmalı eğitim bağlamında Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde mevcut olan afet eğitimi uygulamalarını karşılaştırmayı ve Türk eğitim sistemine öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada kullanılan yöntem, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Japonya ve ABD oluşturmaktadır. Araştırmada güncel istatistiksel verilere ulaşılmak amaçlandığı için UNESCO (2009, 2012 ve 2017), UNICEF (2009, 2012 ve 2015) ve UNISDR (2005, 2015) yılı verilerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: 1. Japonya'nın afet eğitimi uygulamaları, afetlerde risk azaltma eğitimi (DRR), Sendai çerçevesinde afet riskini azaltma (SFDRR), çevre ve afet riski azaltma eğitimi (EDM), afet önleme projesi (yaşamının sevinci), sürdürülebilir kalkınma ve afet eğitimleri (ESD) programları çerçevesinde yürütülmektedir. 2. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise, afet eğitimi uygulamaları kamuyu bilinçlendirme amaçlı televizyon yayınları, acil durum ve afet yönetimi lisans ve lisansüstü eğitim programlarındaki gelişmeler dikkat çekmektedir. Her iki ülkede, afet eğitimi hazırlık, zarar azaltma, müdahale ve iyileştirme aşamalarının tümünü içerecek şekilde planlanıp uygulanmaktadır. Afet riski yüksek olan Türkiye'de afete dirençli bir toplum yetiştirmek amacıyla bireylere erken yaşlardan itibaren bütünsel yaklaşımla afet eğitimi verilmelidir. Bu çerçevede, Türkiye'de afet eğitimleri okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise eğitim programlarına öğrenci seviyelerine uygun ve onların etkin katılımını sağlayamaya fırsat verecek şekilde düzenlenmelidir.

ANAHTAR KELİMELER: Afet eğitimi, afet yönetimi, risk azaltma, Japonya, ABD

DISASTER EDUCATION PRACTICES IN JAPAN AND THE UNITED STATES IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE EDUCATION

SUMMARY

In this research, the main goal is to compare the disaster education practices in Japan and the United States of America in the context of comparative education and to make suggestions to the Turkish education system. The method used in the research is document analysis, which is one of the qualitative research methods. The sample of the research consists of Japan and the USA. Since it is aimed to reach up-to-date statistical data in the research, data of UNESCO (2009, 2012 and 2017), UNICEF (2009, 2012 and

¹³⁸ Öğrenci, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, simgeguzel@gmail.com

¹³⁹ Prof.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com

2015) and UNISDR (2005, 2015) are used. The results of the research are as follows: 1. Japan's disaster education practices, disaster risk reduction education (DRR), disaster risk reduction within the framework of Sendai (SFDRR), environment and disaster management (EDM), disaster prevention project (The zest for living), education of sustainable development (ESD) are carried out within the framework of programs. 2. In the United States, the developments in disaster education practices, television broadcasts aimed at raising public awareness, and developments in emergency and disaster management undergraduate and master education programs are noteworthy. In both countries, disaster education is planned and implemented in a way that includes all stages of preparedness, mitigation, intervention, and recovery. In Turkey, where disaster risk is high, individuals should be given disaster education with a holistic approach from an early age in order to raise a disaster resilient society. In this context, disaster education in Turkey should be given to pre-school, primary, secondary and high school education programs in a way that is appropriate for student levels and to enable their active participation.

Keywords: Disaster education, Environmental Education, Risk reduction, Japan, USA

GİRİŞ

Afet kavramına baktığımızda son zamanlarda yürütülen çalışmalarda; afetin varoluşsal riskleri, yapay zekayla olan ilişkisi, küresel salgınların afet tanımında yer alması gibi konular dikkat çekmektedir. Çalışmalarda kriz zamanlarında bireylerin ve toplumların davranış durumlarını koordine etmek için geliştirilen sosyal medya kullanımları da kavramsal boyutlar üzerinden farklı bakış açılarıyla yeniden değerlendirilmektedir. Afetin tanımı, çoğu araştırmacı için felaketin aniden ve beklenmedik ciddi sonuçları oluşturan durumdur. Ancak bu tanımın karşılığı afetlerin öngörülememesi anlamına gelmemektedir. Yanlış öngörüler, toplumsal eşitsizlik, siyasi irade eksikliği gibi durumlar afet risklerinin değerlendirilmesine engel oluşturabilmektedir. Afet kavramının ne olduğu konusundaki anlayışımızı geliştirmek ve afeti farklı perspektifler üzerinden sorgulamak; önleme, hazırlık, zarar azaltma ve müdahale aşamaları açısından gelişmemize katkı sağlayabilir. Böylece hangi olayların afet olduğuna değil hangi olayların afete yol açabileceğine odaklanılabilmelidir (Aronsson-Storrier & Dahlberg; 2022). Emergency Events Database (EM-DAT) uluslararası afet veri tabanı, bir olayın afet olarak adlandırılabilmesi için; 10 veya daha fazla kişinin ölmüş olması, en az 100 kişinin etkilenmesi, olağanüstü hal ilan edilmesi ve uluslararası yardım için çağrı oluşturulması şeklinde 4 ana kriterle tanımlanmaktadır (Below, Guha-Sapir & Hoyosis, 2015). Ancak BM Des Invertor veri tabanı gibi diğer kurumlar; belirli bir zaman diliminde ve belirli bir coğrafi alan içerisinde, sosyal-doğal yada doğal kaynaklı olayların bireylerin yaşamı ve mülkleri üzerinde etkisi olan bir dizi olumsuz olayı “afet” olarak tanımlamaktadır (Panwar ve Sen, 2020).

Afetler genellikle belirli bir zamansallığa sahip olarak algılanmaktadır. Bunun sebebi türlerine göre ayrılmış bazı doğal kaynaklı afetlerin (deprem, yıldırım çarpması gibi) öncesi ve



sonrası gibi önlem ve müdahale zamanları daha kolay ayırt edilebilmektedir. Ancak aynı zamanda afetler (kıtık, hastalık gibi) işleyen sistemi bozup, altındaki güvenlik açıklarının yavaş yavaş birikmesine sebebiyet vererek öngörülemeyen seviyelere ulaşmasına da neden olabilmektedir. Normal seyrinde devam ettiği düşünülen olaylar birikiminin sonuç vermesiyle, afetlere dönüşebilmektedir. Buna verebileceğimiz en güzel örneklerden biri Dünya ikliminde, insan kaynaklı değişikliklerin giderek artan sonuçları şeklinde gözlemlenmektedir.

Afetlerin etkileri, bireyler ve toplumlar arasında farklılıklar göstermektedir. Afetlere maruz kalma düzeyi incelenirken; savunmasızlık, potansiyel olumsuz sonuçları azaltma ve bu sonuçlardan kurtulma kapasitesini ölçme gibi bağlamların üzerinde durulmaktadır. Dolayısıyla bireylerin yaşanabilecek potansiyel afetlere hazırlıklı olup olmadığı, afet eğitimi faaliyetlerine katılımlarıyla doğru orantılı görülmektedir (Apronti, Kranjac-Berisavljevic, Osam ve Otsuki, 2015).

Afet eğitimi; afetlerle mücadele de risklerin belirlenmesini sağlayan içerik ve kaynakları sunarken, tehlikeyi azaltmak için gereken bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu sebeple afet eğitimi, afet risk yönetiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda geliştirilen stratejilere bakacak olursak; Hyogo Eylem Çerçevesi 2005-2015 (UNISDR, 2005), Sendai Afet Riskini Azaltma Çerçevesi 2015-2030 ve DRR (Afet riskini azaltma uygulamaları) şeklinde görülmektedir.

Afetleri önleme ve hazırlık eğitimlerinin amacı, bireylerin bilimsel olarak afetin bilgisine sahip olması, afet durumunda yardım edebilmek için yeteneklerini geliştirmeleri ve afetlerin oluşumları hakkında doğru bilgiye sahip olmaları şeklinde görülmektedir (Mulyasari, Shaw & Takeuchi, 2011). Bireylerin ve toplumların olası tehlike durumlarını tespit etmesi ve yaşanabilecek afetlerle daha iyi başa çıkabilmesini sağlamaktır. Aynı zamanda afet eğitimi, afetlere hazırlık ve zarar azaltma sürecinde uzun vadeli bir savunma aracı olmaktadır.

Afet eğitimleri genel olarak; örgün eğitim (okullar ve üniversiteler), yaygın eğitim (organize eğitim faaliyeti yürüten kurum ve kuruluşlar) ve informal eğitim (günlük aktiviteler ve işler içerisinde) olarak 3 grupta sınıflandırılmaktadır. Şu anda yürütülen araştırmalar ağırlıklı olarak örgün eğitime yani okul temelli afet eğitimlerine odaklanmaktadır (Gwee, Shaw, Shiwaku & Takeuchi, 2011). Daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında araştırmacılar afet eğitiminin bireyleri motive ettiğini, ancak bireyin karakteristik özelliklerini pek değiştirmediklerini görmektedir. Dolayısıyla eğitimin müfredatı, materyalleri, araçları ve yaklaşımları tasarlanırken insan çeşitliliği, bölgesel ve kültürel faktörlerin dikkate alınması gerekmektedir. Bu bağlamda acil durum yönetimi, halk afet eğitiminde kullanılan etkili tekniklerin sonucu oluşan bir yapı olarak geliştirilmektedir (Blanchard, 1998; Mileti ve diğerleri, 2004). Afet eğitimi almayı isteyen bireylerin çaba harcama açısından en kolay gerçekleştirilebilecek etkinlikleri seçme eğiliminde oldukları görülmektedir

(Edwards, 1993; Mileti, 1999; Russell ve diğerleri, 1995). Eğitimciler tarafından zararı azaltmada en etkili olan etkinlikler sunulmasına rağmen bireyler eğitim tercihlerini faaliyetlerin pahalılık düzeylerine göre yapmaktadır. Daha etkili afet eğitimi politikalarının geliştirilmesi için kamusal, bölgesel ve kültürel farklılıkları içeren politikalar oluşturulması, çeşitli nüfusların gelecekteki olası afetlere yeterince hazır hale gelmesi için günümüzün önemli araştırma görevlerinden biri olmaktadır. Genel afet eğitiminin yanı sıra toplumda afet bilincinin oluşturulması geçmiş depremler gibi deneyimler kadar, afet eğitimi de önemli faktörler içerisinde görülmektedir. Toplumların afet eğitiminde kültürel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, farklı materyal, araç ve yaklaşımların kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bireylerin farklı kültürlerde afete hazırlık faaliyetlerine katılmaya motive edilmeleri için afet eğitiminde farklı yaklaşım ve bilgilerin gerekli olduğu görülmektedir.

Çalışmanın problemi Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki mevcut afet eğitimi uygulamaları Türk eğitim sisteminde yer alan afet eğitimi uygulamalarından nasıl farklılıklar göstermektedir? Türk eğitim sistemindeki afet eğitimi uygulamalarına ne gibi öneriler getirilebilir? Şeklinde dir.

Çalışmada karşılaştırmalı eğitim bağlamında Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki afet eğitimi uygulamalarına yer verilmektedir. Çalışmanın amacı Japonya Amerika Birleşik Devletleri'ndeki afet eğitimi uygulamalarını incelemek ve bu bağlamda Türk eğitim sistemindeki eksikliklere öneriler getirmektir. Çalışma Japonya'da aktif uygulanan; afet risk azaltma (DRR), Sendai çerçevesinde afet eğitimi uygulamaları, çevre ve afet azaltma eğitimi (EDM), "Yaşamın Sevinci" afet önleme eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve afet eğitimi ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Federal Acil Durum Yönetim Kurumu (FEMA) yüksek öğretim kurumlarında yürütülen afet eğitim programları ve National Science Foundations (NSF) Temelli Afet Eğitimi Programları gibi başlıklar altında, çeşitli afet eğitimi uygulamalarının doküman analizleri yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde acil yardım ve afet eğitimi veren programların tespiti, bu programların kendi içinde gruplanması, ülkeler özelinde programlarının içeriklerinin karşılaştırmalı çözümlemesinin yapılmasını amaçlandığından tarama modelindedir. Araştırmada kullanılan yöntem, doküman incelemesidir. Araştırma verileri, Google Arama Motoru üzerinden İngilizce "disaster education ve disaster management" ve Türkçe "afet eğitimi ve afet yönetimi" anahtar kelimeleri ile taranarak elde edilmiştir. Araştırmaya, elde edilen veriler arasından Japonya ve ABD'de uygulanan afet eğitimi programları kabul edilmiştir. Böylece



araştırmanın evrenini, anahtar kelimeler doğrultusunda tüm afet eğitimi uygulamaları oluşturmaktadır. Bu çalışmada kullanılan dokümanlar, resmi web sitelerinden elde edildiği için veriler için geçerliliği ve güvenilirliği yüksektir denilebilir. Araştırmada güncel istatistiksel verilere ulaşmak amaçlandığı için UNESCO (2009, 2012 ve 2017), UNICEF (2009, 2012 ve 2015) ve UNISDR (2005, 2015) yılı verilerinden yararlanılmıştır.

Çalışmada ilgili uygulamalar, aynı zamanda veri setini oluşturmaktadır. Doküman analizi; dokümanlara ulaşma, ulaşılan dokümanların orijinliliğini kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme, verileri kullanma aşamalarına göre yapılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu çalışmada öncelikle veriler, araştırmanın yapıldığı ülkeler doğrultusunda kendi içerisinde iki gruba (Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri) ayrılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, Japonya da yürütülen afet eğitimi uygulamaları ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen afet eğitimi uygulamaları kendi içinde kategorilere ayrılmış ve incelenmiştir. Japonya'daki uygulamalar beş başlık altında incelenmiştir: Afet risk azaltma (DRR), Sendai çerçevesinde afet eğitimi uygulamaları, çevre ve afet azaltma eğitimi (EDM), "Yaşamın Sevinci" afet önleme eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve afet eğitimi. Amerika Birleşik Devletlerindeki uygulamalar ise iki başlık altında incelenmektedir: Federal Acil Durum Yönetim Kurumu (FEMA) Yüksek Öğretim Programı ve NSF (National Science Foundations) Temelli Afet Eğitimi Programları. Sonuç olarak, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde afet eğitimi uygulamalarının içeriği ve müfredat programları ile Türkiye'de uygulanan afet eğitimleri karşılaştırılmıştır.

Bu çalışmada, anahtar kelimeler sadece Türkçe ve İngilizce şekliyle kullanıldığından diğer ülkelerde başka bir dil olarak var olabilecek afet eğitimi uygulamaları hakkında veri toplanamamıştır. Bu çalışma 1 Kasım 2021- 1 Mayıs 2022 tarihlerinde veri tabanlarından ulaşılabilen verilerle sınırlıdır.

BULGULAR

Japonya'da Afet Eğitimi Uygulamaları

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Japonya'da afet risk azaltma (DRR), Sendai çerçevesinde afet eğitimi uygulamaları, çevre ve afet azaltma eğitimi (EDM), "Yaşamın Sevinci" afet önleme eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim ve afet eğitimi uygulamalarının verildi.

Afetlerde Risk Azaltma Eğitimi (DRR)

Toplumun bir arada afetlere karşı dirençli bir şekilde yaşam tarzı oluşturabilmeleri için verilen eğitimler "sürdürülebilir kalkınma için eğitim (ESD)" veya "çevre eğitimi" olarak literatürde

yer almaktadır. Bununla beraber, afetlerle yaşamak ve riskle yaşamak her dönem insanlık tarihinin şahit olduğu bir olgu olmaktadır ve deneysel öğrenme de eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bu deneysel öğrenme süreci, “Afetlerde Risk Azaltma Eğitimi (DRR)” olarak yeniden adlandırılmıştır. Bu bağlamda DRR eğitiminin okul, topluluk ve ev arasında bağlantı kurduğu dile getirilmektedir (Shaw ve Shiwaku 2008). DRR eğitiminin asıl hedefi, risk algısını içselleştirmek ve önleyici faaliyetlerle birlikte hazırlıklı olma gibi eylemleri geliştirmektir. Bu her zaman gelişen bir süreç haline gelmiştir (Shaw ve Takeuchi, 2009), süreç tabanlı DRR eğitimine bir örnek olarak KIDA (Bilgi İlgil Arzu ve Eylem) modelini önermektedir.

Okul güvenliği, fiziksel unsurlar, yönetim ve eğitim gibi bileşenleri içeren DRR eğitiminin güçlü bir dayanağı olmaktadır (ASEAN, 2016; Eğitim Sektöründe Afet Riskini Azaltma ve Dayanıklılık için Küresel İttifak ve UNISDR, 2017). Japonya, devlet okulları gibi resmî kurumlarda veya sivil toplum kuruluşları gibi gayri resmî kurumlarda, DRR eğitimini uygulamada öncü ülke olarak yer almaktadır. 2011'de yaşanan Büyük Doğu Japonya Depremi ve Tsunamisi'nden sonra, Japon hükümeti hayat kurtarmanın önemine dikkat çekerek, DRR eğitimine odaklanmaktadır. DRR eğitiminin yaşam boyu süren bir eğitim olduğu ve davranışı değiştirmeye odaklandığı sıklıkla söylenmektedir (Shaw ve Oikawa 2014; UNESCO ve UNICEF, 2009). DRR eğitiminde geleneksel olarak odaklanılan, acil durum tatbikatlarında örneklediği gibi “nasıl tahliye edilir?” sorusu şeklinde görülmektedir. Ancak yaşanan afetler, araştırmacılara “tahliye nasıl yapılır?” konusunda eğitim almanın yeterli olmadığını öğretmektedir. Bunun yerine, daha çok “tahliye sırasında ne yapmalıyız?” sorusuna odaklanılması gerekmektedir. Bu soru daha ileriye dönük durumlarda, risk bilgisi, risk anlayışı ve risk algılaması adına kritik bir rol oynamaktadır. Beşerî, doğal ve sosyo-ekonomik yönetim gibi sistemlerde bu direnci kırmak için daha bütünsel bir bakış açısıyla düşünmek gerektiği vurgulanmaktadır. Son zamanlarda yaşanan Covid-19 pandemisi deneyimleri sadece bir bütün olarak eğitimin gidişatını değiştirmekle kalmamış, aynı zamanda DRR eğitiminin anlamını ve gerçekleştirilmesini de etkilemektedir (Sakurai, Shaw & Oikawa, 2021).

Sendai Çerçevesinde Afet Eğitimi Uygulamaları

Büyük Doğu Japonya Depremi'nden etkilenen en büyük şehir olan Sendai'de düzenlenen 3. Birleşmiş Milletler konferansında Afet Riskini Azaltma (DRR) üzerine yapılan planlama kabul edilmiştir. 2015–2030 Sendai için Afet Riskini Azaltma (SFDRR) planlaması, afet riskinin azaltılması (DRR) projesi için de uluslararası bir kılavuz haline gelmiştir (UNISDR 2015). 2004 Hint Okyanusu (Boxing Day) Tsunamisi'nden sonra 200.000'den fazla can kaybı olması ve tsunaminin yıkıcı bir felaket olarak görülmesi DRR'ye yönelik artan uluslararası ilginin sebebi olarak gösterilebilir. Dolayısıyla DRR için uluslararası iş birliğine ihtiyaç olduğu konusunda toplumların farkındalığı



artmaktadır. Japonya'nın afetlerle ilgili deneyiminin tarihini ve DRR'ye bağlılığını yansıtan afetlerle ilgili üç dünya konferansının tümü Japonya'da düzenlenmiştir (Bakanlar Kurulu, 2015).

Gelecekte olabilecek kayıpları etkili bir şekilde azaltmaya yönelik misyonuyla hareket eden SFDRR, öncelikli olarak DRR yönergelerini temel almaktadır. (1) SFDRR, afetlerde yaşanan kayıpları azaltmak için pratik ve ölçülebilir çözümlere odaklanmaktadır. (2) SFDRR'nin, yerelleştirilmiş ve insan merkezli bir yaklaşımı olup; tüm insanların cinsiyetine, yaşına ya da dezavantajlı grupta olmalarına bakılmaksızın, yerli ve savunmasız nüfusa duyarlı olarak afet önleme ve müdahale süreçlerine dahil edilmesini ısrarla vurgulamaktadır. (3) SFDRR, birbiriyle kesişen sorunların incelenmesi gerektiğini ve DRR'nin ana akım haline getirilmesini savunmaktadır. Felaket önleme, müdahale etme, kurtarma ve geliştirme ihtiyaçlarını tümüyle birbirine bağlayan bir yaklaşımı desteklemektedir. (4) İyileşmede gösterilen direnç hali, daha etkili bir iyileşme ve rehabilitasyon süreciyle yeniden yapılandırılabilir. "Daha İyisini İnşa Et" sloganıyla da planlamada yerini almaktadır. (5) SFDRR, kategorize edilen birkaç temel konuya özellikle değinmektedir: iklim değişikliği ve sürdürülebilir kalkınma; eğitim ve sağlık, biyolojik ve teknolojik afetler ile doğa olaylarından kaynaklanan afetler şeklinde görülmektedir (UNISDR, 2015).

SFDRR'nin küresel boyuttaki yedi misyonu aşağıdaki gibi özetlenmektedir:

- a. Küresel çapta yaşanan afet kaynaklı ölümleri önemli ölçüde azaltmak;
- b. Küresel olarak afetlerden etkilenen insan sayısını önemli ölçüde azaltmak;
- c. Afetlerden dolayı yaşanan ekonomik kayıpları en aza indirmek;
- ç. Kritik altyapıya verilen afet hasarını ve aralarında sağlık ve eğitim tesislerinin de bulunduğu temel hizmetlerin aksamasını önemli ölçüde azaltmak;
- d. Afet riskini azaltma yönelik stratejileri olan ülke sayısını önemli ölçüde arttırmak ve var olan stratejilere küresel boyut kazandırmak;
- e. Gelişmekte olan ülkelerle yapılan uluslararası iş birliklerini önemli ölçüde arttırmak ve geliştirmek;
- f. Çoklu tehlike ve erken uyarı sistemlerine, afet risk bilgilerine ve bireylerin değerlendirmelerine erişilebilirliği önemli ölçüde arttırmak.

SFDRR'nin yedi misyonu için eylem planı dört öncelik içermektedir:

1. Öncelik: Afet riskini anlamak;
2. Öncelik: Afet riskini yönetmek için kurumlarca afet riski yönetim planlamalarının çok yönlü ve etkileşim içinde güçlendirilmesi;
3. Öncelik: Direnç ile mücadele için afet riskinin azaltılmasına yönelik politikalara yatırım yapmak;

4. Öncelik: Etkili müdahale ve kurtarma, rehabilitasyon ve yeniden yapılanmada “Daha İyisini İnşa Et” sloganı için afete hazırlıklı olmayla ilgili planlamaların geliştirilmesi.

Sendai'nin planlamasının kapsamına bakıldığında toplum temelli yaklaşımları baz alarak, birey merkezli çalışmalar yürütmektedir. Önceliği toplumun yoksul kesiminin ihtiyaçları olmakta ve toplum içerisinde ayrımcılık (cinsiyet, yaş, kültürel farklılıklar vs.) gözetmeksizin uygulamaları, kapsayıcı ve bütünsel bir yaklaşım ile topluma entegre etmeye yönelik bir vizyon edinmektedirler (UNISDR 2015, s.13).

DRR'nin yönergelerini temel alan SFDRR, potansiyel risklerin nesnel misyonlarla ölçülebilir derecede azaltmak için afet bilimi adına yeni yaklaşımları ve rolleri yansıtmaktadır. SFDRR'nin altında yatan zihniyet, oluşabilecek hasarları azaltmak için riskleri azaltmak olsa da DRR'nin temel aldığı kurtarma ve geliştirme kavramlarıyla kurulan güçlü bağlantılar üzerinde de durulmaktadır (Maly & Suppasri, 2020). Misyonda da belirtildiği gibi SFDRR afet riskinin, çoklu tehlike yönetimine tüm seviyelerde olduğu kadar tüm sektörlerde de kalkınmasında öncü olayı amaçlamaktadır (UNISDR, 2015).

EDM (Çevre ve Afet Azaltma Eğitimi)

2002-2003 yıllarında, afetlere karşı farkındalığı artıran faktörleri belirlemek amacıyla Japonya'daki beş vilayetten 1.065 lise öğrencisini hedefleyen bir anket çalışması yapılmıştır (Shaw ve diğerleri, 2004). Geleneksel okul eğitim müfredatın temel bilgi birikimine katkı sağlasa da afetler konusunda farkındalığı artırmada etkin bir rol oynamadığı görülmüştür. Buna karşılık, aile ve toplum eğitiminin afet öncesi hazırlık için en etkili faktörler olduğu bulunmuştur. Aile eğitimi, ailenin, özellikle de ebeveynlerin felsefesine veya düşüncelerine bağlılık göstermektedir ve bu nedenle aileden aileye değişmektedir. Topluluk eğitimi ise aynı zamanda topluluğun (kentsel veya kırsal) doğasına ve yerel faaliyetlerin durumuna da bağlı şekilde ifade edilmektedir. Afet eğitimleri okul eğitimine entegre edilebilirse tüm öğrenciler tarafından alınabilir ve eğitim sistemi tek tip şekilde oluşturulabilir. Bu, birçok bireyin yüksek öğrenime veya işe girmeden önce afet eğitimi alması için önemli bir adım olarak görülmektedir. Bu durum özellikle lise eğitimde değerlendirilebileceği düşünülmektedir (Shaw & Shiwaku, 2008).

Tüm bu tespitler doğrultusunda afetleri azaltmaya yönelik politikalara yönlenmektedir. Bireyin eğitim kurumları içerisinde afet eğitimini alabilmesi adına EDM eğitimlerine başvurulmaktadır.

EDM Eğitimlerinin Uygulanmaya Başlanma Süreci

1995'teki Büyük Hanshin Awaji Depremi'nin (yaygın olarak Kobe Depremi olarak bilinir) ardından, Hyogo vilayetinin eğitim kurulu 1998'den itibaren afet eğitiminin yeni yaklaşımlar



getirmek adına yatırım yapmaya başlanılmıştır. Yeni şemada şu vurgulanmaktadır (Shaw & Shiwaku, 2008): Bireysel özelliklere saygı duymak; sadece eğitimi geliştirmeye odaklanmakla kalmamak, aynı zamanda eğitimi yaşam sürecinde uygulamak ve bu eğitimleri hayata geçiren yeni tip liseler kuruluşuna sevk edebilmek amaçlanmaktadır. Bu yönergelerle eğitim kurulu, çevre ve afet azaltma kursunu içeren özel kurslar oluşturmayı da planlamıştır. Örnek olarak; Maiko lisesi vilayet hükümetine aittir ve uzun bir süre Kobe Depremi'nden önce çevre konularını genel konulara dahil etmeye çalışmaktadır. Depremden sonra, çevre sorunları, afet teması ile birleştirilmiştir. 1998 yılında, Maiko lisesi afetlerin azaltılması için eğitim müfredatını geliştirmeye başlamıştır. 1998 ve 1999 akademik yıllarında, Maiko lisesi öğrencilerine acil yemek hazırlama, acil yardım faaliyetleri, internet kullanarak çevre ve afetler hakkında bilgi toplama, şehir gözlemciliği ve duvar gazeteleri hazırlama gibi özel görevler verilmektedir. Bu faaliyetlerin amaçları iki yönlü olmuştur: 1. Müfredat için materyal toplamak ve 2. Öğrenciyi harekete geçmeye teşvik etmek ve konuya ilgi uyandırmak.

Hazırlanan temel içerikler eğitim kurulu tarafından çok beğenilmiş ve 2000 yılında Maiko lisesinde EDM eğitimlerinin verilmesine karar verilmiştir. Ancak okulun çevre ve afet yönetimi konusunda uzmanlığı bulunmamaktaydı. Okul, etkinliklerin odak noktası olarak iki öğretmeni belirlemiş ve öğretmenlerini ilgili seminer ve konferanslara yönlendirmeye başlamıştır.

Ayrıca üniversitelerden çok sayıda profesyonel ve uzman, farklı cankurtaran kurumları, itfaiye, şehir yetkilileri ve STK temsilcileri ile etkileşimde bulunmaktadır. Tüm bu yoğun faaliyetler beraberinde iki yıl süresince müfredat hazırlanmıştır. Eşzamanlı olarak 2000 ve 2001 eğitim-öğretim yıllarında lise birinci sınıf öğrencilerinin “Modern toplum” zaman dilimi afet eğitimi olarak kullanılmıştır. Haftada 100 dakikaydı (her biri 50 dakikadan oluşan iki ders) ve öğrenciler olası afet eğitimi türleri hakkında grup tartışması yapmışlardır. Konular öğrenciler tarafından seçilmiş ve şunları içermektedir: Deprem deneyimleri, afet eğitimi hakkında bilgi toplama ve Japonya'daki son büyük afetler (Usu Dağı ve Miyake adalarının patlamaları gibi).

Daha sonraki süreçte; Maiko lisesi, öğrencilerin birbirlerinin deneyimlerinden daha fazla bilgi edinmek için Nepal'deki liseler ile karşılıklı ziyaretler başlatmıştır. Devlet faaliyetleri, sivil toplum faaliyetleri, topluluk faaliyetleri vb. konularda farklı görevlere sahip birkaç küçük çalışma grubu oluşturulmuştur. Her grup sunumundan sonra bir grup öğrenci tarafından değerlendirilmiştir (Shaw & Shiwaku, 2008).

EDM Eğitiminin Amacı ve Konsepti

Eğitim müfredatı, başlangıcından itibaren, öğrenciler için kendi kendine eğitim süreci yoluyla analitik kapasitelerinin gelişimini kolaylaştırması gereken bir ortak öğrenme ortamı

yaratmayı hedeflemektedir. Öğrenmenin işlevselliği için önemli faktörler temel bilgi, temel beceriler ve güçlü bir irade şeklindedir (Suwa, 2005). EDM eğitimi, afet azaltma döngüsünün tamamına odaklanmakta ve öğrencinin doğal afetlerle başa çıkma kapasitesini geliştirmeyi ve doğal ve sosyal çevreyi korumayı amaçlamaktadır.

EDM eğitiminin temel konseptini incelersek: Japonya’da afet azaltma eğitimi, Kobe depreminden alınan derslere dayanmaktadır. Ayrıca öğrencilere hayatın önemini düşündürmekte, doğal afetlerle mücadele gücünü geliştirmekte ve topluma katkı sağlayabilecek insanları yetiştirmektedir. Öğrencilere afetler ile insan toplumu arasındaki ilişkiyi öğretmek, çeşitli ortamlar (doğal ve sosyal çevre) hakkında derinlemesine düşünme becerisi geliştirmeleri beklenmektedir. Öğrencilerin çevre ve afet azaltma konusundaki algıları, uygulama deneyimiyle derinleşmektedir. Öğrencilerin “Küresel Düşün, Yerel Davran” tutumunu geliştirmek, ulaşılmaması gereken temel hedeflerden biri olmaktadır. Amaç bağımsız hareket edebilen bireyler yetiştirmektir.

EDM dersindeki eğitim süreci üç farklı açıdan açıklanabilmektedir (Hayashi, 2003): 1. Afet yönetiminin bütünsel yaklaşımı (afet öncesi, sonrası ve afet sırasındaki olayları içerir), 2. İçeriğin yönü (doğal yapının ve sosyal çevrenin birleşimi) ve 3. Faaliyetin yönü (gerçek uygulama).

Hayashi, afet yönetimi faaliyetlerini, afetlerin azaltılması için dış güçlerin ve sosyal yeteneğin geliştirilmesinin birleşimi olarak tanımlamış özellikle de doğal ve sosyo-çevresel faaliyetlerin birleşimine vurgu yapmaktadır. Bütünsel acil durum yönetimi, hasarı hafifletme, hazırlıklı olma, müdahale ve iyileştirme/yeniden yapılandırma olarak tanımlanmaktadır (Afet Önleme Araştırma Enstitüsü, Kyoto Üniversitesi, 2001). Bu bütünsel yaklaşım, Maiko lisesinin tarafından EDM eğitimi olarak uygulanmaktadır.

“Yaşamın Sevinci”: Afet Önleme Eğitimi

Çevre konusundaki uluslararası anlayış, ICT, sağlık ve refah gibi unsurlar bütünlükte afet çalışmaları içeriğinin kavramsal örnekleri şeklinde görülmektedir. 2011 yılında düzenlenen GEJET’in ardından MEXT, afet eğitimi ve kriz yönetimi açısından afetlerden çıkarılması gereken dersleri belirlemek amacıyla uzmanlardan oluşan bir komite toplamıştır. Komite, araştırmalar sonucunda öğrencilerin afet sonrası ulaştığı gelişim aşamasına uygun afet eğitimi yönetmelikleri için önerilerde bulunmaktadır.

Bu öneriler “Yaşamın sevinci: Afet Önleme Eğitimi” başlığıyla okullarda afet önleme referans materyali olarak yayımlanmıştır. Bununla beraber, 2011 GEJET’ten bir yıl sonra, MEXT (2012)’de, ülke çapında okulların mevcut afet önleme kılavuzlarını gözden geçirmeye yönlendiren “Okul Afet Önleme Kılavuzlarının (Deprem/Tsunami) Derlenmesine Yönelik Bir Kılavuz” yayımlanmıştır.



İlerleyen dönemlerde, Japonya'daki tüm idari bölümler, MEXT'nin "Pratik Afet Önleme Eğitimi Destek Projesi" aracılığıyla destek almış, çok sayıda öğretmen afet eğitimi kursu düzenlemiş ve afet eğitimi ile ilgili sorunları ele alınmıştır. Japonya'da yaşanan afetler sırasında, okullar sığınak olarak kullanılmıştır. Öğretmenler yaşanan afetler sonrasında, okullar yeniden açılma sürecine girince, deneyimlerine dayanarak destek sağlamak zorunda kalmışlardır.

1995'te yaşanan Büyük Hanshin- Awaji Depremi'nin sonrasında "Yaşama Sevinci" sloganlı çalışma, 1998 eğitim müfredatının yönergelerinde yerini almıştır. Aynı yıl MEXT, "Yaşamının Sevinci: Afet Önleme Eğitimi" adı altında yayım yapmıştır. Daha sonra revize edilmiş bir versiyonu da Mart 2013'te yayınlanarak bütün okullara dağıtılmıştır.

Bugün Japonya'nın eğitim sisteminde vurgulanan "Yaşama Sevinci" projesi, bireylerin doğa, bilim, teknoloji, enerji, çevreye duyarlılık ve uluslararası toplum gibi konularda ilerleme kat edilebilmesi amacıyla geliştirilmektedir. Örnek olarak 2011 Büyük Doğu Japonya Depremi'nden sonra depremin, tsunaminin ve radyasyonun sebep olduğu büyük ölçekli hasar karşısında Fukushima Eyaleti'ndeki eğitimciler yeniden yapılanma ve afet önleme eğitimlerinde rol almışlardır (Fukushima Eyaleti Eğitim Kurulu, 2014).

Gelecekte afet önleme ve azaltma, enerji ve kaynak, çevre konusunda oluşabilecek sorunlara çözüm arayışı için bilim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkilerin yakın gelecekte daha çok dikkate alınması gerekmektedir. Afet önleme ve çevre eğitimi, şimdiye kadar okullarda öğretilen diğer derslerden farklı görülmekte, çünkü bunlar bilgi, teknik beceri ve davranış kazanımının bir kombinasyonunu gerektirmektedir. Örneğin, afet önleme de dahil olmak üzere güvenlik eğitimi, özellikle öğrencilerin kendi öngörülerıyla oluşan belirli koşullara ve bu koşullara ilişkin yargılarına dayanarak hareket etmeleri gerektiği için anlaşılmaktadır. Ayrıca, bu tür bir öğrenmede tek bir doğru bir cevap olmadığı düşünülmektedir. Sınıfı yöneten bir öğretmenin ve alandaki uzmanların cevaptan emin olmadığı durumlar yaygın görülmektedir. Japonya da eğitim sistemindeki son eğilimler doğrultusunda, doğal afetlerle ilgili bir eğitim vermek yerine fen eğitimi ve çevre eğitiminin içeriğine afet eğitimi ekleyerek gelişmesi tartışılmaktadır.

ESD (Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim) ve Afet Eğitimi

Sürdürülebilir kalkınma (ESD), eğitimin önemine ve öğrenmeyi günlük yaşamın bağlamları ve zorluklarıyla ilişkilendirme yeteneğine dayanmaktadır. Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, insanları kendi yaşamlarında ve toplumda değişimin aktif aktörleri olmalarına yardımcı olacak değerler, beceriler ve bilgilerle güçlendirmeyi amaçlamaktadır. "ESD, bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmaktan daha fazlasını yapmaktadır. Sürdürülebilir toplumların gerektirdiği becerilerin, bakış açılarının ve değerlerin öğrenilmesini teşvik etmektedir" (Hopkins, Laurie, McKeown ve

Nonoyama-Tarumi, 2016). Dolayısıyla, bireylerin ve toplulukların dayanıklılık oluşturmak için öngörüyle hareket etme ve feci sonuçlardan kaçınmak için afet boyutundaki olaylara stratejik ve rasyonel olarak tepki verme kapasitelerini güçlendiren afet riskini azaltma (DRR) eğitimine doğrudan bağlanmaktadır. Hem sürdürülebilir kalkınmayı hem de afet riskini azaltmayı ele almada eğitimin hedefi, insanların gerçeklerini ve önceliklerini bütünsel bir temel oluşturarak daha dayanıklı ve sürdürülebilir gelecekler tasarlamak ve yaratmak için kullanmalarını sağlamaktır (Didham & Ofei-Manu, 2020).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, öğrenilen bilgi, beceri ve değerleri gerçek dünyadaki zorlukların üstesinden gelmeye ve bunların üstesinden gelmeye yönelik kapasite ve yeterliliklere sahip öğrencilerin aktifleştirilmesinde birincil derecede odaklanmaktadır.

Eğitim reformuna yönelen ve dönüştürücü öğrenme koşullarını sağlayan ESD, son zamanlarda kaliteli eğitimin uygulanmasını doğrudan güçlendiren bir model olarak kabul edilmektedir (Hopkins, Laurie, McKeown, Nonoyama-Tarumi, 2016; Didham ve Ofei-Manu, 2018). Kaliteli bir ESD eğitiminin temel zorluklarından biri, eğitimin uygunluğunu ve sürdürülebilirliğini sağlamak için bilgi ve yeterliliklerin uygulanabilirliğini sağlamaktır. ESD, çeşitli bağlamlarda sürdürülebilirliğin imkânı için yaşam boyu öğrenme yeterliliklerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Didham ve Ofei-Manu,2018 & UNESCO,2017).

Sürdürülebilir kalkınma için eğitim, tüm sistem perspektiflerine yönelik kendini geliştirmektedir ve değişim için öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır. Uygulamada bu, öğretime yönelik müfredatlar arası ve disiplinler arası yaklaşımlara odaklanmak ve sınıf içi öğrenmeyi gerçek dünyada uygulamak üzere tasarlamak için daha fazla çaba göstermek anlamına gelmektedir. ESD, yalnızca ölçülebilir öğrenme sonuçlarıyla (PISA veya TIMSS gibi) ya da ulusal standartlarla değil, yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve değişimin araçları olmak için öğrencilerin becerilerini, değerlerini ve yetkinliklerini geliştirmekle de ilgilenen kaliteli bir eğitim görüşünü desteklemektedir. ESD, deneyimsel eğitimi, ortak problemleri çözmeyi ve demokratik diyalogu teşvik eden katılımcı, aktif öğrenme yöntemlerini kullanmaktadır (Ceulemans, Lozano; Sammalisto,2017; Didham ve Ofei-Manu, 2018).

Eğitimde DRR perspektifleri önemli ölçüde okul güvenliğine odaklanmaktadır. Ancak, ESD ve DRR'de istenen beceri ve yetkinlik gelişimi arasında güçlü benzerlikler görülmektedir. “Yaygın olarak tanımlanan afet yönetimi döngüsünün farklı aşamalarından yararlanan DRR eğitimi, tehlikenin afete dönüşmesini önlemek için hazırlık ve dayanıklılık oluşturma ile tehlikeye sistematik bir ilgi gösterilmesini gerektirmektedir” (UNESCO ve UNICEF, 2012.)



“Kapsamlı Okul Güvenliği Çerçevesi” üç modelden oluşmaktadır (Küresel Çerçeve, Geneva, 2017): güvenli öğrenme tesisleri (okulların fiziksel yapısı), okul afet yönetimi (değerlendirme, planlama ve yönetim) ve risk azaltma ve dayanıklılık eğitimi (öğretim ve ESD'yi içeren öğrenme yaklaşımları).

Çevre eğitimi, ESD (Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim) ve afet önleme eğitimi göz ardı edilirse, sürdürülebilir bir toplumun inşa edilmesi ümit edilmesi mümkün olmamaktadır. ESD'nin perspektifinden bakacak olursak, sürdürülebilir bir toplumun inşasını başarmak için birbiriyle bağlantılı birçok alanda bütünleşik çabaların gerekli olduğu görülmektedir. Bu alanların örnekleri arasında uluslararası anlayış, çevre, dünya mirası ve yerel kültürel varlıklar yer almaktadır. Son yıllarda biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği ile afet önleme de bu listeye eklenmektedir. Bahsettiğimiz alanlar, afet önleme eğitiminin hedeflerine ulaşması için gereken güçlü yönler olmakta ve aynı doğrultuda bağlantılı olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Japonya'da afet eğitimi konusunda yapılan reformların etkileri, TIMSS ve PISA gibi karşılaştırmaları uluslararası değerlendirmelerin sonuçlarında ortaya çıkmaya devam etmektedir. 2011 GEJET'ten bu yana ise uluslararası gelişmeler göz önünde bulundurularak yeni eğitim içeriklerine ve yöntemlerine yönelik olan istek artmaktadır. Şu anda, şimdiye kadar kullanılan farklı ve eğitim gelişimini ilerleten bir öğretim sistemine doğru ilerleme talep edilmektedir. Öğrencilerin bizzat katıldıkları ve kendi çalışmalarını ilerlettikleri aktif öğrenme modeli, son zamanlarda dikkat çeken yöntemlerden biri olmaktadır. Japonya, öğrencilerin deneyimlerinden öğrendiklerini bir etkinlik haline getirip eğitime dahil etmede oldukça başarılı olmaktadır.

Çevre eğitimi ve ESD ile bağlantılı olan afet önleme eğitimindeki ilerlemeler, eğitimde karşılaşılan zorluklara çözüm bulmamıza yardımcı olabilmektedir. Başka bir deyişle, afet önleme eğitimi, gelecek nesillerin ihtiyaç duyacağı becerileri geliştirmeye yardımcı olabilecek somut bir öğretim yöntemi olarak algılanabilmektedir. Ayrıca, okul yönetimleri tek başına tartışılan sorunları çözememektedir. Eğitim idareleri ve araştırma kurumları gibi kuruluşlar arasında iş birliği, yeni bir eğitim sisteminin inşası için esas alınmaktadır (Fujioka & Sakakibara, 2019).

Japonya ve ABD'de yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada afet eğitimi, iki ülkedeki farklı sosyal uygulamaları ve kültürlerini yansıtmaktadır. Her iki ülkedeki farklı afet eğitimi geleneklerini araştırıldığında (Miura, 2000; National Land Agency, 1990), Japonlar ve Amerikalılar için farklı uygulamalar ve yaklaşımlar önerilmektedir. Araştırmadan örnek verecek olursak Japonya, okullar ve devlet kurumları tarafından sağlanan programlara katılımı resmi bir zorunluluk olarak kabul etme eğiliminde olduğu görülmekteyken, ABD'de topluluklarda afet eğitimi aktiviteleri için gönüllülerin, yerel yönetimlerle iş birliği yapması tavsiye edilmektedir (Tanaka, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri'nde Afet Eğitimi Uygulamaları

Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan afet eğitimi programlarını araştırıldığında, Federal Acil Durum Yönetim Kurumu (FEMA) Yüksek Öğretim Programı ve NSF (National Science Foundations) Temelli Afet Eğitimi Programlarının uygulandığı görülmektedir. Özellikle yüksek öğretim kurumları çerçevesinde yürütülen çalışmalar dikkat çekmektedir. California Üniversitesinde çekilen "Afet Hazırlığı: Doğal Afet" adlı kamu spotu oluşturmak amacıyla çekilen program, bireylerde ve toplumda afet bilincini oluşturmaya teşvik sebebiyle ilgi çekmektedir (Varol, 2019).

FEMA (Federal Acil Durum Yönetim Kurumu) Yüksek Öğretim Programı

Federal Acil Durum Yönetim Kurumu (FEMA), Amerikan vatandaşlarının hayatlarını ve mülklerini korumak çalışmalar yürüten bir kuruluştur (Giuffrida, 1985). Eyaletler bazında ve yerel yönetimlerin nezrinde işleyen özel kuruluşları da gönüllülük esasında teşvik etmektedir. Afet sonrası müdahale ve kurtarma aşamalarında koordinasyonda aktif rol oynamaktadır. Dolayısıyla FEMA; zarar azaltma hazırlık, müdahale ve kurtarma aşamalarından oluşan acil durum yönetimi döngüsünün her aşamasında bulunmaktadır. Kurumun misyonu olarak, afetlerin meydana gelmesini önlemek ve afetler meydana geldiğinde sonuçlarını azaltmayı amaçlamaktadır (Graham, Sadiq & Tharp, 2016).

FEMA, afet eğitimlerinin geliştirmek ve eş zamanlı bir vizyon ile acil durum yönetimi mesleğinin ilerlemesine de destek olmak amacıyla yüksek öğretim kurumlarına kaynak aktarımı yapmaktadır. FEMA yüksek öğretim programı, ilk yıllarından beri ülke çapında acil durum yönetimi akademik programlarını desteklemeye odaklanmaktadır. Alanın ileri gelen araştırmacılarıyla geliştirilen temel dersler oluşturulmakta ve topluma açık bir şekilde servis edilmektedir. Topluluğun ortak bir vizyon geliştirmesi adına odak gruplar gerçekleştirilmekte ve yapılan yayınlar artmaktadır. Bu sayede toplulukta büyüme ve gelişme gözlenmektedir. Bireysel akademik programlar geliştikçe, kurumlar kendi kurslarını oluşturmaktadır. Böylece kendi uzmanlıkları ve belli standartlara yönelik perspektifler geliştirmekte ve akreditasyonlar hızlanmaktadır.

Akademik programların yanı sıra yeni nesil acil durum yöneticileri için yetkinlik alanları geliştirilmektedir. Afet araştırma topluluğuyla iş birliği yapılmaktadır. Bu iş birliği süresince öğrencilere uygulamalı deneyimler sağlamak, eğitimi ve uygulamayı bir arada gerçekleştirmek adına vaka çalışmalarına yönelmektedir.

Yüksek öğrenim programı, acil durum yönetimi eğitimlerinin belirli uygulama alanlarında bilgi alışverişinin desteklemek için özel ilgi gruplarının (SIGs) geliştirilmesine teşvik etmektedir. SIG'ler bireyler tarafından teori ve araştırma, uluslararası programlar, akreditasyon, iş ve stajlar,



öğretme ve öğrenme bursu (SoTL), hizmet yoluyla öğrenme gibi yöntemleri kapsamaktadır. Özel ilgi grupları ırk, etnik köken ve ekonomik etkiler, bilim ve teknoloji, görüş farklılıkları, etik, öğrenci bakış açıları gibi konuları ayırt etmeksizin kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Bu gruplar farklı gelişim seviyelerinden olması sebebiyle çok kısa bir süre içinde önemli etkiler yarattığı gözlemlenmektedir. Örnek olarak vaka öğretme ve öğrenme özel ilgi grubu, acil durum yönetimi vakalarını ve bunları kullanmak için pedagojik yaklaşımlar geliştirmekle ilgilenen eğitimciler için bir forum sunmaktadır. Afet müdahale ve kurtarma ortamlarında vaka çalışmalarını geliştirmek üzere araştırmacıları, acil durum yöneticilerini, öğretim üyelerini ve öğrencileri koordine etmek amacıyla uygulanabilir bir sistem geliştirmek ve test etmek için sahada afet operasyonu gerçekleştirenler ile güçlü bir ortaklıklar kurulmaktadır.

Toplulukların dayanıklılığının artmasıyla sonuçlanan lisansüstü istihdam için sürekliliği olan burs ve hazırlık sağlanmaktadır. Bu amaçla, Yüksek öğrenim programı, SoTL kapsamında topluluk çabalarını desteklemektedir. 2017 ve 2018'de Yüksek öğrenim programı, Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (AERA) ile yıllık toplantı gerçekleştirmiş ve odak gruplara ev sahipliği yapmıştır. AERA, eğitimin nasıl verildiğini, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve bu öğrenmenin pratikte uygulanıp uygulanmadığını değerlendirmek için akademik sistemin merkez alındığı bir anlayışla çalışmalarını yürütmektedir.

FEMA yüksek öğrenim programı, web seminerlerine, odak gruplarına, yıllık gerçekleştirilen sempozyumlara ev sahipliği yaparak zihinsel modelleri paylaşmak ve genişletmek için çeşitli alanlar sağlamaktadır ve ülke çapında bölgesel işbirlikçi etkinliklere ev sahipliği yapmak için çaba göstermektedir. Bölgesel işbirlikçi etkinlikler, farkındalık oluşturmak, fakülte, öğrenciler ve acil durum yönetimi pratisyenleriyle çalışan araştırmacılar arasında başarılı bölgesel iş birliği uygulamalarını hayata geçirmek ve ayrıca belirli FEMA coğrafi bölgelerinde kullanılmayan fırsatları belirlemek için bir alan sağlamaktadır. Dolayısıyla istenen, bölgesel topluluk bağlantısını ve iş birliğini desteklemek ve ayrıca akademik ve daha geniş topluluk kaynaklarını, yeteneklerini ve uzmanlığını vurgulayan, bölgesel olarak özel dinamik bir rapor oluşturmaktır. Bu etkinlikler, ülke çapında bölgesel paydaşların uzmanlıklarının ve başarılı uygulamalarının paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır. Daha fazla fırsat ve olanak yaratarak işbirlikçi ağları güçlendirmektedirler.

Acil durum yönetiminin akademik topluluğu büyüdükçe ve geliştikçe, FEMA Yüksek Öğrenim Programı, akademik öğretim üyeleri, araştırmacılar ve uygulayıcılar için bağlantı kurmak, diyalog kurmak, tartışmak, paylaşmak, iş birliği yapmak, savunmak ve acil durum yönetimi disiplinini geliştirmek, hazırlıklı ve dayanıklı bir Dünya vizyonu çatısı altında birleştirmek amacıyla bir alan oluşturulmasını sağlamaktadır. Yüksek Öğrenim Programının alan sağladığını ve akademik topluluğun, daha geniş Ulusal Eğitim ve Öğretim Sistemlerinin (NTES) bir parçası olarak bu alanın

nasıl doldurulacağına rehberlik ettiğini vurgulamak önem arz etmektedir. NTES, daha güvenli ve dirençli bir ulus için yetenekler oluşturan ve sürdüren ülke çapında eğitim ve öğretim sağlayıcıları ve öğrenciler açısından oluşmaktadır. Yüksek öğrenim akademik topluluğu bağlamında NTES, ulus içinde gelişen hazırlık zorluklarını ele almak için yeni nesil acil durum yöneticilerini geliştirme hedefiyle özellikle örgün öğretim kurumları ve üniversiteleri ulusal hazırlık topluluğuyla ilişkilendirmektedir.

Gelişimi, diyalogu ve yaygınlaştırmayı desteklemek için sistemler ve yapılar mevcuttur, ancak akademik topluluk müfredatı oluşturma, iyileştirme, güncelleme ve paylaşma, otomatik programlanabilir ve idari kaliteyi sağlama, yüksek kaliteli araştırmayı entegre etme, öğrenmeyi sağlamak için gereken pedagojiyi değerlendirme olmadan, staj ve iş fırsatları oluşturmak ve yayın yoluyla bilgi birikimini büyütme mümkün görünmemektedir (Wendy Walsh, 2019).

FEMA'nın hedeflerinden biri de ABD genelinde okullarda ve üniversitelerin yansira birçok kurum ve kuruluşta tehlike, afet ve acil durum yönetimi ile ilgili eğitimin yayılmasını teşvik etmek ve desteklemektir. FEMA'ya göre asıl konu, hükümette olduğu kadar iş ve endüstride de giderek daha fazla acil durum yöneticisi ihtiyacından dolayı, tehlike yönetimi ve acil durum yönetiminde (EM) yetkin derecede bireyler veya afet eğitimi ve yönetimi müfredatından geçmiş bir üniversite eğitimi alan bireyler ile işe alımların gerçekleşmesi gerektiği şeklindedir (Alexander, 2000). Günümüzde EM uygulayıcılarına ve diğer alanlarda daha fazla "tehlike ve afete duyarlı" profesyoneller için gelişmiş mesleki gelişime ihtiyacımız var olduğunu savunmaktadır. Bu noktada, Acil Durum Yönetimi Enstitüsü (EMI) Yüksek Öğrenim Projesi, tehlike, afet ve EM materyallerini geniş bir müfredat yelpazesine (sosyoloji, kamu yönetimi, siyaset bilimi, planlama, vb.) yaydığı söylenebilmektedir. FEMA 1995 yılında EMI Yüksek Öğrenim Projesi başladığında, ABD'de sadece beş üniversite EM programı vardı. Bugün, 17'si aşağıdaki kategorilere ayrılabilir 89 tür program gözükmektedir. Bunlar; 40 sertifika, yan dal ve diploma programı, 12 ön lisans, 8 lisans, 22 yüksek lisans programı, 7 doktora programı şeklindedir. Aslında, ülke genelindeki üniversite kampüslerinde en az 100'e yakın EM programı araştırılıyor, öneriliyor veya geliştirilmektedir. Bazı örnekleri şekildedir: İş ve Sanayi Kriz Yönetimi; İş ve Sanayi Güvenliği; Güvenlik ve Kayıp ve Kaza Önleme; Kriz, Acil Durum ve Risk Yönetimi, Afet Müdahale Operasyonları; Afet Bilimi; İtfaiye için Acil Durum Yönetimi; Acil Durum Planlama ve Müdahale; Acil Servis Yönetimi ve/veya Yönetimi; Çevresel tehlikeler; Genel Acil Durum Yönetimi; Uluslararası Afet Müdahale/Yardım Operasyonları, İnsani Yardım; Azaltma; Uygulayıcı Mesleki Gelişimi; Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi; Halk Sağlığına İlişkin Acil Durum Yönetimi; Kamu Güvenliği ve Ceza Adaleti; Afetlerin Sosyolojik Boyutları; Teknoloji ve Teknik Uygulamalar; Terörizm, İç Güvenlik ve İç Savunma (Blanchard, B. W. (2003)).



FEMA'nın bir araştırma topluluğu oluşturma ve akademik programlar geliştirme çabalarının yanı sıra, NSF, IAEM, William Anderson Fonu ve diğer kuruluşlar, acil durum yönetiminde araştırma ve eğitimin büyümesine katkıda bulunmaktadır.

NSF (National Science Foundations) Temelli Afet Eğitimi Programları

Bill Anderson, 1990'da Natural Hazards Observer'da "gelecek nesil" araştırmacıları geliştirmek için bir program için bir çağrı yayınlamış ve NSF, 1990'ların ortalarında "Yeni Nesil Tehlike ve Afet Araştırmacılarını Etkinleştirme Programı" nı finanse etmiştir. 2007'nin sonlarında 27 burs alan öğrenci, 42'den fazla hakemli makale, üç kitap ve 22 kitap bölümü yazılmıştır. Ayrıca toplam 3,2 milyon doları aşan 18 hibe de alınmıştır (Peek, 2006). NSF ayrıca lisans araştırmalarının geliştirilmesi için fon sağlamaktadır. Lisans Öğrencileri için Araştırma Deneyimleri (REU) programı, lisans öğrencilerinin çeşitli disiplinlerde ve çeşitli konularda araştırmalara aktif katılımını desteklemektedir. NSF, REU programı aracılığıyla, toplum sürdürülebilirliği ve dayanıklılık ve tehlikeler ve afet araştırmaları dahil olmak üzere çeşitli bilimsel alanlarda, lisans ilgi alanlarını ve becerilerini geliştirmeye yönelik projeleri finanse etmektedir. Şu anda NSF, Coğrafi Bilgi Sistemleri ve Afet Direnci Mekansal Düşünce (Rochester Teknoloji Enstitüsü) ve Deprem Bilgi Teknolojisi (Güney Kaliforniya Üniversitesi) üzerinde çalışan grupları finanse etmektedir (National Science Foundation, 2017).

Öğrenci katılımı, özellikle lisans araştırmalarına katılım, NSF ve diğer finansman kuruluşlarının odak noktası haline geldiğinden, Colorado Boulder Üniversitesi'ndeki Doğal Tehlikeler Merkezi, Delaware Üniversitesi'ndeki DRC, Texas A&M Üniversitesi'ndeki Tehlike Azaltma ve Kurtarma Merkezi, Kıyı Direnç Merkezi Chapel Hill'deki Kuzey Carolina Üniversitesi'nde, Güney Carolina Üniversitesi'ndeki Tehlikeler Araştırma Laboratuvarı'nda, George Washington Üniversitesi'nde Kriz, Afet ve Risk Yönetimi Enstitüsü'nde, Kaliforniya Üniversitesi'nde Halk Sağlığı ve Afet Merkezi'nde ve diğer araştırma merkezleri, öğrencileri araştırma projelerine dahil etme ve onları REU ve diğer programlar aracılığıyla daha büyük afet araştırmalarla ve uygulayıcı topluluklarına tanıtmaya çabalarında çok aktif olmaktadır. Örneğin, yıllık Doğal Tehlikeler Çalıştayı'na katılan ve araştırmalarını sunan öğrencilerin sayısı son yirmi yılda katlanarak arttığı görülmektedir.

Ayrıca, Denver'daki Colorado Üniversitesi, NSF ve FEMA tarafından Ekim 2003'te düzenlenen "21. Yüzyılın Tehlike Yöneticileri için Eğitim Fırsatlarının Tasarlanması" konulu çalıştay; George Washington Üniversitesi ve NSF tarafından Kasım 2003'te düzenlenen "İç Güvenlik Ortamında Acil Durum Yönetimi" konulu çalıştay; ve Ulusal Akademiler ve ABD İç Güvenlik Bakanlığı tarafından Nisan 2004'te Washington DC'de düzenlenen "İç Güvenlik için Eğitim

Paradigmaları” konulu çalıştay (The National Academies,2004) ve 2017 yılında düzenlenen “Afet Araştırma Yöntemleri: Disiplinlerarası Yaklaşımlar” (Natural Hazards Center, 2016) dahil olmak üzere NSF, afet araştırmaları üzerine bir dizi çalıştay ve konferans düzenlemiştir.

Bir diğer program olan; Afetlerde Mühendislik ve Sosyal Bilimler Kapasitesinde Yetersiz Temsil Edilen Gruplardan Azınlık (SURGE) bursiyerlerini artırmak için NSF'den fon almaktadır. Program afet literatüründeki iki büyük zorluğa odaklanmaktadır, birincisi doğal afetler, yoksullar, ırksal ve etnik azınlıklar dahil olmak üzere marjinalize edilmiş nüfusları orantısız bir şekilde etkileniyor olması ve ikincisi ırksal ve etnik azınlıkların bilimsel ve pratikle ilgili olarak uzun süredir yetersiz temsil edilmesi şeklindedir. Proje, afetlerden kaynaklanan insan, altyapı ve çevre sorunlarını ele almak için sosyal bilimciler ve mühendisleri içeren disiplinler arası bir yaklaşım benimsemektedir (Goss ve Waugh Jr, 2019).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde afet eğitimi, hazırlık, zarar azaltma, müdahale ve iyileştirme aşamalarının tümünü içerecek şekilde planlanıp uygulanmaktadır. Özellikle Japonya bağlamında yaşanan afetler sonrası yapılan çıkarımlar doğrultusunda, afet eğitimleri içeriklerinde iyileştirmeler ve yeniden yapılandırmalar görülmektedir. Her iki ülkede de afet eğitiminin bütünsel bir yaklaşım benimsediği görülmüştür. Afet eğitiminin çok erken yaşlardan itibaren bireylere verilebilecek şekilde planlandığı görülmektedir. Bu çalışmada yer alan, ulusal çerçevede yaygın (Japonya ve ABD) afet eğitimi uygulamaları, Türkiye’de de çevre, kültür ve ekonomi boyutlarıyla ele alınarak eğitim sistemimize dahil edilebileceği düşünülmektedir.

Türkiye afet riski yüksek bir ülke olarak yer almaktadır. Türkiye’de afete dirençli bir toplum yetiştirmek için afet eğitimlerini her yaşa genelleyip, tek seferlik toplu eğitimler (konferans, seminer gibi) düzenlemek yerine, küçük yaşlardan itibaren afet bilincini kazandırmak adına, okul tabanlı projeleri eğitim sistemimizle birleştirmelidir. Eğitimde bütüncül bir yaklaşım izlemek çok önemlidir. Afet eğitimlerinde de bireylere erken yaşlardan itibaren bütünsel gelişim anlayışını aşlamak önemlidir. Dolayısıyla afet eğitimleri okul öncesi, ilk, orta ve lise eğitim müfredatlarına öğrenciye uygunluğu tespit edilerek etkin katılım sağlamak amacıyla yerleştirilmelidir. Afet eğitimi ayrı bir ders olarak bazı müfredat programlarında mevcuttur ancak dersi tamamladığını düşünen bireylerin afete hazırlık dirençleri olumsuz etkilenmektedir (UNICEF, 2015). Bunun yerine var olan tüm eğitim programlarıyla (her dersin müfredat içeriğine) entegrasyon gibi bir yol izlenmesi afet eğitimde sürdürülebilirlik adına büyük bir kazanım olacağı söylenebilir.



Bunlara ek olarak afet eğitimiyle ilgili proje tabanlı eğitimler geliştirilebilir. Proje tabanlı öğrenme, problem tespiti yapan ve çözüm üretmeye çalışan bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlar. Tehlike ve kriz anlarında bireyin anlık hızlı karar alma kabiliyetini geliştirir.

Buradan yola çıkarak Türkiye’de afet eğitimiyle ilgili tatbikatların geliştirilmesi önerilebilir. Senaryolu ve düzenli tekrarlanan tatbikatlar öğrencilerin korku, panik ve kaygı durumlarını azaltmaya yardımcı olacağı söylenebilir. Buna paralel olarak aile ve ebeveynlerin de bireyler üzerinde kaygı ve panik durumunu azaltma da etkin bir rolü vardır. Dolayısıyla aile planlamaları yapılarak tatbikatlara dahil edilmeleri afet eğitiminde olumlu kazanımlar adına önemlidir.

KAYNAKÇA

- Alexander, D., & Alexander, D. E. (2000). *Confronting catastrophe: new perspectives on natural disasters*. Oxford University Press, USA.
- Andrews, J., Benthien, M. and Tekula, S. (1998), Southern California earthquake center outreach report 1998: public awareness, education and knowledge transfer programs and fiscal year 1998 activities, erişim: www.scec.org/research/98research/98andrews.pdf.
- Apronti, P. T., Osamu, S., Otsuki, K., & Kranjac-Berisavljevic, G. (2015). Education for disaster risk reduction (DRR): linking theory with practice in Ghana’s basic schools. *Sustainability*, 7(7), 9160-9186.
- Aronsson-Storrier, M., & Dahlberg, R. (2022). *On disaster: disciplines, domains and definitions. In Defining Disaster*. Edward Elgar Publishing.
- ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) (2016). ASEAN common framework of comprehensive school safety.
- Bernhardsdottir, A. E., Musacchio, G., Ferreira, M. A., & Falsaperla, S. (2016). Informal education for disaster risk reduction. *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14(7), 2105-2116.
- Blanchard-Boehm, R. D. (1998). Understanding public response to increased risk from natural hazards: Application of the hazards risk communication framework. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 16, 247–278.
- Blanchard, B. W. (2003). The new role of higher education in emergency management. *Journal of Emergency Management*, 1(2), 30-34.
- Cabinet Office. (2015). *White paper: Disaster management in Japan 2015*.
- Didham, R. J., & Ofei-Manu, P. (2020). Adaptive capacity as an educational goal to advance policy for integrating DRR into quality education for sustainable development. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 47, 101631.
- Dooley, D., Catalano, R., Mishra, S., & Serxner, S. (1992). Earthquake preparedness: Predictors in a community survey. *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 451–470.
- Edwards, M. L. (1993). Social location and self-protective behavior: Implications for earthquake preparedness. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 11, 293–303.

- Frew, S.L. (2002), “*Public awareness and social marketing*”, Regional Workshop on Best Practices in Disaster Management, Bangkok, 381-93.
- Fujioka, T., & Sakakibara, Y. (2019). *School education for disaster risk reduction in Japan after the 2011 Great East Japan Earthquake and Tsunami (GEGET)*. *Terrae Didactica*, 14(3), 313-319.
- Fukushima Prefectural Board of Education. (2014). *Disaster Prevention Educational Materials Nurturing a “the zest for living.” Fukushima, Japan: Fukushima Prefectural Board of Education*.
- Giuffrida, L. O. (1985). FEMA: Its mission, its partners. *Public Administration Review*, 45, 2-2.
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector Comprehensive School Safety*, (2017). Geneva. A global framework.
- Guha-Sapir, D., Below, R., & Hoyois, P. (2015). *EM-DAT: International disaster database*. Catholic University of Louvain: Brussels, Belgium, 27, 57-58.
- Hayashi, H. (2003), “*Business model of disaster management*”, erişim: www.drs.dpri.kyoto-u.ac.jp/hayashi/lecture/lecture2003/lecture030416.pdf.
- IDNDR (International Decade for Natural Disaster Reduction). (1994). *Yokohama Strategy and Plan of Action for a Safer World: Guidelines for Natural Disaster Prevention, Preparedness and Mitigation*.
- Kuroiwa, J.A. (1993), “*Peru’s national education program for disaster prevention and mitigation (PNEPDPM)*”, Training and Education for Improving Earthquake Disaster Management in Developing Countries, UNCRD Meeting Report Series, 57, 95-102.
- Maly, E., & Suppasri, A. (2020). The Sendai framework for disaster risk reduction at five: Lessons from the 2011 great East Japan earthquake and tsunami. *International Journal of Disaster Risk Science*, 11(2), 167-178.
- Mileti, D. S. (1999). *Disasters by design: A reassessment of natural hazards in the United States*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Mileti, D., Nathe, S., Gori, P., Greene, M., Lemersal, E., (2004). *Public hazards communication and education: The state of the art. Informer Issue 2. Natural Hazards Center*, University of Colorado, 1–13.
- Miura, F. (2000). Recent research results on disaster education. *Journal of Japan Society for Natural Disaster Science*, 18, 413–416 (in Japanese).
- Nakagawa, Y. and Shaw, R. (2004), Social capital: a missing link to disaster recovery, *International Journal of Mass Emergency and Disasters*, 22, 5-34.
- Natural Hazards Center: *Call for participants in NSF Workshop*. 2016. Erişim: <https://hazards.colorado.edu/nsf-workshop/call-for-participants>.
- Panwar, V., & Sen, S. (2020). *Disaster damage records of EM-DAT and DesInventar: A systematic comparison*. *Economics of Disasters and Climate Change*, 4(2), 295-317.
- Peek, L. (2006). Transforming the field of disaster research through training the next generation. *International Journal of Mass Emergencies and Disasters*, 24(3), 371-389.



- P. Ofei-Manu, R.J. Didham. (2018). *Identifying the factors for sustainability learning performance*, J. Clean. Prod., 198,1173–1184.
- R. Laurie, Y. Nonoyama-Tarumi, R. McKeown, C.A. Hopkins. (2016). *Contributions of education for sustainable development (ESD) to quality education: a synthesis of research*, J. Econ. Sustain. Dev., 10, 1–17.
- R. Lozano, M.Y. Merrill, K. Sammalisto, K. Ceulemans, F.J. Lozano. (2017). *Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: a literature review and framework proposal*, Sustain. Times, 9.
- R.J. Didham, P. Ofei-Manu, Advancing policy to achieve quality education for sustainable development, in: A. Leicht, J. Heiss, W.J. Byun (Eds.), *Issues and Trends in Education for Sustainable Development*, UNESCO, Paris, France, 2018, 87–110, 978-92-3-100244-1.
- Radu, C. (1993), *Necessity of training and education in earthquake-prone country*, Training and Education for Improving Earthquake Disaster Management in Developing Countries, *UNCRD Meeting Report Series*, 57,15-33.
- Russell, L. A., Goltz, J. D., & Bourque, L. B. (1995). Preparedness and hazard mitigation actions before and after two earthquakes. *Environment and Behavior*, 27, 744–770.
- Sadiq, A. A., Tharp, K., & Graham, J. D. (2016). FEMA versus local governments: Influence and reliance in disaster preparedness. *Natural hazards*, 82(1), 123-138.
- Shaw, R. and Goda, K. (2004), *From disaster to sustainable community planning and development: the Kobe experiences*, *Disaster*, 28, 16-40.
- Shaw, R., and Y. Oikawa. (2014). *Education for sustainable development*. Tokyo, Japan: Springer.
- Shaw, R., K. Shiwaku, and Y. Takeuchi. (2011). *Disaster education, 7. Community, environmental, and disaster risk management series*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Shaw, R., Sakurai, A., & Oikawa, Y. (2021). *New Realization of Disaster Risk Reduction Education in the Context of a Global Pandemic: Lessons from Japan*. *International Journal of Disaster Risk Science*, 1-13.
- Shaw, R., Shiwaku, K., & Takeuchi, Y. (Eds.). (2011). *Disaster education*. Emerald Group Publishing.
- Shaw, R., Takeuchi, Y., Gwee, Q. R., & Shiwaku, K. (2011). *Disaster education: an introduction*. In *Disaster education*. Emerald Group Publishing Limited.
- Shiwaku, K., & Shaw, R. (2008). *Proactive co-learning: a new paradigm in disaster education*. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*.
- Shiwaku, K., A. Sakurai, and R. Shaw. (2016). *Disaster resilience of education systems: Experiences from Japan*. Tokyo, Japan: Springer.
- Suwa, S. (2005), *Activities to create the new trend of the disaster mitigation education by the students of the environment and disaster mitigation course of Maiko High School*, Proceedings of the UN World Conference on Disaster Reduction Thematic Session on Education for Sustainable Development, Hyogo, Japan, 22, 45-51.
- Takeuchi, Y., Mulyasari, F., & Shaw, R. (2011). *Roles of family and community in disaster education*. In *Disaster education*. Emerald Group Publishing Limited.

- Tanaka, K. (2005). The impact of disaster education on public preparation and mitigation for earthquakes: a cross-country comparison between Fukui, Japan and the San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography*, 25(3), 201-225.
- The National Academies: Workshop on Educational Paradigms for Homeland Security; (2004).26, Washington, DC.
- Thi, M.T.T., R. Shaw, and Y. Takeuchi. 2012. Climate disaster resilience of the education sector in Thua Thien Hue province. Central Vietnam. *Natural Hazards*, 63(2),685–709.
- Tierney, K. J., Petak, W. J., & Hahn, H. (1988). Disabled persons and earthquake hazards Program on Environment and Behavior Monograph, Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado, 46.
- UNESCO, (2017). Education for Sustainable Development Goals: *Learning Objectives*; Paris,.
- UNESCO; UNICEF, (2012).Disaster, Risk Reduction in School Curricula: *Case Studies from Thirty Countries*; Geneva.
- UNICEF and UNESCO (United Nations International Children’s Emergency Fund and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), *Towards a learning culture of safety and resilience: Technical guidance for integrating disaster risk reduction in the school curriculum*, 2009.
- UNICEF, (2015). The investment case for education and equity.
- UNISDR (United Nations Office for Disaster Risk Reduction),(2005). Hyogo framework for action 2005–2015: *Building the resilience of nations and communities to disasters*. Geneva: UNISDR.
- UNISDR, U. (2005, January). Hyogo framework for action 2005–2015: *Building the resilience of nations and communities to disasters*. In *Extract from the final report of the World Conference on Disaster Reduction, (A/CONF. 206/6), 380*, Geneva: The United Nations International Strategy for Disaster Reduction.
- UNISDR (United Nations Office for Disaster Risk Reduction), (2015). *Sendai framework for disaster risk reduction, 2015–2030*.
- Varol, A. (2019). Afet yönetimi, afet eğitimi ve afet farkındalığı: Amerika örneği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 193-204.
- Waugh Jr, W. L., & Goss, K. C. (2019). The history of higher education in emergency management: The emergency management institute, the national science foundation, and the William Averette Anderson fund. *Journal of Emergency Management*, 17(1), 7-12.
- Wendy Walsh, M. P. A. (2019). A vision of growth for the emergency management higher education academic discipline: A program management perspective. *Journal of Emergency Management*, 17(1), 13-15.
- Zhu, T. T., & Zhang, Y. J. (2017). An investigation of disaster education in elementary and secondary schools: evidence from China. *Natural hazards*, 89(3), 1009-1029.



ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK DAVRANIŞLARIYLA BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER ARASINDAKİ İLİŞKİ- KARAMAN İLİ ÖRNEĞİ

ÖMÜR ÇOBAN¹⁴⁰, ABDULKADİR KARAGÖZ¹⁴¹, DEMET GÜLEÇ¹⁴², DÖNDÜ SAĞLAM¹⁴³,

ÖZET

Bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Karaman ilinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 264 öğretmenden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmada ‘Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek; teknolojik liderliğin motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk alt boyutlarını ölçmek için hazırlanan 18 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri SPSS programı kullanılarak nicel veri analizi yapılarak incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan tüm anketlerde teknolojik liderlik boyutu tüm alt boyutlarda katılıyorum şeklinde çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenler yöneticilerin teknolojik liderlik rollerini yeterli düzeyde bulmaktadırlar. Cinsiyet ve branş değişkenleri haricinde diğer demografik değişkenlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin algıları, cinsiyet değişkenine göre motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında farklılık gösterirken, hukuk ve alt yapı boyutunda herhangi bir farklılık göstermemiştir. Motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin algılarında, branş değişkeni açısından ise meslek dersi öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri ile temel eğitim öğretmenleri arasında hukuki boyutta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yabancı dil öğretmenleri ve temel eğitim öğretmenleri lehine bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşı, mesleki kıdemi, öğrenim durumu, okuldaki görev süresi ve okul müdürüyle çalışma süresi değişkenleri alt gruplarında görüş farklılığı ortaya çıkmamıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Teknoloji, teknolojik liderlik, okul müdürü, öğretmen, dijital dönüşüm

¹⁴⁰ Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, cobanomur@gmail.com

¹⁴¹ Öğretmen, Kılbasan 75. Yıl Ortaokulu, Karaman, mser2003@gmail.com

¹⁴² Öğretmen, Demet Güleç Çiftçi, Melikşah Ortaokulu, Ankara, gulecgulec@gmail.com

¹⁴³ Öğretmen, Akçaşehir Ortaokulu, Karaman, dnd.zr.44@gmail.com

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL HEADS' TECHNOLOGICAL LEADERSHIP BEHAVIORS AND SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES ACCORDING TO TEACHERS' PERCEPTIONS – KARAMAN PROVINCE EXAMPLE

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the technological leadership behaviors of school administrators in terms of some demographic variables according to teacher perceptions. The research consists of data obtained from 264 teachers working in official kindergarten, primary, secondary and secondary education institutions in Karaman province in Turkey in the 2021-2022 academic year. The 'School Principal Technological Leadership Behavior Scale' was used in the research. Scale; It consists of 18 items prepared to measure the motivation, orientation, infrastructure and law sub-dimensions of technological leadership. The data of the study were analyzed by quantitative data analysis using SPSS program. According to the results of the study, in all the questionnaires made according to the opinions of the teachers, the technological leadership dimension was found to be agree in all sub-dimensions. In this context, teachers find the technological leadership roles of administrators at a sufficient level. Except for gender and branch variables, no statistically significant difference was found in other demographic variables. While teachers' perceptions differed in the sub-dimensions of motivation and guidance according to the gender variable, they did not show any difference in the sub-dimensions of law and infrastructure. It is seen that there is a result in favor of male teachers in the motivation and guidance sub-dimensions. In the perceptions of the teachers, a significant difference was found between the vocational course teachers and foreign language teachers, and the vocational course teachers and basic education teachers in terms of the branch variable. This difference was found in favor of foreign language teachers and basic education teachers. There was no difference of opinion in the subgroups of teachers' age, professional seniority, educational status, tenure at school and working time with the school principal.

Keywords: Technological leadership, Leadership, School principal, Teacher.

GİRİŞ

Teknolojik liderlik, dijital çağın başlaması ve teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. Bu teknolojinin okullara nasıl etkili bir şekilde entegre edileceğini bilmek de okul teknoloji liderliğinin temelini oluşturur. Okul teknolojisi liderliği, okul yöneticilerinin yalnızca bilgiyi bütünleştirmeyi ve dönüştürmeyi öğrenmesi değil, aynı zamanda öğretim ve müfredatla teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmak için gerekli becerileri geliştirmesi gerektiğini ifade eder (Towndrow ve Vallance, 2013). Teknolojik liderliğin bileşenleri ise okullarda teknoloji kullanımı için yönetsel planların ve vizyonun geliştirilmesi, fiziksel ortamın hazırlanması, bilişim kültürünün geliştirilmesi ve rol model olma, teknoloji kullanımını teşvik etme ve teknoloji kullanım



becerilerinin geliştirilmesidir (Apsorn, Sisan ve Tungkunan, 2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderliğin bileşenlerini etkin bir şekilde uygulamaları okul liderliğinin kalitesini büyük ölçüde yansıtmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, teknolojik liderlik hakkında yapılmış olan araştırmalarda çoğunlukla ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu) standartları kullanılmış ve bu standartlardan yola çıkarak bir model ortaya konulmaya çalışılmıştır (ISTE,2002,2009). Bu standartların alt boyutları: dijital çağ öğrenme kültürü, vizyoner liderlik, profesyonel uygulamada ve mesleki gelişimde mükemmellik, dijital vatandaşlık ve sistematik gelişimdir (Banoğlu, 2012). Bu kapsamda Çalık, Çoban ve Özdemir (2019)'in yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleriyle kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Turan (2020) ise yapmış olduğu çalışmada COVID-19 sürecinde okul yöneticilerinin ortaya koyduğu teknolojik liderlik davranışlarını incelemiş ve araştırma sonucunda okul müdürlerinin uzaktan eğitimi teknoloji yardımıyla yönettiği, öğretmenlerin teknoloji kullanımında mesleki gelişimlerini desteklediği ve eğitimin devamını sağlayarak öğrencilerin okuldan kopmamalarını sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Durnalı (2019) çalışmasında kendi geliştirmiş olduğu "Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)" ile okul yöneticilerinin ortaya koyduğu teknolojik liderlik davranışlarını, öğretmenlerin gözünden çeşitli demografik değişkenler açısından incelemiştir. Gonzales (2019), çalışmasında okul teknolojisi liderliğinin zorluklarını ve vizyonunu incelemiş, bu inceleme sonucunda okul yöneticileri için en önemli zorlukların bütçeleme, inisiyatif alma, beklentileri belirleme ve öğretmenlerle öğretimsel uygulamalar için müzakere yapmak olduğunu ortaya koymuştur. Flanagan ve Jacobsen (2003) ise yapmış oldukları çalışmada teknoloji entegrasyonu ile ilgili güncel konuları ele almış ve okul yöneticilerinin bu kapsamda yeni liderlik sorumluluklarını üstlenebilecekleri bağlamsal bir çerçeveye sunmuşlardır. Bu çalışmaların yanı sıra Sincar (2009) teknoloji liderliği rolleri, Hayytov (2013) teknoloji liderliği yeterlikleri, Engür (2014) teknoloji liderliği becerileri gibi birçok çalışma bu kavramın aydınlatılması amacıyla yapılmıştır.

YÖNTEM

Bu kısımda, araştırmanın yöntemi, çalışma evreni, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel bir yöntem olan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma, gruptaki bireylerin bir olay ve olgu ile ilgili düşüncelerinin, tutumlarının alındığı, olay ve olguların betimlenmeye çalışıldığı, geniş gruplar üzerinde çalışılan araştırmalardır (Karakaya,2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de Karaman ilinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 264 öğretmenden oluşmaktadır. Bu kapsamda, araştırmada doğrusal modelleme yaklaşımı benimsenmiş olup tek aşamalı küme örneklem alma yoluna gidilmiştir. Bu çerçevede çalışmaya ait veriler, Türkiye’de Karaman ilinde yer alan okullardan toplanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, çalışma ekibi tarafından Ocak 2022 ile Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce okul müdürü ile görüşülmüş ve çalışma hakkında bilgiler sunulmuştur. Anket soruları okul öğretmenlerine yöneltilmiştir. Bu çalışmada Mehmet Durnalı’nın geliştirmiş olduğu “Okul Müdürü Teknolojik Liderlik Davranış Ölçeği (OMTLD-Ö)” kullanılmıştır. 264 öğretmenden Google Form aracılığıyla internet üzerinden veri toplanmıştır.

Verilerin Çözülmesi

Bilgisayar ortamına aktarılacak veriler, SPSS 26 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkilere bakılmış ve veriler ışığında yorumlamalar yapılmıştır.

OMTLD-Ö puanlarının aritmetik ortalamasına ilişkin puan aralıkları Tablo 1’de verilmiştir. Bulgular bölümünde yer alan tabloların yorumlamaları bu puan aralıklarına göre yapılmıştır.

Tablo 1. OMTLD-Ö Seçeneklerine Karşılık Gelen Puan Aralıkları

Derece	Seçenekler	Puan Aralıkları
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
3	Kararsızım	2.61-3.40
4	Katılıyorum	3.41-4.20
5	Kesinlikle Katılıyorum	4.21-5.00

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, öğretmenlerin teknoloji kullanımlarında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu motivasyon, alt yapı, yönlendirme ve hukuk alt boyutları ile ilgili yorumlara ve bulgulara yer verilmiştir. Verilen bu alt boyutlar ile ilgili öğretmen görüşlerinin sırasıyla cinsiyet, branş, yaş, mesleki kıdem, okuldaki görev süresi, okul müdürüyle çalışma süresi ve eğitim durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunup bulunmama durumlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.



Tablo 2. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımında Okul Müdürlerinin Sergilediği Teknolojik Liderlik Davranış Düzeyleri

Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss	Düzye
Motivasyon	3,71	0,87	Katılıyorum
Yönlendirme	3,76	0,97	Katılıyorum
Altyapı	3,61	0,98	Katılıyorum
Hukuk	3,69	0,98	Katılıyorum

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	SD	F	T	p
Motivasyon	Kadın	120	3,53	0,897	262	2,703	-2,896	0,002*
	Erkek	144	3,86	0,823				
Yönlendirme	Kadın	120	3,55	1,017	262	4,524	-3,220	0,001*
	Erkek	144	3,93	0,903				
Altyapı	Kadın	120	3,53	1,023	262	2,971	-4,870	0,308
	Erkek	144	3,66	0,942				
Hukuk	Kadın	120	3,61	1,024	262	7,360	-2,918	0,233
	Erkek	144	3,75	0,932				

p<0,05*

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin okul müdürlerinin ortaya koymuş olduğu motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında kadın ve erkek görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [t (262) = 3.22, p < .05]. Alt yapı ve hukuk alt boyutlarında ise kadın ve erkek görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (p>0.05). Kadın öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı (\bar{X} =3.61) ile hukuk boyutundayken en düşük ise (\bar{X} =3.53) ile motivasyon ve alt yapı boyutlarındadır. Erkek öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı (\bar{X} =3.93) ile yönlendirme boyutundayken en düşük ise (\bar{X} =3.66) ile alt yapı boyutunda bulunmaktadır. Kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri ile ilgili puanın en düşük olduğu boyut alt yapı boyutudur. Sonuç olarak, kadın ve erkek öğretmenlere göre; öğretmenlerin okulda teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koymuş olduğu teknolojik liderlik davranışları alt boyutlarının katılıyorum seviyesinde olduğu söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin, okul müdürlerinin bu davranış düzeylerinin alt yapı ve hukuk alt boyutuna ilişkin görüşleri birbirlerine yakın değerlerde çıkmış

olduğu ifade edilebilir. Motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak erkek öğretmenlerin teknik konularda kadın öğretmenlere göre daha yetkin olmaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, branş değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Motivasyon	Temel Eğitim Öğrt. (1)	62	3,93	0,607	1,940	0,104	
	Sayısal Ders Öğrt. (2)	61	3,72	0,879			
	Sözel Ders Öğrt. (3)	71	3,53	1,116			
	Yabancı Dil Öğrt. (4)	23	3,83	0,868			
	Meslek ve Diğer Ders Öğrt. (5)	47	3,63	0,681			
Yönlendirme	Temel Eğitim Öğrt. (1)	62	3,88	0,731	2,098	0,082	
	Sayısal Ders Öğrt. (2)	61	3,66	0,958			
	Sözel Ders Öğrt. (3)	71	3,56	1,165			
	Yabancı Dil Öğrt. (4)	23	4,13	0,967			
	Meslek ve Diğer Ders Öğrt. (5)	47	3,85	0,908			
Altyapı	Temel Eğitim Öğrt. (1)	62	3,64	0,923	1,039	0,388	
	Sayısal Ders Öğrt. (2)	61	3,60	0,917			
	Sözel Ders Öğrt. (3)	71	3,52	1,141			
	Yabancı Dil Öğrt. (4)	23	3,96	0,945			
	Meslek ve Diğer Ders Öğrt. (5)	47	3,50	0,874			
Hukuk	Temel Eğitim Öğrt. (1)	62	3,92	0,821	4,710	0,001*	1-5 4-5
	Sayısal Ders Öğrt. (2)	61	3,65	0,897			
	Sözel Ders Öğrt. (3)	71	3,70	1,133			
	Yabancı Dil Öğrt. (4)	23	4,05	0,911			
	Meslek ve Diğer Ders Öğrt. (5)	47	3,21	0,882			

p<0,05*

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin okul müdürlerinin ortaya koymuş olduğu hukuk alt boyutundaki branş değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [F (4, 259) = 4.71, p < .05]. Yapılmış olan post hoc analizinin tukey testi sonucuna göre bu branşlardan Temel Eğitim Öğretmenliği ile Meslek ve Diğer Ders Öğretmenlikleri arasında ve Yabancı Dil Öğretmenliği ile Meslek ve Diğer Ders Öğretmenlikleri



arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır($p<0.05$). Diğer alt boyutlarda branş değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır($p>0.05$). Branş değişkenlerine göre, öğretmen görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı ($\bar{X}=4.13$) ile yönlendirme boyutunda Yabancı Dil Öğretmenliği, en düşük ise ($\bar{X}=3.21$) ile hukuk boyutunda Meslek ve Diğer Ders Öğretmenlikleridir. Motivasyon boyutu hariç diğer alt boyutlarda branş değişkenlerinden Yabancı Dil Öğretmenliğinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna varılabilir. Temel Eğitim öğretmenlerinin meslek ve diğer ders öğretmenlerine göre ortalamalarının yüksek çıkmasının sebebi, okulda çalışma sürelerinin fazla olması ve okul yöneticileri ile daha sık iletişim halinde olmaları iken, meslek öğretmenlerinin atölye çalışmaları nedeni ile okul yöneticileri ile pek fazla iletişim halinde olamamaları olabilir. Yabancı dil öğretmenlerinin ise farklı eğitim kademelerinde çalışabiliyor olmaları ortalamalarının yüksek çıkmasının nedeni olarak gösterilebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin branş değişkenine göre; okulda teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koymuş olduğu teknolojik liderlik davranışları alt boyutlarının katılıyorum seviyesinde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, yaş değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	P	Fark
Motivasyon	20-30 (1)	50	3,59	0,922	2,632	0,074	
	31-40 (2)	154	3,66	0,9			
	41 ve Üzeri	60	3,93	0,715			
Yönlendirme	20-30 (1)	50	3,61	1,086	1,750	0,176	
	31-40 (2)	154	3,74	0,983			
	41 ve Üzeri	60	3,95	0,825			
Altyapı	20-30 (1)	50	3,72	0,954	0,662	0,517	
	31-40 (2)	154	3,55	1,021			
	41 ve Üzeri	60	3,65	0,891			
Hukuk	20-30 (1)	50	3,68	0,853	0,872	0,419	
	31-40 (2)	154	3,63	1,047			
	41 ve Üzeri	60	3,83	0,875			

$p<0,05$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, çalışmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin okul müdürlerinin ortaya koyduğu teknolojik liderlik davranışlarından yaş değişkeninin alt grupları

bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır [$F(2, 261) = 4.71, p < .05$]. Bu durum çalışmaya katılan yaş gruplarından 20-30 yaş aralığındaki grubun dijital çağda doğmuş olmasına rağmen diğer yaş gruplarındakilerle teknoloji kullanımı açısından paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Bunun sebebi ise Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi projesi (FATİH) kapsamında MEBBİS, EBYS, e-okul gibi elektronik ortamları kullanma gerekliliğinin bulunmasıdır. Görüşlerin en yüksek olduğu ortalama puanı ($\bar{X}=3.95$) ile 41 ve üzeri yaş grubunda yönlendirme boyutunda iken, en düşük ise ($\bar{X}=3.55$) ile alt yapı boyutunda 31-40 yaş aralığı grubundadır. Alt yapı boyutu hariç diğer alt boyutlarda 41 ve üzeri yaş grubu teknoloji kullanım ortalamasının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Alt yapı boyutunda ise 20-30 yaş aralığı grubunun diğer yaş gruplarından ($\bar{X}=3.72$) ile yüksek olduğu görülmektedir. Farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin teknolojik liderlik davranışları toplamı ve boyutlarına ilişkin görüşleri, "Katılıyorum (3.41-4.20)" aralığında değişmektedir.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Motivasyon	0-5	42	3,66	1,003	1,167	0,323	
	6-10	101	3,63	0,905			
	11-15	59	3,70	0,822			
	16 ve Üzeri	62	3,89	0,755			
Yönlendirme	0-5	42	3,56	1,12	1,274	0,284	
	6-10	101	3,76	0,964			
	11-15	59	3,72	0,973			
	16 ve Üzeri	62	3,93	0,87			
Altyapı	0-5	42	3,59	0,957	0,127	0,944	
	6-10	101	3,65	1,056			
	11-15	59	3,57	0,968			
	16 ve Üzeri	62	3,57	0,892			
Hukuk	0-5	42	3,63	0,882	0,480	0,696	
	6-10	101	3,69	1,044			
	11-15	59	3,59	1,027			
	16 ve Üzeri	62	3,80	0,875			

p<0,05



Tablo 6'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu yönlendirme, motivasyon, hukuk ve alt yapı alt boyutlarına ilişkin çalışma grubundaki öğretmen görüşlerinin ortalama puanlarının, mesleki kıdem değişkeninin alt grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır [$F(3, 260) = 4.71, p < .05$]. Bu durum, okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını gözleme ve değerlendirme açısından öğretmenler arası mesleki kıdem bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı ($\bar{X}=3.93$) ile yönlendirme alt boyutunda 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan grupken, en düşük ise ($\bar{X}=3.56$) ile yine yönlendirme alt boyutunda 0-5 yıl kıdem aralığındaki gruptur. Mesleki kıdem değişkeninin alt gruplarında OMTLD-Ö boyutlarına ile ilgili öğretmen görüşleri ortalama puanları "Katılıyorum (3.41-4.20)" aralığında değişmektedir. Alt yapı boyutu hariç diğer boyutlarda 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan gruplar en yüksek ortalamaya sahipken, alt yapı boyutunda ise 6-10 yıl kıdeme sahip olan grubun en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi ise devlet kurumlarında bürokratik iş ve işlemlerin daha kısa sürede yapılabilmesi, kaynakların verimli kullanılabilmesi ve kırtasiyecilik işlemlerinin azaltılabilmesi amacıyla ortaya çıkmış olan Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)'nin kullanım zorunluluğunun olmasıdır.

Öğretmenlerin Görev Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, okuldaki görev süresi değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Şu Anki Okulunda Çalışma Süresi Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Motivasyon	0-5	153	3,71	0,936	0,226	0,798	
	6-10	66	3,67	0,821			
	11 ve Üzeri	45	3,78	0,714			
Yönlendirme	0-5	153	3,75	1,003	0,348	0,707	
	6-10	66	3,71	0,974			
	11 ve Üzeri	45	3,86	0,874			
Altyapı	0-5	153	3,69	1,023	1,396	0,249	
	6-10	66	3,51	0,931			
	11 ve Üzeri	45	3,45	0,882			
Hukuk	0-5	153	3,76	0,972	1,109	0,331	
	6-10	66	3,57	0,989			
	11 ve Üzeri	45	3,59	0,963			

p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, altyapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin çalışma grubundaki öğretmen görüşlerinin ortalama puanlarının, öğretmenlerin şu anki okulunda çalışma süresi değişkenine göre alt gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür [$F(2, 261) = 4.71, p < .05$]. Görüşlerin en yüksek olduğu ortalama puanı ($\bar{X}=3.86$) ile 11 ve üzeri yıl çalışma süresi grubunda yönlendirme boyutundayken, en düşük ise ($\bar{X}=3.51$) ile alt yapı boyutunda 6-10 yıl arası çalışma süresi grubundadır. Okuldaki görev süresi değişkeninin teknolojik liderlik davranışları düzeylerinin alt boyutlarının tamamına ilişkin öğretmen görüşleri ortalama puanları "Katılıyorum (3.41-4.20)" aralığında değişmektedir. Motivasyon ve yönlendirme alt boyutunda 11 ve üzeri yıl çalışma süresi grubundakiler, alt yapı ve hukuk boyutunda ise 0-5 yıl arası çalışma süresi grubundakiler en yüksek ortalamaya sahiptir. Buna rağmen ortalamaların birbirine yakın değerler aldığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Okul Müdürleriyle Çalışma Sürelerine Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, okul müdürüyle çalışma süresi değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Şu Anki Müdürüyle Çalışma Süresi Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Süre	N	\bar{X}	Ss	SD	F	T	p
Motivasyon	0-5	204	3,66	0,899	262	1,083	-1,853	0,650
	6 ve Üzeri	60	3,90	0,754				
Yönlendirme	0-5	204	3,71	1,008	262	1,626	-1,589	0,113
	6 ve Üzeri	60	3,94	0,827				
Altyapı	0-5	204	3,62	0,997	262	0,281	0,325	0,746
	6 ve Üzeri	60	3,57	0,925				
Hukuk	0-5	204	3,69	0,951	262	1,519	0,018	0,986
	6 ve Üzeri	60	3,69	1,065				

p<0,05

Tablo 8'e göre, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul müdürlerinin ortaya koyduğu yönlendirme, motivasyon, hukuk ve alt yapı alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama puanlarına göre, okul müdürüyle çalışma süresi alt grupları (0-5 yıl ve 6 ve üzeri yıl) açısından, öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$t(262) = 3.22, p < .05$]. 0-5 yıl aralığında okul yöneticisi ile çalışan öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı ($\bar{X} = 3.71$) ile yönlendirme boyutundayken en düşük ise ($\bar{X} = 3.62$) ile alt yapı



boyutundadır. Ayrıca, 6-10 yıl aralığında okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı (\bar{X} = 3.94) ile yönlendirme boyutundayken en düşük ise (\bar{X} = 3.57) ile alt yapı boyutundadır. Öğretmen görüşlerinin her iki grup için de en düşük olduğu boyut alt yapı boyutudur, en yüksek olduğu boyut ise yönlendirme boyutudur. Sonuç olarak, her iki grup için de ortalamalar tüm alt boyutlarda “Katılıyorum (3.41-4.20)” aralığındadır. Genel olarak bütün alt boyutlarda alınan değerlerin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Okul Müdürlerinin Teknolojik Liderlik Davranışları

Bu bölümde, öğrenim durumu değişkeni açısından öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk alt boyutlarına ilişkin yorum ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre "Okul Yöneticilerinin Teknolojik Liderlik Davranışları Ölçeği" t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	SD	F	t	p
Motivasyon	Lisans	212	3,68	0,843	262	2,986	-	0,345
	Yüksek Lisans	52	3,81	0,986			0,947	
Yönlendirme	Lisans	252	3,73	0,946	262	2,316	-	0,402
	Yüksek Lisans	52	3,86	1,083			0,839	
Altyapı	Lisans	252	3,58	0,975	262	0,024	-	0,370
	Yüksek Lisans	52	3,71	1,001			0,898	
Hukuk	Lisans	252	3,69	0,955	262	0,271	0,350	0,727
	Yüksek Lisans	52	3,64	1,065				

p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu yönlendirme, motivasyon, hukuk ve alt yapı davranışlarına ilişkin çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin ortalama puanları temelinde, lisans ve yüksek lisans eğitimi tamamlamış öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t (262) = 3.22, p < .05]. Lisans eğitimi alan öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı (\bar{X} = 3.73) ile yönlendirme boyutundayken, en düşük ise (\bar{X} =3.58) ile motivasyon boyutundadır. Yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin görüşlerinin en yüksek olduğu ortalama puanı (\bar{X} =3.86) ile yönlendirme boyutundayken, en düşük ise (\bar{X} =3.64) ile hukuk boyutundadır. Hukuk alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda yüksek lisans değişkeninin ortalaması yüksek iken hukuk boyutunda ise lisans değişkeninin ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, lisans ve yüksek lisans eğitimi almış öğretmen görüşleri tüm boyutlarda “Katılıyorum (3.41-4.20)” aralığı seviyesinde değişmektedir. Lisans ve yüksek lisans eğitim görmüş

öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu davranış düzeylerini gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri tüm alt boyutlarda birbirlerine çok yakın değerlerde çıktığı ifade edilebilir.

SONUÇ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda teknolojinin gelişmesi ile birlikte dünyada birçok yeni gelişim ve değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler hem bireysel hem de örgütsel etkilenmelere yol açmıştır. Yaşanan bu değişimleri yakından takip eden toplumlar hem sosyal hem ekonomik hem de nitelikli insan gücü açısından gelişmiş ülkeler arasında yer almıştır. Toplumdaki nitelikli insan gücünün oluşmasında da en önemli rol eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarında 21. yüzyıl becerilerine sahip, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen ve teknoloji üretebilen insanların yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde ise en büyük sorumluluk öğretmenlere ve okul yöneticilerine düşmektedir. Çünkü açık bir sistem olan eğitim kurumlarının toplumda yaşanan değişim ve gelişime ayak uydurabilmelerini, teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmelerini ve eğitim sistemine en uygun şekilde entegre edilmesini sağlayacak olan kişiler öğretmenler ve okul yöneticileridir. Okullardaki bu teknolojik sürecin entegrasyonunu koordineli bir şekilde sürdüreceği olan hiç şüphesiz okul yöneticileridir. Çünkü gelişen teknoloji okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarında önemli değişimlere yol açmıştır. Okul müdürlerinin sergilemek zorunda oldukları vazgeçilmez rollerinden birisi de teknolojik liderlik rolleridir. Okul müdürleri sergiledikleri teknolojik liderlik rolleri ile öğrencilerin sınıf içerisindeki öğrenme süreçlerini kolaylaştırmayı, okulun teknolojik olanaklarının artırılmasını, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip etmesini ve kullanmasını teşvik etmeyi amaçlar.

Bu çalışmada, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Karaman ili ve Merkez ilçelerinde resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin teknoloji kullanımında okul yöneticilerinin ortaya koyduğu motivasyon, yönlendirme, alt yapı ve hukuk davranışlarının düzeyleri tespit edilmiştir. Bu davranışların düzeyleri öğretmenlerin bazı demografik değişkenleri (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu, okulda çalışma süresi ve okul müdürü ile çalışma süresi) açısından istatistiki olarak spss programı kullanılarak incelenmiştir.

Yapılan bu çalışma sonucunda öğretmenlerin görüşlerine göre yapılan tüm anketlerde teknolojik liderlik boyutu tüm alt boyutlarda katılıyorum şeklinde çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler yöneticilerin teknolojik liderlik rollerini yeterli düzeyde bulmaktadırlar. Cinsiyet ve branş değişkenleri haricinde diğer demografik değişkenlerde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deniz ve Teke (2020)'nin yapmış olduğu çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Görüşleri alınan erkek ve kadın öğretmenler genel olarak okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını ortaya koyduğuna bütün alt boyutlar bağlamında katılmaktadırlar. Ancak,



öğretmenlerin cinsiyeti motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında farklılık gösterirken, hukuk ve alt yapı boyutunda herhangi bir farklılık göstermemiştir. Motivasyon ve yönlendirme alt boyutlarında erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak okullarda erkek yöneticilerin çoğunlukta olması ve erkek yöneticiler ile erkek öğretmenlerin arasında daha rahat bir iletişim sağlanabilirken, kadın öğretmenler ile iletişim konusunda sınırlılıklar yaşanması gösterilebilir. Bu sonucun aksine Görgülü (2013), Demirsoy (2016), Ulukaya (2015), Cantürk ve Aksu (2017), Hayytov (2013) yaptıkları çalışmalarda teknolojik liderliğin alt boyutlarında cinsiyetin farklılık yaratan bir unsur olmadığını belirtmişlerdir.

Görüşleri alınan değişik yaş gruplarındaki öğretmenler, okul müdürlerinin teknolojik liderlik rollerini ortaya koymalarına genel olarak ve tüm alt boyutlarda katılmaktadırlar. Bu durum çalışmaya katılan yaş gruplarından 20-30 yaş aralığındaki grubun dijital çağda doğmuş olmasına rağmen diğer yaş gruplarındakilerle teknoloji kullanımı açısından paralellik gösterdiğini belirtmektedir. Bunun sebebi ise okul yöneticiliğindeki teknoloji kullanımının uzmanlık gerektirmemesidir. Durnalı (2019)'nın yapmış olduğu çalışma bu sonucu destekler niteliktedir. Yine bu sonuca benzer olarak Ulukaya (2015) yaş değişkeninin teknolojik liderliğin alt boyutlarında farklılık yaratan bir unsur olmadığını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili yapılmış olan Demirsoy (2016)'un çalışmasında ise farklı bir sonuç elde edilmiş ve yaş değişkeninin teknolojik liderlik yeterlik düzeyinde farklılık yarattığını ortaya koymuştur. Kıdemleri farklı olan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin teknolojik liderlik rollerini ortaya koyma düzeyleri genelinde ve tüm alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Ölçek (2014)'in çalışmasında da bu sonucu destekler nitelikte bir sonuç elde edilmiştir. Aksine bir sonuç ise Sincar (2009) ve Demirsoy (2016)'un çalışmalarında görülmektedir. Görüşleri alınan farklı eğitim durumlarına sahip öğretmenlerden okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranış rollerine ilişkin edinilen araştırma sonuçlarında da tüm alt boyutlarda istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Deniz ve Teke (2020)'nin çalışması yine bu sonucu destekler nitelikte bir çalışma olmuştur. Hayytov (2013) ise teknolojik liderlik rollerine ilişkin görüşlerin farklı eğitim düzeyine göre farklılaşmamasını özel bir uzmanlaşma alanı olmamasına bağlayarak yorumlamıştır.

Görüşleri açısından farklı branşlara sahip öğretmenlerin okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algılarında farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlardan meslek dersi öğretmenleri ile yabancı dil öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri ile temel eğitim öğretmenleri arasında hukuki boyutta anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık yabancı dil öğretmenleri ve temel eğitim öğretmenleri lehinedir. Uysal Balaban (2012), Irmak (2015), Sincar (2011) ve Engür (2014) temel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere göre teknolojik liderlik bakımından daha olumlu bir algıya sahip olmasının sınıf ortamında teknolojiyi

daha az kullanmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlamışlardır. Deniz ve Teke (2020) meslek dersi öğretmenlerinin tüm gruplar içerisinde teknolojik liderlik algısı bakımından daha düşük seviyede olduklarını kanıtlar nitelikte bir sonuca ulaşmışlardır.

Okulda çalışma süreleri bakımından öğretmenlerin görüşleri ele alındığında okul yöneticilerinin teknolojik liderlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca karşılık Durnalı (2019)'nın çalışmasında okulda 16-20 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışlarını ortaya koyması bakımından genel bağlamda ve motivasyon, hukuk ve yönlendirme alt boyutlarında kararsızken alt yapı boyutunda katıldıkları görülmektedir. Bu çalışmada ise tüm boyutlarda katılıyorum seviyesinde çıkmaktadır. Müdürle çalışma süreleri bakımından öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin teknolojik liderlik ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 0-5 yıl ve 6-10 yıl okul yöneticisiyle çalışan öğretmen gruplarında, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini ortaya koyduğuna genel bağlamda ve bütün alt boyutlarda katılmaktadırlar.

Bu sonuçlar neticesinde, okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerini sergilemelerinde devlet kurumlarında bürokratik iş ve işlemlerin daha kısa sürede yapılabilmesi, kaynakların verimli kullanılabilmesi ve kırtasiyecilik işlemlerinin azaltılabilmesi amacıyla ortaya çıkmış olan Elektronik Belge Yönetim Sistemi (EBYS)'nin kullanım zorunluluğunun olması ve MEBBİS, EBA gibi öğretmen ve öğrenci bilgilerini dijital ortama aktaran sistemlerin olması neden olarak gösterilebilir. Aynı zamanda teknoloji kullanımını teşvik eden FATİH projesi gibi uygulamaların bulunması ve teknolojik altyapının iyileştirilmeye çalışılması öğretmenleri teknoloji kullanımına teşvik ederken okul müdürlerinin de paralel olarak gelişmesine zemin hazırlamıştır.

KAYNAKÇA

- Apsorn, A., Sisan, B. ve Tungkunan, P.(2019). Information and communication technology leadeship of school administrators in Thaliand. *Internetal Journal of Instruction*, 12(2), 639-650.
- Banoğlu, K.(2012). Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,13(3),43-65.
- Cantürk, G., ve Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 21-38.
- Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,(52) 1, 83-106.
- Demirsoy, S. (2016). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgi düzeyleri arasındaki ilişki*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



- Deniz, L., ve Teke, S. (2020). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 351-373.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 401-430.
- Engür, A. (2014). *Teknoloji öğretmenlerinin okul müdürlerinin teknolojik liderlik becerileri hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of educational administration*.(41)2, 124-142.
- Gonzales, M. M. (2019). School technology leadership vision and challenges: Perspectives from American school administrators. *International Journal of Educational Management*.
- Görgülü, D. (2013). *Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi: Konya ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hayytov, D. (2013). *Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlik algıları ile öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin "teknoloji liderliği" düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- ISTE. (2002). NETS for administrators 2002. <http://www.iste.org>: http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForAdministrators/2002Standards/NETS_for_Administrators_2002_Standards.htm. adresinden elde edilmiştir.
- ISTE. (2009). NETS for administrators 2009. <http://www.iste.org> adresinden elde edilmiştir.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Edt.) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık. (2. Baskı)
- Ölçek, G. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Sincar, M. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sincar, M., & Aslan, B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(1), 571-595.
- Towndrow, P. and Vallance, M. (2013), "Making the right decisions: leadership in 1-to-1 computing in education", *International Journal of Educational Management*, 27(3), 260-272.

- Turan, S. (2020). COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199.
- Ulukaya, F. (2015). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği özyeterlikleri ile eğitim öğretim işlerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki ilişki (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Uysal Balaban, N. (2012). *Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rolleri ile bilgisayar kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



EĞİTİM YÖNETİMİNDE TEKNOLOJİK OKURYAZARLIK: BİR OLGUBİLİM ÇALIŞMASI

AYŞE GÜL DOĞRU¹⁴⁴, HATİCE NECLA KELEŞ¹⁴⁵,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde eğitim yöneticilerinin teknoloji okuryazarlığının ne düzeyde olduğu ve teknoloji kullanım durumunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve de bu olgunun eğitim yönetimi alanına ne tür fayda sağladığı konusunu araştırmaktır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında aktif olarak görev yapan toplam 10 kişi olmak üzere; ilkökul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, meslek lisesi ve Anadolu Lisesinde görevli eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin meslekteki kıdemleri, mesleki mezuniyet alanları, yaşları, cinsiyet özellikleri göz önünde bulundurulmaksızın görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Çalışma başlığına uygun bir şekilde görüşme soruları yapılandırılmış sorulardan oluşturularak formun içeriği hazırlanmıştır. Eğitim yöneticilerinin teknoloji algısı, teknoloji okuryazarlık algısı, eğitimde teknolojik yaklaşımlar hakkındaki algıları ve teknoloji kullanım durumunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu bağlamda eğitim yönetimi alanına ne tür fayda sağladığı konusunda görüşleri ele alınmıştır. Bu görüşler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Eğitim yöneticileriyle yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak konunun ayrıntılarına girilmiş ve çalışmanın planlanmasına yön verilmiştir. Eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık algılarının eğitim yönetimine olan katkılarına ilişkin derinlemesine veri elde etmek için eğitim yöneticilerinin görüşlerini belirlemek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Eğitim yöneticileriyle yapılan görüşmeler sonucunda yöneticilerin teknolojik okuryazarlık algılarının eğitim yönetiminde olumlu yönde değişiklikler oluşturduğu kanısına varılmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER: Teknolojik Okuryazarlık, Eğitim Teknolojileri, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yöneticisi.

TECHNOLOGICAL LITERACY IN EDUCATIONAL MANAGEMENT: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the level of technology literacy of education managers in education management and how technology use affects managers in a professional sense and what kind of benefits this phenomenon brings to the field of

¹⁴⁴ Öğretmen, Beşiktaş Gazi Osmanpaşa Ortaokulu, aysegl.dogru@gmail.com

¹⁴⁵ Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, necla.keles@es.bau.edu.tr

education management.

My research working group includes 10 people who are on active duty in the academic year of 2021-2022 in public schools of the Ministry of National Education, including the managers of primary, secondary and Imam Hatip school, vocational high school and Anatolian High School. Interviews were conducted and data were collected without taking into account the seniority, professional graduation areas, ages, gender characteristics of education managers in the profession.

In accordance with the title of the study, interview questions were created from structured questions and the content of the form was prepared. The views of education managers on technology perception, technology literacy perception, perceptions about technological approaches in education and how technology use affects managers in a professional sense and what benefits it provides in the field of education management in this context have been discussed. These opinions were evaluated by descriptive analysis method.

As a structured interview form was prepared with the education managers, the details of the subject were entered and the direction was given to the planning of the study. In order to obtain in-depth data on the contribution of technological literacy perceptions of education managers to education management, an interview method was used to determine the views of education managers. In the research, qualitative data were analyzed by content analysis method.

As a result of the interviews conducted with the education managers, it was concluded that the technological literacy perceptions of the managers constitute positive changes in the education management. The research is a fact-based science study about the level of technological literacy perceptions of education managers and how they reflect it on their management .

Keywords: Technological Literacy, Educational Technologies, Educational Management, Educational Manager.

GİRİŞ

"21. yüzyılın cahilleri, okuyup yazamayanlar değil, öğrenemeyen, unutamayan ve yeniden öğrenemeyenler olacaktır." (Alvin Toffler)

21. yüzyılda, eğitim yöneticilerinden, okulların yönetimini kolaylaştırmak için kuruluşun emirlerine uymaları beklenmektedir. Eğitim yöneticileri, eğitimin diğer paydaşlarının öğrenmesi için bir lider olarak hareket ettiğinden emin olmak için çalışmalıdır, çünkü öğrenme liderlik olmadan gerçekleşemez. 21. yüzyılda ulaşılan teknolojik değişimin düzeyi, kullanım alanlarının genişlemesi ve yoğunluğunun artması nedeniyle teknoloji, bir varlık olmaktan çıkıp örgüt için bir zorunluluk, sürekli uygulanması gereken bir ilke haline gelmiştir. Eğitim yönetiminde teknoloji okuryazarlığı gelişmiş örgütlerin var olmaları, amaçlarına ulaşmaları ve gelişmelerini sağlamaları için kullanılabilir alternatif bir durumdur. (Şimşek ve Akın, 2003). Eğitim yöneticisi, akademik



içerik, değerlendirme ve öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olan, öğretmenlerle becerileri geliştirmek için çalışan, kararlar almak için bilgileri toplayan, analiz eden ve kullanan liderler anlamına gelir. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde teknolojik yenilikler eğitim için değerli yeni programlar sağlamıştır. Bu yeniliklerin eğitim yönetiminde etkin bir şekilde kullanılıp kullanılmamasında okul yöneticilerine temel rol düşmelidir.(Yu ve Durrington'a,2006). Eğitim yöneticilerinin, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlamak için öğretmenler, öğrenciler, veliler, topluluk üyeleri ve çeşitli kurumlarla birlikte çalışması beklenir. Eğitim yöneticisinin bu kadar çok işi ve misyonu tek başına gerçekleştiremeyeceği her sınıfta evrensel öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlamak için teknolojik okuryazarlık becerileri 21. yüzyılda liderler için çok önemli bir seviyeye gelmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ISTE (International Society for Technology in Education - Eğitimde Uluslararası Teknoloji Topluluğu) NETS-A' yı (National Educational Technology Standards for Administrators) eğitim yöneticilerinin etkin yönetimde başarılı olabilmeleri için sahip olmaları gereken nitelikleri belirlemiştir. (Yu ve Durrington, 2006). Eğitim yöneticisinde var olması gereken nitelikler; 1) teknik beceri 2) insan becerisi ve 3) kavramsal beceri olmak üzere en az 3 şeyden oluşmaktadır. Kısacası, eğitim yöneticilerinin düzenli ve rutin bir şekilde işlerinde yeniliklere ayak uyduran, öğretmenlere yenilikleri entegre eden veya tavsiye edebilen ve onları doğru işlere yönlendirebilmek için işlerinde iyi olmaları gerekir. Teknolojik okuryazarlığına sahip eğitim yöneticisi buna ek olarak, zayıf yönlerini iyileştirebilecek güçlü yönlerini geliştirebilecek, öğretmenleri motive edebilecek ve ilgili diğer kişilerle koordineli çalışabilecektir.

21. yüzyıl eğitim yönetiminde etkili yönetsel liderler, teknolojik okuryazarlığı konusunda yeni deneyimlere açık bir şekilde öğretim gereksinimlerini, öğretmenlerin uzmanlığını ve öğrencilerin nihai ihtiyaçlarını dikkate alır. Eğitim yöneticisinde olması gereken eğitim öğretim ortamlarında teknolojiyi verimli bir şekilde kullanması ve kullanılmasını sağlamasıdır (Can, 2003). Bugünün eğitim yöneticileri, öncekilerin hiç karşılaşmadığı ve hatta hayal bile edemediği benzersiz zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencileri, on yıl önce var olmayan kariyerlerde başarılı olmak için müthiş bir hızla gelişen dijital araçları kullanmaları gereken küresel, teknolojik olarak gelişmiş bir toplumda gelişmeye hazırlamak göz korkutucu bir iştir. Artık günümüzde bilgiyi işleme ve teknolojik okuryazarlık becerilerine sahip olma hayatta kalabilme becerisi haline geldi. - Web tabanlı bilgi dağlarına neredeyse her yerde erişim, öğrencileri bir gün içinde önceki nesillerin bir ömür boyu erişebileceklerinden daha fazla bilgiye maruz bırakabilir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için eğitimin her ferdinin 21. yüzyıl becerilerini anlayan eğitim yöneticilerinin desteğine ve liderliğine sahip olmaları gerekmektedir.

21. yüzyılın eğitim yöneticileri olmak için yöneticiler, öğretim ihtiyaçlarının, öğretmenlerin uzmanlığının ve öğrencilerin nihai ihtiyaçlarının dikkate alındığından emin olmalıdır. Eğitim yöneticileri, şu soruları soran bir diyalogun kolaylaştırıcıları olmalıdır:

- Eğitimde hangi sonuçları elde etmek istiyoruz?
- Hangi mevcut araçlar ve kaynaklar öğretmenlerin ve öğrencilerinin bu sonuçlara ulaşmasına yardımcı olabilir ve destekleyecek?
- Bir eğitim yöneticisi olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin araçları ve kaynakları uygun şekilde kullanmasını sağlamak için hangi hazırlığa ihtiyacımız var?
- Eğitim yönetiminde teknolojik gelişmelerin öğretmeyi ve öğrenmeyi ne kadar iyi desteklediklerini ve iyileştirdiklerini ölçmek için bu araçların etkinliğini nasıl ölçeceğiz? Eğitim yönetiminde eğitim yöneticilerin sahip olması gereken teknolojik okuryazar kriterleri açıklanarak bu durumun gerekliliği ortaya çıkmıştır (Hacıfazlıoğlu vd., 2010).

Teknoloji: Anlam olarak, kazanılan yetenekleri işe koyarak doğaya hakim olmak için gerekli fonksiyonel yapıları oluşturmaktır. (Alkan, 2005). Teknoloji, yaşam kalitesini etkileyen ürünlerin sağlanmasında etkilidir. Çünkü bireyleri ve toplumu etkiler. Sosyal, politik ve ekonomik gelişmeler de teknolojiden büyük ölçüde etkilenmektedir.

Teknolojik Okuryazarlık: İnsanların teknik, ekonomik ve sosyal alanlardaki iletişimlerinde kullandıkları ve bilimin temeli olan bilgilerin, özellikle teknolojik aletlerle düzenli ve makul bir şekilde işleme bilimidir (TDK,2022).

Eğitim Teknolojileri: Eğitim teknolojisi kavramı, teknolojinin eğitim alanında kullanımına vurgu yapmaktadır. Genel olarak eğitim teknolojisinden eğitimde yeni teknolojilerin sık kullanımı anlamı çıkarılır. Teknolojinin eğitimde kullanımı sınırlı olan ve çoğu zaman eğitim teknolojisi anlamına gelir. Eğitim teknolojisi, eğitim teknolojisinde akla gelebilecek tüm görsel-ışitsel iletişim araçlarının eğitimde kullanılmasıdır (Alkan, 2005).

Eğitim Yönetimi: Genel olarak eğitime ve özel olarak öğrenmeye hakim olmak için ilgili bilgi ve becerileri kullanarak öğrenme veya eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılmasıdır (Alkan,2005).

Eğitim Yöneticisi: Eğitimi organize etmede bilgisayarların yönetsel amaçlı kullanılabilmesi, elektronik bir okulun oluşturulabilmesi ve teknolojinin okulda etkin kullanımı için teknolojiye karşı olumlu bir tutuma sahip olması gereken kişidir (Beach & Vacca, 1985; Beaver, 1991).



Strateji, organizasyon için önemli ve gereklidir çünkü organizasyon, organizasyon hedefleri için çalışmak için stratejiler kullanır. Her örgütün stratejileri, örgütlerin doğasına göre belirlenir, bu nedenle stratejilerin belirlenmesinde öncelikle örgütün durumunu veya durumunu bilmek gerekir.(Hutanuwat and Hutanuwat, 2002).

Operasyonlarda başarı veya başarısızlık, yöneticilerin uygun ve duruma uygun olarak kullandıkları stratejilere, yöneticinin özelliklerini de içeren, geliştirmeye ve yönetim becerilerini sürekli olarak artırmaya bağlıdır. Herhangi bir kuruluş, yönetim konusunda bilgi, beceri ve beceriler açısından zengin yöneticilerden yoksunsa, kuruluşlar çapa ve önemli bir itici güçten yoksun olacaktır. Bu da örgütlerin zayıf kalmasına ve sonunda çöküşe yol açacaktır (Asavabhum, 2006).

Teknolojik Okuryazarlık

Teknoloji okuryazarlığının genel anlamına bakacak olursak bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığıyla aynı kategoride yer aldığını görürüz. Bilgi toplama, organize etme, analiz etme ve raporlama yeteneği teknolojiyi kullanarak ortaya çıkar (Leu ve Kinzer, 2000). Teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı içerisinde yer alan bir okuryazarlık çeşidi olarak yer almıştır. Daha sonra Kıyıcı (2008), dijital okuryazarlığın tek bir okuryazarlık çeşidi olmadığını aktararak teknoloji okuryazarlığının bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı gibi alt boyutlardan oluştuğunu belirtmiştir. Güneş ve Bahçivan (2017) çalışmasında bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı kavramlarının dijital okuryazarlığa alternatif kavramlar olarak kullanıldığını belirtmiştir. Burada ifade edilen dijital okuryazarlık, öğretimi geliştirmek için teknolojinin kullanımını, teknolojik araçlara aşinalığı, teknolojiye ve uygulamalarına karşı olumlu tutumu ve yeterli teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal becerileri içerir.

Öğrenme ve Teknolojik Okuryazarlık

21. yüzyıl öğrenimi için güçlü bir vizyona sahip olmak sadece ilk adımdır. Uygulama için kasıtlı olarak tasarlanmış bir plan olmadan, öğrencilerinizin eğitiminde vizyonunda belirtilen becerileri kazanmaları olası değildir. Her şey yönetimdeki hedef ve amaçlarla başlar. Öğretmenlerin ve personelin, öğrencilerin geliştirmesini istenilen becerileri derinlemesine anlaması ve modellemesi gerekir. Bu yetkinlikleri geliştirmenin bir öncüsü olarak 21. yüzyıl becerilerini personelin mesleki gelişimine entegre eden eğitim yöneticisi olmak gerekmektedir.

Eğitim yöneticisi 21. yüzyıl becerilerinin uygulanmasında iyi bir teknolojik okuryazar olmalı, öğretmenleri destekleyecek stratejiler geliştirmelidir. Ayrıca uygulanan stratejiler sonucunda 21. yüzyıl öğrenme becerilerini değerlendirmek de önemlidir.

Teknolojide Yöneticilik

Yeni yüzyılda vazgeçilmez olan teknoloji hemen her alanda aktif hale gelmiştir. Yöneticilik becerileri bu değişikliklerle birlikte daha fazla gereksinimi de beraberinde getirmiştir. Çalışanların motivasyonunda yöneticinin başarısının yanı sıra vizyoner olması, değişime ayak uydurması, teknolojiyi etkin ve aktif kullanmak kadar önemli hale gelmiştir. Eğitim yöneticisi, teknolojiyi verimli ve etkili kullanan, gelişmeleri yakinen takip eden kişidir diyebiliriz. Eğitim yöneticilerinin, buldukları kurumu geliştirmek, eksikleri tamamlamak, çalışanların motivasyonunu sürekli canlı tutmak, kurumun vizyon ve misyonunu çalışanların benimsemelerini sağlamak, kurum için gerekli gelişmeleri takip etmek gibi görevleri vardır. Bu değişiklikleri kuruma entegre etmek için fırsatlar yaratmaları beklenir. Kurumda bu görevi sadece kendisi yerine getirmenin yanı sıra, çalışanlarının da fikirlerine önem vermelidir. Yöneticilerin bu fikirleri değerlendirirken çağın getirdiği yenilikleri takip etmesi kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir.

Teknolojik Okuryazarlığının Eğitim Yönetimi İçindeki Yeri

ABD'de yapılan araştırmalara göre, bilgisayar ve ilgili teknolojinin okullarda kullanımına ilişkin eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine önem verilmesine karşın, okul yöneticilerinin bu konulardaki rolüne ilişkin akademik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir

ABD'de yapılan araştırmalara göre okullarda bilgisayar ve teknolojilerin kullanımı konusunda eğitimcilere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere verilen önem olmasına rağmen, eğitim yöneticilerinin bu konulardaki rolüne ilişkin akademik çalışmaların azlığı dikkat çekicidir (Virginia Department of Education, 2001). Eğitim yöneticileri, bilgisayarların ve eğitimi ilgilendiren tüm alanlarla ilgili teknolojilerin okula transferi ve etkin kullanımı hakkında sorumluluğu üstlenenlerin başında gelir. Bu bağlamda teknolojinin okullarda etkin kullanımı, eğitim yöneticileri açısından yeni görevler oluşturmak için çevresel baskılar yükler (Turan,2002).

(Marshall, 1983). Eğitim yöneticisi, karar alma süreçlerini düzenlemek ve bu süreçlere öncü bir şekilde yönetici vasıflarıyla yerine getirmelidir. Eğitim yöneticisi hızlı ve yerinde karar vermesi gereken kişidir. Teknolojik okuryazarlığı bu sebeple çağın gerekliliğidir. Eğitim yöneticisi teknoloji okuryazarlık becerilerinde yetkin ise; yönetsel ve rutin işlerini daha hızlı planlayacak ve yeni nesil projeler ortaya çıkaracaktır. Eğitim yönetiminde yöneticiden beklenen özellikleri sıralarsak;

- Eğitim yöneticisi yönetsel kararlarını doğru ve hızlı verebilmek için teknolojiyi kullanma becerisine sahip olmalıdır.
- Eğitim yöneticisi teknolojik okuryazarlık yetileriyle bilgiye ulaşmada hızlı, yönetsel faaliyetlerini yerinden yapmalıdır. Eğitim yöneticisinin hızlı karara alma yetisi ile



nitelikte kalite, teknoloji kullanımında olumlu bir tutum gelişmesi için gereklidir (Marshall, 1983).

- Eğitim yöneticisi zamanının çoğunu bürokratik yazışmalarla geçirdiğinden teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması zorunludur. Bu durumda yöneticinin öğretimsel konulara ve deneyimlere zaman ayırması gerekir.
- Eğitim yöneticisi eğitimin diğer unsurlarına öncü olacak bilgi ve birikime sahip olmalıdır.
- Eğitim yöneticisinin teknolojik araçların kullanımı için imkan sağlama yükümlülüğü vardır. Bu bilinçle donanımlı olmalıdır (Turan,2002).

Teknoloji Okuryazarlığının Önemi ve Gerekliği

Teknoloji kullanımının olumlu veya olumsuz sonuçları vardır. Eğitim ve üretimi birleştiren teknoloji yönetimi; kurumların, okulların amaç ve hedeflerini belirlemek ve bu amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için mühendislik ve yönetim bölümlerinin teknolojik desteğin zaman içinde ve uygulama sırasında planlanması, geliştirilmesi, uygulanması açısından birbirleriyle etkileşim halindedir (Bostancı, 2010). İyi bir yönetim kaynakların doğru kullanılmasından geçer. Eğitim yöneticisi bu işlevi doğru yapıyorsa iyi bir eğitim yöneticisi olarak varlığını gösterir.

Teknoloji Okuryazarlığı Yeterlilikleri

Eğitimciler, okul reformcuları, akademisyenler ve devlet kurumları, geleceğin profesyonellerini hazırlamak, eğitmek ve yetiştirmek için bu becerileri belirlemeye ve gruplandırmaya çalışmıştır. Gerçekten de mevcut toplumda başarılı olmak için 21. yüzyıl becerileri çok önemlidir. Bunun için ise bir gruplandırmaya gidilerek bunların arasından üç ana grup belirlenmiştir (Slyter, 2019):

1. Öğrenme becerileri: Günümüzün çalışma ortamlarına uyum sağlarken ve bunlarla yüzleşirken, bilgiyi detaylandırmak ve iletmek için gereken süreçleri öğretir.

Yaratıcılık, eleştirel düşünme, işbirliği ve iletişimi içerir.

Yaratıcılık yeniliği temsil eder ve uyarlanabilirlik kavramıyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Bu nedenle, “farklı bir şey” getirirken değişikliklere uyum sağlayabilen herhangi bir organizasyon, küçük şirket veya ticari faaliyet başarısının anahtarıdır (Stauffer, 2020).

Eleştirel düşünme, bir soruna yenilikçi çözümler bulma, bilgiyi mantıklı, açık ve mantıklı sonuçlarla analiz etme yeteneğidir. Diğer herhangi bir beceri gibi, eleştirel düşünmenin de ileriye dönük, problem çözücü bir zihniyete dönüşmesi için pratiğe ihtiyacı vardır.

İletişim, bir şeyleri derinlemesine anlama ve başkalarıyla paylaşma yeteneğidir. Etkili iletişimi geliştirmek faydalıdır, çok yönlü bir beceri olması hayatımızın herhangi bir yönünü etkilememizi sağlar.

İşbirliği, ekip çalışması ile ilgilidir ve işin çoğunluğunun ekip uyumlu olduğunda ve karşılıklı desteğin olduğu yerde yapılabileceği zaten bilinmektedir. Aslında, grup tarafından paylaşılan hedeflere ulaşmak için aktif dinleme, katılım ve proaktif davranış, modern işgücünde değerli becerileri temsil eder. Bazen bir ekibin parçası olmak, herhangi bir görevi yerine getirmede iyi olmanız gerektiği anlamına gelmez, ancak iş arkadaşlarınızla daha etkili bir şekilde iş birliği yapmaya istekli olmanız gerektiği anlamına gelir (Slyter, 2019).

Okuryazarlık becerileri (IMT): Genellikle ITM becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, dijital dönüşüm anlayışına atıfta bulunur.

2. Okuryazarlık becerileri (IMT) : Öğrencilerin bilgileri dikkatli seçmelerine, güvenilir olanı güvenilir olmayandan ayırt etmelerine ve teknolojilerin paylaşılan bilgiler üzerindeki etkisini anlamalarına yardımcı olur. Bu nedenle, dikkatli düşünürler ve bilgi araştırmacıları yetiştirmeyi amaçlar. IMT, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığıdır.

3. Yaşam becerileri: kişisel ve profesyonel yaşamı birleştirirken günlük yaşama odaklanılır. Bu beceriler, kişisel ve çalışma alanlarında bütünlük içinde hareket edebilen bir bireyi geliştirirken ve geliştirirken çok önemlidir. Bu nedenle, yaşam becerileri uyum, liderlik, inisiyatif, verimlilik ve sosyal becerilere atıfta bulunur (Slyter, 2019).

Öğrenci, çalışan veya iş insanı olun teknolojik okuryazarlık, çevrimiçi bir aramaya dayalı gerçekleri, rakamları, istatistikleri ve ham verileri anlama yeteneğidir. Bilgi bolluğu arasında internette gezinirken gerçekleri kurgudan ayırmak önemlidir. Teknoloji okuryazarlığının edinilmesi üzerine inşa edilen medya okuryazarlığı, çevrimiçi yayınlanan yöntemlerin, kaynakların ve yapıların tanımlanmasını, neyin değerli ve güvenilir bilgilerin neyin olmayanlardan ayırt edilmesini temsil eder. Teknoloji okuryazarlığı, bilgisayarlar, bulut programlama, mobil cihazlar gibi kavramları ve kullanımlarından emin olurken nasıl çalıştıklarını anlama yeteneği ile ilgilidir (Stauffer, 2020).

Esneklik, herhangi bir duruma yanıt verirken değişikliklere uyum sağlama yeteneğidir. Bireylerin bakış açılarını değiştirmelerine ve gerektiğinde hatalı olduklarını kabul ederek daha mütevazı olmalarına yardımcı olur. Eğitim yöneticilerinde bu becerinin geliştirilmesi ve pekiştirilmesi, uzun vadeli hedeflere ulaşmak ve kariyer başarısı için son derece önemlidir.

Liderlik, açık hedefler belirleme ve bir ekibi, işbirliğini desteklemenin de anahtar olduğu başarılarına doğru yönlendirme yeteneğidir. Yeni bir iş pozisyonu elde etmek, yeni bir şirkete girmek, 21. yüzyılın zorluklarıyla yüzleşmek, ekibi bir şirketin amacının gerçekleştirilmesine aktif



olarak katkıda bulunmaya teşvik eden faaliyetleri yönetebilen, planlayabilen ve yönlendirebilen sorumlu liderler gerektirir. Geleceğin etkili liderlerini hazırlamak için eğitimde bu beceriyi yetiştirmek son derece önemlidir.

İnisiyatif , “kendi kendine başlayan” olma yeteneğini ifade eder ve öğrenilmesi en zor olanlardan biri olmasına rağmen genellikle doğal olarak gelir. Normal çalışma süresinin dışında birden fazla proje üzerinde çalışmak, pratik ve azim gerektirir. Ayrıca, bir kişinin iş ahlakı ve profesyonellik açısından karakterini ve tutumunu ifade eder, inisiyatif liderlik ve esneklik ile en uygun eşleşmeyi bulabilir. Eğitim yöneticilerinde inisiyatif becerilerinin ödüllendirilmesi, onları daha da güçlendirmek için faydalı olabilir.

Verimlilik veya “verimlilik” içinde bulunduğumuz yüzyılla ilgili bir beceridir. Gerçekten de, herhangi bir ticari faaliyette amaç her zaman “daha az zamanda daha fazlasını yapmaktır”. Yukarıda belirtilen yaşam becerilerine paralel olarak, üretkenliği ve dolayısıyla verimliliği yönetmek için öğretim stratejileri, eğitim yöneticilerini en iyi çalışma şeklini ve ayrıca diğerlerinin nasıl çalıştığını (işbirlikleri) tanıma konusunda eğitirken göz önünde bulundurulmalıdır (Reaves,2019).

Eğitim Teknolojileri

Bilgi ve bilişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte bilgiye ulaşmak hem sosyal hem de ekonomik alanlar için bir gelişme kaynağı haline gelmiştir. Bilgi toplumları, bilginin üretilmesi, paylaşılması, saklanması ve yaygınlaştırılmasının geçmişe göre hızlanmasının etkisiyle oluşmaktadır. Gelişen teknoloji ve bilgi çağında insanların eğitim sisteminden ve eğitim kurumlarından beklentileri artmakta ve beklentilerde farklılıklar olmaktadır.

Gelişmekte olan toplumlar, yapılandırmacılık kuramı ışığında, üreten, araştıran ve sorgulayan bireylere ihtiyaç duyduğu gibi, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip, bilgiyi sürekli yenileyebilen, bu yenilenen bilgiye uyum sağlayabilen ve kaynakları bilinçli kullanabilen bireylere de ihtiyaç duymaktadır. Eğitim kurumlarının da yapılandırmacılık kuramı temelinde teknolojiyi kullanabilecek donanıma sahip ve bu becerilere sahip bireyler yetiştirmek için gerekli ortamı sağlama noktasında üzerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir. Eğitim teknolojileri, problem çözerken eğitim teknolojilerinin diğer teknolojilerle iletişime girmesiyle ortaya çıkmaktadır. (Şişman-Eren, 2010) Eğitim teknolojileri, performansı artırmak, öğrenmeye yardımcı olmak ve öğrenmeyi geliştirmek amacıyla etkili bir öğretim sürecinin oluşturulması ve kullanılması için yapılan çalışmalardır. (İnce,2004). Teknolojideki gelişmelerle beraber eğitim teknolojilerinde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler aynı zamanda eğitimde teknoloji kullanımına verilen önemin artmasına da katkı sağlamaktadır (Orhan,2014).

YÖNTEM

Bu araştırma ile eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri ele alınarak hazırlanan görüşme formlarından elde edilen sonuçlar objektif bir şekilde değerlendirilerek sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada veri kaynağına ulaşmak amacıyla, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi analiz eden araştırma yaklaşımı olarak tanımlanan, kaynak tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2008:77). Çalışmada kaynak tarama yöntemi kullanılarak, konunun kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Araştırma kaynak tarama, yapılandırılmış görüşme formu yöntemiyle yürütülmüştür. Kaynak taraması teknolojik okuryazarlık, eğitim yönetiminde teknolojik okuryazarlık, önem ve gerekliliğine ışık tutacak şekilde sınırlandırılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri alınarak teknolojinin eğitim yönetiminde ne gibi etki yarattığını araştırmaktır. Bu konu hakkında öncelikle tüm literatür taranmıştır. Çalışma grubu; İstanbul ili devlet okullarında görev yapan 10 eğitim yöneticisi ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler esnasında çalışmaya katılan eğitim yöneticilerinin sorulara vermiş oldukları cevaplar yazılı hale getirilerek konu hakkında toparlanan bilgiler düzenlenerek konu ve ana fikre yön verilmiştir. Bu yönüyle çalışma betimsel özellikler taşıyan nitel bir olgu bilim çalışmasıdır.

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılarak probleme ilişkin alt problemler belirlenmiştir. Probleme ilişkin alt problemler dört bölüm halinde oluşturulmuş olup ilk bölümde eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık kavramına olan duyarlılıkları sorgulanmıştır. İkinci bölümde eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık algısı, üçüncü bölümde eğitim yöneticilerinin eğitimde teknolojik yaklaşımlar hakkındaki algıları ve son olarak dördüncü bölümde ise eğitim yöneticilerinin teknoloji kullanım durumunun yöneticileri mesleki anlamda nasıl etkilediği ve bu bağlamda eğitim yönetimi alanına ne tür fayda sağladığı konusunda görüşleri ele alınmıştır.

Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Eğitim yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle, gerektiğinde konuya yakından zaman ve süre olanağı da tanıyarak objektif ve yalın bilgi sağlama avantajına gidilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan eğitim yöneticilerinden alınan veriler genel bir çerçeve içinde maddeler haline getirilmiştir. Elde edilen maddeler düz aralarındaki ilişkiyi açıklamak ve bu ilişkilerden sonuç çıkarmak için elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. "İçerik analizi, bir metnin bazı kelimelerinin, belirlenmiş kurallara dayalı kodlama ile daha küçük içerik



kategorilerinde özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak tanımlanır. (Büyüköztürk, vd. 2005: 240).”

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular başlığı altında, görüşme yapılan eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık becerilerine yönelik durumları ve bu durumun eğitim yönetimine nasıl yansıdığı hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık kavramına ilişkin görüşlerinin yer aldığı;

- Eğitim yönetimde teknolojik okuryazarlığa yönelik görüşleri,
- Eğitim yönetimde yöneticinin karşılaştığı sorunların neler olduğuna dair görüşleri,
- Eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöneticilerin görüş ve önerileri nelerdir?

Problemlere cevap aranmıştır. Eğitim yöneticilerinden, teknolojik okuryazarlık becerilerini tanımlamaya, bu becerilerin kazanımlarına yönelik yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Eğitim yöneticilerinin, teknolojik okuryazarlık becerilerini kazanımı sırasında yönetimde oluşan iletişim ve etkileşim ortamına yönelik görüşleri ile yöneticilerin teknolojik okuryazarlık becerileri düzeylerine ilişkin görüşlerine de bu başlık altında yer verilmiştir.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan yöneticilerle teknolojik okuryazarlık becerisinin kendileri için ne ifade ettiği sorulmuştur. Görüşmeye katılan yöneticilerin teknolojik okuryazarlık kavramına ilişkin yaptıkları tanımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Teknolojik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Tanımlar

Teknolojik Okuryazarlık Becerisine Yönelik Tanımlar	f
Dijital platformlarda kullanılan kavramların bilinirliğini	1
Bilgisayarı kitle iletişim araçlarını aktif kullanmak	1
Dijital dünyayı takip	1
Teknolojinin abc si.	1
Bilişim alanında yeterli bilgiye sahip olma	1
Çağın gerektirdiği her türlü teknolojik yeterlilik ve kazanım	1
Teknolojiye yakın, bilimsel gelişmelerden haberdar	1
Teknolojinin önemi	1
Toplumların teknolojiyi kullanıp birbirleriyle iletişim kurması	1
Teknolojik gelişmelerin farkında olma durumu	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme yapılan yöneticilerin hepsi teknoloji okuryazarlığını teknolojik alginın geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Görüşmeye katılan eğitim yöneticileri teknolojik okuryazarlık becerisini tanımlarken aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Kişinin teknolojik araçların ve teknolojinin ne olduğunu bilerek hayatında gerekli noktalara teknolojiden faydalanabileceği şekilde bunu entegre etmesi demektir. Öğrenciler artık görsel dünyanın içindeler eğitim ve öğretimin içinde de teknolojiyle bu görsellik olmadan olmayacaktır. Teknolojinin her aletiyle sağladığı hız büyük bir kolaylık sağlarken yüz yüze eğitimin öğreticiliği ve farkındalığı daha etkilidir.(EY1).

Kişilerin teknolojiyi ve iletişim teknolojilerini kullanıp bunu hayatın diğer alanlarda kullanabilmesidir. Teknoloji okuryazarlığı öğretmenin süreç içinde yenilenmesini ve sadece öğretene değil aynı zamanda öğrenen olmasını sağlamaktadır. Öğretmen çağın gereklerini yakından takip ederek bilgilerini revize edilebilmektedir.

Ancak bu süreç bazen gerekli olanın gözden kaçmasına ya da özden uzaklaşarak detaylarda zaman kaybetmeye neden olabilmektedir. (EY2).

Bilgi ve iletişim teknolojilerini hayatın her alanına dahil edebilmek ve dijital okuryazarlık için gereken yetileri çağrıştıran bir terimdir.(EY3).

Digital materyallerin digital ortamda okunması yazılması, digital ortamda astırma yapmanın bilinmesidir.(EY4).

Teknolojiyi , çağın gerektirdiği yenilikler ve doğal gelişimi içinde doğru oranda edinilen vasıflara sahip olmak .(EY5).

Çağın getirdiği bilgi ve iletişim kanallarının ihtiyaçlar ölçüsünde yaygın ve isabetli kullanımıdır.(EY6).

Objektif düşünebilmeyi, doğru bilgiyi ayırt edebilme yeteneğini sahip olmaktır.(EY7).

Eğitim ve öğretimi teknolojik aletlerin pratik kullanımıyla birleştirmek.(EY8)

Teknolojideki gelişmeleri takip ederek ilgili alanlarda yararına kullanabilmek.(EY9).

Teknolojinin önemi(EY10).



Hepimiz “yaşam boyu öğrenenler” olmanın mantrasını söylüyoruz, ancak birçok eğitimci için mesleki gelişim, özellikle 21. yüzyıl becerileri söz konusu olduğunda, isabetli bir teklif olmaya devam ediyor. Teknolojiyi takip etmek ve teknoloji okuryazarı olmak eğitim yönetiminde kabul görür olduğu kaçınılmaz olması aşîkârdır. Eğitim yöneticileri tarafından da bu görüş desteklenmektedir.

Etkili profesyonel yöneticiler hem resmi hem de gayri resmi ortamlarda her gün yeni bir şeyler öğrenirler. 21. yüzyıl yöneticilerinin, personelin uzmanlıklarını paylaşmak ve birbirlerinden düzenli olarak bir şeyler öğrenmek için işbirliği içinde çalışmaya teşvik edildiği ortamlar yaratması ve desteklemesi gerekir. Yöneticiler, eğitimin diğer paradigmalarına katılımını görmek istedikleri davranışları modelleyerek bu vizyona doğru ilk adımları atabilirler. Teknolojiler aracılığıyla öğretme ve dijitalleştirilmiş öğrenme, günlük ve iş hayatımızda teknolojilerin benimsenmesini teşvik etmek ve memnuniyetle karşılamak için yeni bir strateji olabilir.

Ayrıca, teknolojiler uluslararası düzeyde bağlantı kurmak ve insan ilişkileri kurmak için bir araç haline geldiğinde, okullar da uluslararası olmayı ve kültürler arası entegrasyonu teşvik ederek eğitimin paydaşlarını küresel vatandaşlar olarak büyütmeli ve eğitmelidir.

Katılımcılara Yöneltilen Sorulara İlişkin Bulgular

Teknolojik Okuryazarlık Becerilerini Tanımlamaya Yönelik Görüşler

Tablo 2. *Eğitim Teknolojileri Hakkında Yaklaşımlar*

Eğitim Teknolojileri Hakkında Yaklaşımlar	f
EBA	9
MEBBİS	8
Google Form	2
Google classroom	4
Microsoft Teams	5
Google Drive	6
Fatih projesi	9
e-okul	10
Hangouts	1
Basecamp	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere yöneticilerin işlerini kolaylaştırmak adına çeşitli programlardan faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Teknoloji tek başına 21. yüzyıl öğretme ve öğrenme ortamı

yaratmayacaktır. Teknoloji, bilinçli olarak öğrenmeyi desteklemek için kullanılırsa, eğitim yönetiminde yöneticilerin ihtiyaçlarını belirleme ve buna göre hizmet vermenin yanı sıra yöneticilerin çevrimiçi bilginin kritik tüketicileri olmaya hazırlamak için bir araç sağlar. Ayrıca eğitim yöneticilerin teknolojik programların etkin faydalarından yararlanmalarını sağlar. Dijital yerliler olarak eğitimin mihenk taşı olan yöneticiler, teknolojinin öğrenmeyi destekleme kapasitesi hakkında geniş bilgiye sahip olmak zorundadır. Teknolojik okuryazar olmak hem öğrenme deneyimini geliştirir hem de yöneticilerin daha aktif bir rol üstlenmelerine izin vererek onları güçlendirir. . Görüşmeye katılan eğitim yöneticilerinin eğitimde teknolojik yaklaşımlar hakkında görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Zorunlu olarak hayatımıza giren uzaktan eğitim belki farklı bir formatta da olsa bazı alanlarda destekleyici olarak devamlı hale gelmelidir.(EY1).

Ders anlatırken farklı teknolojik araçların kullanımının daha çok işitsel ve görsel materyalleri kullanarak öğrenme ve pekiştirmeyi kolaylaştıracağını düşünüyorum.

Çoğunluk faydalanabiliyor kullanamayan öğretmen sayısı da az değil.(EY2).

Öğretmenlerin artık teknolojiyle ilgili her türlü temel bilgiye sahip olmaları gerektiğini bununla ilgili ileri düzey eğitimlerin tamamlanması eğitim teknolojileri açısından öğrencilerden bir adım hep önde olmaları gerektiğini düşünüyorum.(EY3).

Zorunlu olarak hayatımıza giren uzaktan eğitim belki farklı bir formatta da olsa bazı alanlarda destekleyici olarak devamlı hale gelmelidir.(EY4).

Zamanı verimli kullanma ve kazanımlara yönelik hızlı dönüt alma gibi avantajlar sağlamanın yanı sıra öğrencilerin takibini kolaylaştırmaktadır. Özellikle eğlenerek öğrenmeyi sağlayan Kahoot uygulaması ölçme değerlendirme sürecine katkı sağlamaktadır.(EY5).

Kaliteyi arttıracığını öğrencilerin algılarının ve dikkatlerinin de artacağını düşünüyorum artık görsel bir nesille iletişim halindeyiz eğitimi neslin algılama ve tercih ettiği yönde kaliteleştirmemiz gerek.(EY6).

Teknolojinin yaş grubuna göre kaliteyi arttıracığını düşünüyorum. Küçük yaş grubunda deneyim zenginliği ve keşfederek öğrenme olmalı ve teknolojinin kullanım oranı yaş büyüdükçe artmalıdır.(EY7).



Eğitim teknolojileri öğrenciyi güdülenme sürecini destekler, hız kazandırır ve zamanın verimli kullanılmasını sağlar. Dersi sınıf içi zaman diliminden çıkarır ve özgürleştirir. Öğrencilerin takibine yardımcı olur. Ayrıca içinde yaşadığımız dünyada öğrencilerin teknolojiyi bir hayat becerisi haline getirmelerine yardımcı olur.(EY8).

Eğitim Öğretimi daha çok materyal kullanılarak çeşitlendirdiğini öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum, eğitim yönetimine en büyük katkısı da haberleşme ve iletişim hızını arttırdığı kanaatindeyim.(EY9).

Herkesin teknolojiye eşit koşullarda ulaşması sağlandığı takdirde bilginin anlık takibine büyük katkı sağlamaktadır. Ancak sosyalleşmede yaşanan sorunlar, kolay ulaşılan bilginin özümsemeden kullanılması, karşılaşılabilecek aksaklıkların dikkat dağıtması gibi sorunlara çözüm bulunması gerekmektedir. Bunlarla ilgili hizmetini eğitimler verilerek bireylerin kişisel gelişimlerini tamamlamaları ve ders sürecine transferi sağlanmaktadır.(EY10).

Dijital entegrasyon aynı zamanda kapsamlı bir 21. yüzyıl eğitimi için temel olsa da, mevcut öğretim yöntemlerine sadece teknoloji eklemek yeterli değildir. Teknoloji, eğitim yöneticilerine fayda sağlamak için stratejik olarak kullanılmalıdır. Eğitim yöneticileri teknolojinin giderek daha ileri düzeyde kullanıcılarıdır, bu nedenle bu, belirli programların kullanımını öğretmeye ve reçete etmeye çalışmak yerine, genellikle sunulan olanaklara açık olmak anlamına gelebilir. Dünyada başarılı olmak için gereken beceriler değişti ve okulda öğrenilenlerle işte ve toplumda işlev görmek için gerekli olanlar arasında bir boşluk var. Dijital ortamlarda öğrenmek, iletişim kurmak, işbirliği yapmak ve sorunları çözmek için daha geniş bir beceri yelpazesi gereklidir. Yirmi birinci yüzyıl becerileri, UNESCO, OECD ve diğerleri tarafından bilgi toplumunun sürdürülebilir bir geleceği için gerekli yeterlilikler olarak tanımlanmıştır. Amaç, bu becerilerin müfredata dahil edilmesiyle ilgili tasarım ilkelerini öğrenmek, bunları öğretmenin ve değerlendirmenin olası yollarını bulmak ve bu sürecin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanılarak nasıl kişiselleştirilebileceğini incelemektir.

Eğitim Yöneticilerinin Eğitimde Teknolojik Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3. Teknolojiyi Benimseme Hakkında Yaklaşımlar

Teknolojiyi Benimseme Hakkında Yaklaşımlar	f
Zaman ve mekan kavramı olmadan kolay karar alınabilir uygulayıcılara hızlı ulaşılabilir.	6
Zaman ve iletişim hızı açısından kolaylık sağlamaktadır.	5
Daha hızlı ve açıklayıcı olması	4
Zamandan kazanç ve görsel zenginlik sunması	4
Teknolojik araçların kullanımının eğitim yönetim sürecinde haberleşme ve bilgiye erişimi hızlandırdığını düşünüyorum.	5
Kolaylığı zamandan tasarruf ve planlı olmayı sağlaması.	10
İş kaybını ve zaman kaybını önüyor.	9
Yeniliklerin yansımaları hızlı oluyor.	5
Kaliteyi artırmaktadır	4
Eğitim öğretimi zenginleştirmektedir.	6

Tablo 3'te görüldüğü üzere yöneticilerin teknolojiyi benimseme hakkındaki yaklaşımlarında çeşitli fikirler ortaya atılıyor. Teknolojiyi kullanmanın işlerinde kolaylık sağladığı görüşünde birleşmişlerdir. Görüşmeye katılan eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlığın eğitimsel faaliyetlere ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Kolaylık sağladığı gerçek. Fayda olarak da işleri daha kısa sürede yapıp kendine daha çok zaman ayırabiliyorsun.(EY1).

Eğitimin çok amaçlı olarak hayatımıza geçmesi her alanda etkin olmayı gerektirmektedir bu da teknoloji ilerledikçe onu eğitime katmayı ortaya çıkartır.(EY2).

Tam oturmuş bir program ve teknolojiyi kullanacak kişilerin donanımı faydalı olacaktır. Okullarda fırsat eşitliğinin olması da çok önemli diye düşünmekteyim.(EY3).

Milli eğitim bakanlığı resmi yazılarla il milli eğitime oradan ilçe milli eğitime ve okul müdürlüklerine geliyor. Öğretmenlere yeni gelişmeler ya seminer ya kurs düzenlenerek aktarılıyor. Faydalı olmaktadır.(EY4).

"Teknolojinin eğitimde yer alması eğitimde verim ve kalitenin daha ileri düzeye çıkması mı yoksa öğrencilerin ve öğretmenlerin yenilikleri tanınması mı"



sorusuna, Her ikisinin de aynı oranda olması, tanıdıktan öğrendikten sonra bir program içeriğinde uygulanması gerektiğine inanıyorum.(EY5).

Bu ikisini birbirinden ayırmak mümkün değil. Kalite ve verim artmakta ve yenilikleri tanınmasını sağlamaktadır.(EY6).

Ben her ikisinin gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü zincirin halkaları gibi birbirine bağlı durumlar.(EY7).

Öğrencilerin ve Öğretmenlerin yenilikleri tanıyarak eğitimde verimin ve kalitenin artırılmasını sağlayacak. Eğitimde verimin teknolojiyle ilgisini olduğunu çok düşünmüyorum. Yenilik anlamında umut verici.(EY8).

Yaş grubuna göre değişir. Yaş grubu yükseldikçe teknolojik çeşitlilik de arttırılabilir. Birlikte daha verimli olur kanaatindeyim.(EY9).

Her ikisinin de aynı oranda olması, tanıdıktan öğrendikten sonra bir program içeriğinde uygulanması gerektiğine inanıyorum. Öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi anlaması ve kullanması önemli olacaktır.(EY10).

Topluma katkıda bulunmak için yöneticilerin problemler ortaya çıktıkça yeni bilgiler edinebilmeleri gerekecektir. Ardından, yeni bilgileri zaten sahip oldukları bilgilerle birleştirmeleri ve eldeki sorunu çözmek için uygulamaları gerekecektir. Bu durumda eğitim yöneticileri bilgiyi paylaşmak ve geliştirilmiş farklı uygulamalar veya yöntemler hakkında bilgi edinmek için dünyadaki diğer eğitim kurumlarıyla işbirliği yapmak için teknolojik okuryazar olmalıdır. Yeni gelişmeler ışığında öğretim yöntemlerini değiştirmeye istekli olmalıdırlar. Teknolojinin ve internetin gücüyle günümüz eğitim yöneticileri daha da fazlasını yapabilir.

Eğitim yöneticilerinin küresel eğitim ağına katılmalarına ve çevresiyle kendilerinden daha uzaktaki ama aynı zamanda herkese daha yakın olan bir dünyaya entegre olmak için teknolojik okuryazar olmaları gerekli görülmüştür.

Teknoloji Algısı ve Kabul Durumlarına İlişkin Görüşler

Tablo 4. Teknoloji Okuryazarlığının Yönetime olan Etkileri

Teknoloji Okuryazarlığının Yönetime olan Etkileri	f
Hızlı veri paylaşımı ve veri toplanması ile doğru kararlar doğru zamanda alınabilir	7
Etkin bir şekilde iletişim ve eğitimin ortaya çıkması demektir.	8
Kolaylaştırdığı için öğretmenler ve veliler de kısa sürede istedikleri olduğu için kurum kültürüne katkısı olur.	2
Görev dağılımı ve kurum içi iletişim hızlı ve kısa zaman içerisinde gerçekleşir.	4
Olumlu katkı sunar. İşlemleri kolaylaştırır, kâğıt israfını önler.	5
Sürekliliği ve dinamizmi destekler. Hızlı dönütler, sorunların hızla çözülmesini sağlar.	6
Daha hızlı iletişim ve hızlı geri dönüşlerin sonucunda daha çabuk karar alma	9
Kurumun daha verimli ve kolay yönetileceğini düşünüyorum	9
Bilinç düzeyini sağlamlaştırır.	4
Verimlilik artar	10

Tablo 4'te görüldüğü üzere yöneticileri tarafından teknolojinin okul yönetiminde önemli ve etkili olduğu belirtilmiştir. Eğitim yöneticileri, teknoloji okuryazar olmanın ve teknolojiyi doğru kullanabilmenin zaman ve hız yönünde etkili olduğu yönünde birleştiği görülmüştür. Görüşmeye katılan eğitim yöneticilerinin teknolojik okuryazarlığın mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Kurum içi iletişim ağını yönetmem ve kurum yöneticisi olarak gelişmeler konusunda kurum çalışanlarını daha hızlı bilgilendirmemi sağladığını düşünüyorum.(EY1).

Okul ortamında teknolojinin kullanımı hem olumlu hem olumsuz yönlerinin olması kaçınılmazdır. Önemli olan bu araçların en efektif şekilde ve doğru kullanılmasını sağlamaktadır. Yönetimin bu sorunları tespit etme zorunluluğu sorumluluğu arttırmaktadır.(EY2).

Bunları eğitim ve öğretimin sac ayağı gibi düşünürsek öğrencilerin eğitim ve öğrenim verimliliğini artırır, bu anlamda öğreten rolündeki öğretmenin işini kolaylaştırır, rol model olan yöneticinin öğretmen, öğrenci ve hatta velilere ulaşmasını, iletişim hızının artmasını sağlar.(EY3).

Teknoloji sınıf yönetimini daha iyi sağlamada avantajlar sağlar; eğitimle ilgili teknolojik gelişmelere uyum sağlayan, sınıftaki teknolojik araçları aktif kullanabilen öğretmen öğrenciye en üst düzeyde katkı sağlayabilir.(EY4).



Okulun makro ve mikro çevresiyle anında iletişim kurabilme, iletişime katma, yapılan iş ve işlemlerden haberdar etme.(EY5).

Öncelikle internette bu konu ile ilgili yazılmış makaleleri okuyarak sıkıntıyı gidermeye çalışırım eğer olmuyorsa kurumdaki bilişim teknolojileri öğretmeni ile iletişime geçerim.(EY6).

Koordineli ve işbirliği içinde okulda bu konuda daha donanımlı öğretmenlerden faydalanmak, seminerler düzenlenmesi için halk eğitim ve milli eğitimle işbirliği içerisinde olmak. Genellikle uzman desteği alınır.(EY7).

Kurum yöneticisi olarak öğretmen ve kursiyerlere ulaşmada ve etkileşim kurmada iletişim hızını arttırdığı, bilgi alışverişinin hem kapasitesini hem de verimliliğini arttırdığını ve edinmiş olduğum teknoloji okur yazarlığının bu yönüyle de işimi kolaylaştırdığı düşüncesindeyim. (EY8).

Bilgi ve iletişim teknolojilerini yakından takip ederek den ve bilen biri olarak, problemlere en kısa zamanda çözüm üretme, bireylerle ve toplumla iletişim kurma ve her türlü kaynağa ulaşma ile toplumu bilgilendirme, ulaşma ve tüm bunları. Kontrolü, zamanı verimli kullanma gibi katkıları olduğunu ve bunların devam edeceğini düşünüyorum.(EY9).

Daha fazla paydaş ile zamanı da değerli bir şekilde kullanarak verimli süreçlerin oluşmasına olanak sağlayacaktır. İlerlemiş yaşıma rağmen teknoloji beni heyecanlandırıyor. Sanırım bu yeterli bir yanıt olacaktır.(EY10).

21. yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen bir öğretim ve öğrenme sistemini nasıl oluşturabiliriz? Yöneticiler, öğretmenler ve araştırmacıların bu soruyu cevaplamaya çalışırken dikkate almaları gereken birkaç odak noktası önemlidir. Bunlar, kişiselleştirilmiş öğrenme, teknolojinin kullanımı, genişletilmiş bir "eğitimci" tanımı, öğrenmenin zamanı ve yeri, öğrenmenin sağlanması için yapılar ve öğrenmenin ölçülmesini içerir.

Eğitimsel teknolojik yönetici olmak kritiktir çünkü ister okulların mikro seviyesinde isterse daha geniş sistemlerde olsun, yön ve sonuçların güçlü bir şekilde belirleyicisidir. Öğrenme, eğitimin temel işi olduğundan, iyi öğrenmeye elverişli ortamlar yaratmaya ve sürdürmeye odaklanan liderliğin en önemli biçimini ve amacını sağlar. Yenilik, yeni yönler belirlemede öğrenme liderliği uygulamasının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenme liderliği, bu nedenle, öğrenmeyi gerçekleştirmek için yön belirlemek ve sorumluluk almakla ilgilidir. Dönüştürme, sebat etme ve değişimi gerçekleştirme taahhüdünde "öğrenme yönetimini içerir.

SONUÇLAR

21. yüzyıl eğitim yöneticisi, öğretim gereksinimlerini, öğretmenlerin uzmanlığını ve öğrencilerin nihai ihtiyaçlarını dikkate alır. Bugünün eğitim yöneticileri, öncekilerin hiç karşılaşmadığı ve hatta hayal bile edemediği benzersiz zorluklarla karşı karşıyadır. On yıl önce var olmayan kariyerlerde başarılı olmak için müthiş bir hızla gelişen dijital araçları kullanmaları gereken küresel, teknolojik olarak gelişmiş bir toplumda gelişmeye hazırlamak göz korkutucu bir iştir! Bilgi işleme becerileri bir hayatta kalma becerisi haline geldi - Web tabanlı bilgi dağlarına neredeyse her yerde erişim, öğrencileri bir gün içinde önceki nesillerin bir ömür boyu erişebileceklerinden daha fazla bilgiye maruz bırakabilir. Öğrencileri geleceğe hazırlamak için öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini anlayan okul yöneticilerinin desteğine ve liderliğine sahip olmaları gerekmektedir.

21. yüzyılda etkili liderler olmak için yöneticiler, öğretim ihtiyaçlarının, öğretmenlerin uzmanlığının ve öğrencilerin nihai ihtiyaçlarının dikkate alındığından emin olmalıdır.

21. yüzyıl yöneticilerimizin, okullarında etkili öğretimsel ve teknolojik liderler olmaları, öğretmenlerin öğrencilerin katılımını sağlamak ve öğrenmeyi geliştirmek için kullanacakları araçların seçimine ve uygulanmasına aktif olarak katılmaları gerekir. Geçmişte, BT departmanlarının görevi teknoloji kararları vermektir ve teknolojinin çoğu uygunsuz içeriğe erişimi engellemekle ilgiliydi. Modern teknoloji araçlarının etkin seçimi, modern eğitimcilerin öğretim ihtiyaçlarının ve hedeflerinin anlaşılmasını gerektirir. 21. yüzyıl yöneticilerin belirlenen beklentileri karşılamada desteklemek için nasıl kullanılabileceğini göstermek için teknolojik okuryazar olmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bilgiler sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirmeleri ve yenilikleri ve gelişmeleri takip etmede liderlik yapmaları için eğitim almaları gerekmektedir. Türk eğitim sistemi de bu doğrultuda çalışacak yenilikçi bir bakış açısıyla programlanmalıdır. Böylece yeniliklerin nesilden nesille aktarımı başarılı olacaktır.

Öneriler

Eğitim yöneticileri ileri görüşlü mentorlara dönüşmeli ve farklı alanları keşfetmek için özgüven ve merakı güçlendirirken öğrenme süreçlerinde desteklemelidir. Farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımı ile daha esnek, meraklı, fütürist, işbirlikçi, yaratıcı ve dijital bir büyüme zihniyetinin geliştirilmesine yardımcı olmalıdır. Yenilikleri yaratmak için farklı düşünen teknolojik okuryazar olmalıdırlar.



21. yüzyıl becerilerinin güçlendirilmesi, genç nesilleri mevcut ve gelecekteki zorluklarla yüzleşmek için uygun araçlarla eğitir ve hazırlar. Böylece eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği, dijital teknolojiler, sosyal beceriler, liderlik, esneklik ve uyum yeteneği ile karakterize edilen 21. yüzyıl eğitimi, daha sağlıklı yaşam koşullarının yanı sıra başarılı bir kariyere dönüşecektir.

Bu çabada başarılı olmak için yöneticiler, kendilerini ve çalışanlarını bu yeni araçların sahip olabileceği etkiyi anlamaya daha iyi hazırlamak için çeşitli stratejiler kullanabilmek için teknolojik okuryazar olmalıdır.

Anlamadığımız şeyleri dışlamak istemek yaygındır, ancak eğitim yöneticilerinin okul dışında düzenli olarak kullandıkları araçlara erişimi, kendilerini desteklemek ve ilgisini çekmek için sahip oldukları potansiyelleri keşfetmek için yeni yaklaşımlar belirlenmelidir.

Teknoloji uzmanlarınızın bölgenizdeki eğitim yöneticileriyle düzenli olarak etkileşime girmesi için performansını iyileştirmeye yönelik çalışmalar planlanmalıdır.

Öğretim teknolojilerinin uygun ve etkili kullanımı konusunda öğretmenler ve yöneticiler için sürekli personel gelişimi sağlanmalıdır.

Eğitim yöneticilerinin teknolojik araçların ve teknolojiyi öğrenmeyi nasıl destekleyebileceğini görebilmeleri ve teknolojileri kendi öğretim uygulamalarına nasıl entegre edeceklerini keşfedebilmeleri için yüksek kaliteli, somut örnekler sağlanmalıdır..

Personelle çalışırken uygun araç ve uygulamaların kullanımını modellenmelidir.

Çalışanlarınıza bir öğretim lideri ve 21. yüzyıl öğrencisi olarak yeni teknolojileri kendi uygulamalarınıza entegre etmeyi öğrendiğinizi gösterin. Etkili 21. yüzyıl öğrenme ortamları, eğitimcilerin “sahnedeki bilge” rolünden diğer eğitimin diğer paydaşlarının öğrenmesinin kolaylaştırıcıları olmalarını gerektirir. Bu risk almayı teşvik etmenin, örnek olarak liderlik etmekten daha iyi bir yolu yoktur.

Sürekli değişen dünyaya cevap verebilmek, dijital platformda verilen bir eğitim türünün bile hızla modası geçebileceği anlamına geliyor. Bu nedenle, eski bilgileri geri kazanmak için gerekli olacaktır. Eğitimi aksatmak sadece daha iyi bir eğitimin anahtarı değil, aynı zamanda dünya fırsatlarını yakalayıp esneklik ve uyarlanabilirlik yoluyla eğitimin tüm paydaşlarının öğrenmeleri, yöntemleri ve kariyer stratejilerinden sorumlu olmaları için güçlendirmeye odaklanmayı değiştirmek için çoğunlukla yeterlidir. Eğitim yöneticileri, eğitimciler, okul reformcuları, disiplinler arası öğrenme, 21. yüzyıl becerileri, üst biliş, koçluk, kuluçka ve tasarım odaklı düşünme modellerine dayalı yeni yaklaşımları güçlendirerek içinde teknolojik okuryazarlığın olduğu yeni bir

öğrenme yolu yapılandırılmalıdır. Eğitim yöneticilerinin atanmasında aranan koşullar arasında teknolojik okuryazar yetkinlikleri yer almalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. (2005).*Eğitim Teknolojisi* (s.13). Anı Yayınları.
- Asavabhum, S.(2006). *Modern education administration. Ubon Ratchathani: Ubonkij of Vet.*
- Beach, R. H., & Vacca, A. M. (1985), *Administrative variables and microcomputer implementation: A survey of high school principals. Computers in the Schools,2(1),31-46*
- Bostancı, H. (2010). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlilikleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, ğ., E. Çakmak, Ö., ğ.Karadeniz, & Demirel, F. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, T. (2003). *Bolu orta öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri*. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (3), 94-107.
- Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). *A mixed research-based model for pre-service science teachers' digital literacy:Responses to "which beliefs" and "how and why they interact" questions*. Computers & Education, 118(2018)96-106.
- Hacifazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). *Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi , 16 (4), 537-577.
- Hutanuwat, N. and N. Hutuwat, 2002. *SWOT: Community business strategy planning. 6th Edn., Ubon Ratchathani: Office of Academic Resources, Ubon Ratchathani University.*
- İnce Mehmet, B. A. (2004). *Örgütlerde Takım Çalışmasına Yönelik Etkin Liderlik Nitelikleri*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 438.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Leu, D. J. & Kinzer, C. K. (2000). *The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication*. Reading Research Quarterly, 35(1), 108-127.
- Marshall, D. G. (1983).*The School Administrator and the Microcomputer*. Education Canada, 22(2), 4-11.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Sonvural, S., & Türkan, F. (2014). *Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartlarına Genel Bir Bakış*. Karaelmas Journal of Educational Sciences, 65-79.
- Slyter, K. (2019). *Günümüz İşverenlerinin Aradığı 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip misiniz?* Rasmussen Üniversitesi. Şu adresten ulaşılabilir: <https://www.rasmussen.edu/student-experience/college-life/21st-Century-skills/> [Erişim tarihi: 10 Ocak 2022]
- Stauffer, B. (2020). *21. Yüzyıl Becerileri Nelerdir? Uygulamalı eğitim sistemleri*. Şu adresten ulaşılabilir: <https://www.aeseducation.com/blog/what-are-21st-Century-skills> [Erişim tarihi 10 Ocak 2022]



Şimşek, M. Ş. ve Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Şişman-Eren, E. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

Türk Dil Kurumu (TDK), 2022, <http://www.tdk.gov.tr>

<https://www.affde.com/tr/creating-a-culture-of-learning-in-your-team-essentialbeliefs.html>

Virginia Department of Education. (2001). *Technology Enriched Administrators: Modules for Guiding the Integration of Educational Technology in Education*. Virginia: Author.

Yu, C. and Durrington, V. A. (2006). *Technology standards for school administrators:*

An analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to performance standards. NASSP Bulletin, 90, 301-317.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİ HAREKETLİLİĞİ

RAMAZAN YİRCİ¹⁴⁶, SAKİNE SERİN¹⁴⁷,

ÖZET

Ülkelerin en önemli sermayesinin başında iyi yetişmiş insan gücü gelmektedir. Sanayi toplumunda ve öncesinde bu insan gücü, fiziksel açıdan sağlıklı ve güçlü bireyler iken bilgi toplumunda ise bilgiyi iyi yapılandırabilen ve üretebilen insandır. Bu dönüşümle birlikte eğitim, özellikle yüksek öğretim, önem kazanmıştır. Çünkü yüksek öğretim ülkenin ihtiyaç duyduğu insan sermayesinin yetişmesini sağlayan en önemli kurumdur. Ülke için sağladığı yarara ek olarak bireysel açıdan da dikey hareketliliği sağlayabilen önemli bir güçtür. Bu nedenle yüksek öğretime verilen önem hem ülkeler açısından hem de birey açısından artmaktadır ve bu önem uluslararası öğrenci hareketliliğinin en çok yüksek öğretimde görülmesini sağlamıştır. Uluslararası öğrenci, vatandaşı olduğu ülkenin dışında eğitiminin bir bölümünü veya tamamını sürdüren öğrenci şeklinde tanımlanabilir. Dikkate değer sayıda öğrenci kendi ülkesi dışında özellikle yüksek öğretim seviyesinde eğitim almak amacıyla hareket etmektedir. Bu hareketlilik ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte her geçen yıl artmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle uluslararası öğrenci sayıları hızlı bir ivme kazanmıştır. Bu çalışmanın amacı yüksek öğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğini, ülkelere katkılarını ve küresel eğilimleri OECD, UNESCO, KAM ve DEİK raporları doğrultusunda ortaya koymaktır. İyi yetişmiş insan gücü ülkelerin uluslararası arenada söz sahibi olabilmesi için gerekli bir unsurdur. Nitekim insan sermayesi ülkelerin teknolojisinin gelişmesini sağlar. Böylece ülkeler hem ekonomik hem de askerî açıdan güçlenebilir. Bu nedenle stratejik alanlarda ülkelerin öğrencilerini eğitim alması için farklı ülkelere göndermesi kaçınılmazdır. Ayrıca bu hareketliliği oluşturan en büyük oranı, öğretimin bireysel faydasının bir sonucu olarak, daha iyi bir eğitim imkânı, yabancı dil öğrenme, mesleki eğitim ve kariyer gibi nedenlerle ülkelerinin sağladığı burstan bağımsız bir şekilde tercih eden öğrenciler oluşturmaktadır. Her iki durumda da uluslararası öğrenci alan ülkeler ekonomik, sosyal, kültürel ve daha birçok bağlamda kazanç sağlamaktadır. Bu nedenle ülkeler daha fazla öğrenci çekmeye yönelik politikalar sergilemektedir. Vize kolaylığı, kalacak yer gibi birçok imkân sunarak öğrencileri kendi ülkelerine çekmeye çalışmaktadır. Bu politikalar yüksek öğretimde öğrenci hareketliliğini ve küresel eğilimleri etkilemektedir. Uluslararası öğrenci hareketliliğinden en yüksek payı Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Avusturalya almaktadır. Türkiye de son yıllarda sergilediği politikalarla ilk on ülke arasına girmeyi başarmıştır. Ancak Suriye’de yaşanan savaş sonucu mülteci konumunda bulunan öğrenciler bu sayıyı arttırmıştır. Ayrıca Türkiye’ye en fazla öğrenci Asya’dan gelmektedir. Avrupa ülkelerinden gelen öğrenci sayıları oldukça düşüktür. Bu noktada Türkiye yüksek öğretimde akreditasyon süreçlerinin tüm üniversitelerde uygulanmasını sağlayarak, alınacak olan diploma için dış güvence oluşturması, bu hareketliliği olumlu etkileyebilir.

¹⁴⁶ Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, yirci@ksu.edu.tr

¹⁴⁷ Öğretmen, Cumhuriyet İlkokulu, Şanlıurfa, serin.sakine@gmail.com



ANAHTAR KELİMELEER: Uluslararası Öğrenci, Yüksek Öğretim, Öğrenci Hareketliliği, Uluslararası Hareketlilik

INTERNATIONAL STUDENT MOBILITY IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Well-trained human power is the most important capital of the countries. In the industrial society and before, this human power is physically healthy and strong individuals, while in the information society, it is the person who can structure and produce information well. With this transformation, education, especially higher education, gained importance. Because higher education is the most important institution that provides the development of the human capital what the countries need. In addition to the benefit it provides for the country, it is an important power that can provide vertical mobility from an individual perspective. For this reason, the importance given to higher education is increasing both in terms of countries and individuals, and this importance has ensured that international student mobility is mostly seen in higher education. An international student is who continues some or all of her education outside the country of her citizenship. the significant number of students move to outside of their home country, especially for higher education. Although this mobility differs from country to country, it increases every past year. The number of international students has gained a rapid momentum with the effect of globalization. This research attempts to reveal international student mobility in higher education, its contributions to countries and global trends in line with OECD, UNESCO, KAM and DEİK reports. Well-trained human power is a necessary element for countries to have a voice in the international arena. As a matter of fact, human capital enables the countries to develop technology. Thus, countries can become stronger both economically and militarily. For this reason, it is inevitable for countries to send their students to different countries for education in strategic areas. In addition, the largest proportion of this mobility is composed of students who prefer independently of the scholarship provided by their country for reasons such as a better education opportunity, foreign language learning, vocational education and career as a result of the individual benefit of education. In both cases, countries that accept international students gain in economic, social, cultural and many other contexts. For this reason, countries exhibit policies aimed at attracting more students. It tries to attract the students to their own countries by offering many opportunities such as visa convenience and accommodation. These policies affect student mobility and global trends in higher education. United States, United Kingdom and Australia have the highest share of international student mobility. Turkey has also succeeded in being among the top ten countries with the policies it has displayed in recent years. However, students who were refugees as a result of the war in Syria increased this number. In addition, the highest number of students come to Turkey from Asia. The number of students coming from European countries is quite low. At this point, the implementation of accreditation processes in higher education in all universities in Turkey and the creation of external assurance for the degree to be obtained can positively affect this mobility.

Key Words: International Student, Higher Education, Student Mobility, International Mobility

GİRİŞ

İnsanoğlu eski çağlardan bu yana diğer insanlarla ve toplumlarla daha iyi bir yaşam koşulu için temasta bulunmuşlardır ve bu temaslar özellikle endüstri devriminden sonra artış göstermektedir. Çünkü ekonomi, iletişim, ulaşım, sosyal ve kültürel alanlarda yaşanan hızlı gelişmeler farklı toplumlar ve kültürler arasındaki iletişimi hem kolaylaştırmakta hem de yoğunlaştırmaktadır (Gülнар, 2011; Gültekin, 2015). Kültürler arasındaki iletişim süreci, günümüzde hemen her bireyin kaçınılmaz olarak içinde bulunduğu bir süreçtir. Teknoloji sayesinde birbirleri ile kolaylıkla etkileşim içerisine girebilen farklı kültürlere ait bireyler yeterli bilgiye sahip olmaları durumunda avantajlı bir konumda bulunmaktadır (Torun ve Bozkurt, 2019). Bu noktada eğitim, birey için nitelik kazanma ve hayatla bütünleşme süreci olarak önem kazanmaktadır. Birçok çıktısı olan eğitimin kendisine sınır ötesi kimlik kazandıran yönü ise iktisadi önemidir. (Öztürk, 2005). Eğitimle ülkeler ekonomilerini güçlendirebilir ve sosyal kalkınmalarını sağlayabilir ve bu ön koşulla uluslararası arenada güçlü bir şekilde varlıklarını sürdürebilmektedirler (Maya, 2016). Ülkelerin ihtiyacı olan insan kaynağını en donanımlı hale getiren eğitim ise yükseköğretimdir. Yükseköğretimde ise istenen uluslararasılaşmanın ve küreselleşmenin en önemli göstergelerinden birisi uluslararası öğrenci hareketliliğidir (Levent ve Karaevli, 2013; Ger vd., 2017).

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin bilim, teknoloji, endüstri, ticaret, politika, kültür ve küresel bir toplumun tüm yönleri etkileyebilecek düzeyde önemli bir rolü bulunmaktadır (Karakullukçu, 2020). Bu rollerden birisi de ülkelerarası diplomatik ilişkilerde uluslararası öğrenciler dayanışma ve işbirliğini artırıcı bir unsur oluşturmaktadır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012) Ayrıca ülkeler sahip olduğu beşerî sermayesi yüksek bireyleri arttırmasıyla ekonomilerinde hem bilim ve teknolojinin üretimiyle hem de bilimsel bilginin yaygınlığı ve üretkenliğiyle değişim ve dönüşümler meydana getirmektedir (Çakmak, 2008). Yükseköğretim kurumları açısından da uluslararası öğrenci hareketliliği, bilimsel araştırma kapasitelerine önemli katkılar sağlamakta böylelikle uluslararası rekabet güçlerini de arttırmaktadır (Özer, 2012).

Ayrıca insan kaynağı olarak sağladıkları katkılara ek olarak, uluslararası öğrenciler hem ödedikleri öğrenim ücretleriyle hem de konaklama, seyahat ve gündelik ihtiyaçlarını gidermek için aile fertleri ile birlikte yaptıkları harcamalarla, buldukları ülkenin ekonomisine doğrudan ekonomik girdi de sağlamaktadır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Öyle ki Küresel yükseköğretim pazarının en önemli unsuru uluslararası öğrenci hareketliliği olmuştur (Kıran, 2011) ve bunun



sonucunda ortaya çıkan küresel pazar yapılanmalarından en çok pay yükseköğretim sektörüne gitmiştir (Aktan, 2007; Ocak, 2009). Bunun sonucunda ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi uluslararası öğrencilerin yoğun olarak tercih ettiği ülkelerde, uluslararası eğitim sektörü ihracat kapsamında en fazla ekonomik getiri sağlayan ilk beş sektör içerisinde yer almaktadır (Özoğlu, Gür ve Coşkun, 2012). Bu nedenle gerek ülke politikasının bir sonucu olarak gerekse eğitimin bireysel faydasının bir sonucu olarak vatandaşı olduğu ülke dışında eğitim alan öğrenci sayısı giderek artmaktadır.

Dünyada uluslararası öğrenci sayısı 1975'te 800 bin, 2010'da 4,5 milyon, 2018'de 7,5 milyon olduğu görülürken, 2030'da 20 milyona ulaşması beklenmektedir. Uluslararası öğrenci sayılarındaki bu kitlesel artış farklı ülkelerde eğitim görmek ve deneyim kazanmak isteyen uluslararası öğrenci hareketliliğinin bir sonucudur ve kültürel, akademik, ekonomik fayda sağlaması nedeniyle pek çok ülkenin pastadan pay alma yarışına girmesini beraberinde getirmektedir (YTB, 2022). Bu yarışla yükseköğretim nitelikli öğrenciye ulaşma ve nitelikli mezunlar verme konusunda daha fazla rekabetin olduğu bir ortama kavuşmuştur. Bu ortamda küresel ekonomik rekabete etkin bir biçimde dahil olmak isteyen bireyler ve ülkeler için uluslararası geçerliliği olan diploma derecesine sahip olmak artan bir önem taşımaktadır. Bu zaman zarfında yükseköğretimin tüm kademelerinde uluslararası eğitim ve öğretim deneyimi önemli bir ölçüt halini almaktadır (Çetinsaya, 2014).

Bu önemle gerçekleşen uluslararası eğitim hareketliliği, tek tip bir hareketlilik değildir ve çeşitleri vardır. Uluslararası eğitim; yükseköğrenim, yabancı dil eğitimi, mesleki eğitim ve kariyer eğitimi gibi temel başlıklar altında gruplandırılabilir (DEİK, 2013). Uluslararası öğrenci hareketliliği en yaygın yükseköğretimde görülmektedir. Bu çalışmada yükseköğretimde görülen uluslararası öğrenci hareketliliği incelenmiştir.

YÖNTEM

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğini, küresel eğilimleri ve Türkiye'nin mevcut durumunu ortaya koymayı amaçlayan betimsel nitelikli bir çalışmadır. Çalışmada bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden doküman (belge) inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman (belge) incelemesi doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın mümkün olmadığı durumlarda tek başına bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Bu yöntem, araştırılması planlanan konular hakkında bilgi içeren görsel ve yazılı dokümanların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin toplanmasında konu ile ilgili anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır. Dergilerde yayımlanmış makaleler, lisansüstü tezler, ulusal ve uluslararası düzeyde

hazırlanan raporlar (UNESCO, OECD, KAM, DEİK) çalışmada kaynak olarak kullanılmıştır. Özellikle uluslararası raporlardan elde edilen bulgular ayrıntılı şekilde incelenmiş amaca uygun bir şekilde ve kategorize edilerek sunulmuştur.

BULGULAR

Uluslararası öğrenci hareketliliğinin küresel eğilimleri; en çok öğrenci alan ülkeler, Dünya Bankası gelir gruplarına göre öğrenci alan ülkeler, ülkelerin (ev sahibi) yükseköğretime kayıtlı öğrencileri içindeki uluslararası öğrencilerin oranları, uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettiği bölümler, en çok öğrenci gönderen ülkeler, Dünya Bankası gelir gruplarına göre öğrenci gönderen ülkeler, ülkelere gelen/giden öğrenci oranları ve Türkiye'nin mevcut durumu (bölgelere göre Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayıları, Türkiye'den giden öğrenciler tarafından tercih edilen bölgeler) incelenmiştir.

En Çok Öğrenci Alan Ülkeler

Ülkeye gelen uluslararası öğrencinin ekonomiye katkısının yanında öğrenci alan ülkelere farklı katkıları da vardır. Uluslararası öğrenci gittiği ülkenin kültürünü alması ve geri döndüğünde bu kültürle bir bağ oluşturması ayrıca iş ve ticari imkanlar oluşturabilmesi nedenleriyle de önem taşımaktadır. Dünyada en çok öğrenci alan ülkeler ve Dünya Bankası gelir gruplarına göre en çok öğrenci alan öğrenciler bu bölümde ele alınmıştır. Dünyada en çok öğrenci alan ülkeler ile 2000 ve 2010-2019 yılları arasında aldıkları öğrenci sayıları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1.'de yıllık 50 binin üzerinde öğrenci alan ülkeler sıralanmıştır. 2018 yılı itibarıyla en çok öğrenci alan ülke ABD'dir. 987313 öğrenci almıştır. ABD'den sonra en çok öğrenci alan ülkeler İngiltere, Avustralya, Almanya, Rusya, Fransa, Kanada ve Birleşik Arap Emirlikleri'dir. Bu ülkeler 200 binin üzerinde öğrenci kabul etmektedir. Listenin son kısmında Polonya, İsviçre, Yeni Zelanda, Singapur ve Ukrayna bulunmaktadır. Bu ülkeler 50-55 bin aralığında öğrenci kabul etmektedir.

Türkiye 2018 yılı itibarıyla 125 bin öğrenci kabul etmiştir. 2019 yılı verisi listede bulunmasa da 2019 yılında yaklaşık 180 bin öğrencinin Türkiye'yi tercih ettiği belirtilmektedir (YTB, 2022). Uluslararası öğrenci sayısının 2021 yılında ise 200 bini aşmış olduğu YÖK Başkanı Prof. Dr. M.A. Yekta Saraç tarafından açıklanmıştır (YÖK, 2022).



Tablo 1. En Çok Öğrenci Alan Ülkeler

Ülke/Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ABD	475169	684807	709565	740482	784427	842384	907251	971417	984897	987313	
İngiltere	222936	389958	419946	427686	416693	428724	430833	432001	435734	452079	
Avusturalya	105764	271231	262597	249588	249868	266048	294438	335512	381202	444514	
Almanya					196619	210542	228756	244575	258873	311738	
Rusya	41210		165910	173627		213347	226431	243752	250658	262416	
Fransa	137085	259935	268212	271399	228639	235123	239409	245349	258380	229623	
Kanada	36450	106284	120960	135187	151244	164274	171603	189478	209979	224548	
BAE			48653	54162	59227	64119	73445	77463			225339
Japonya	59691	141599	151461	150617	135803	132685	131980	143457	164338	182748	
Çin		71673	79638	88979	96409	108217	123127	137527	157108	178271	201177
Türkiye	17654	25838	31118	38590	54387	48183	72178	87903	108076	125138	
Arjantin	3255							75688	88873	109226	
İtalya	24929	69905	73584	77732	82450	87544	90419	92655	97563	106611	
Hollanda	14012	27968	38367	57506	68943	70692	86189	89920	96289	104015	
Kore	3373	59194	62675	59472	55536	52451	54540	61888	70796	84749	
Malezya	18892	64749	63625	56203		99648	111443	124133	100765		81953
Avusturya	30382	68619	70558	58056	70852	65164	67691	70483	73964	75258	
Sudi Arabistan	7561	26871	34922	46566	62143	71773	73077	79854	78344	73977	73216
İspanya	40689	56018	62636	55759	56361			49837	64927	70912	
Polonya	6117	18356	20711	23525	27767	34664	43988	54734	63925	54354	
İsviçre	26003	38195	41803	44468	47142	49552	50591	51911	53368	54279	
Yeni Zelanda	8210	37878	40854	40995	41353	48892	57091	53854	52678	52702	
Singapur		47915	52959	48938				53122	53204	51756	
Ukrayna		37674	38777	43609	49686	60037	57583	54144	52768	49632	55333

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Ayrıca Tablo 1.'de görüldüğü üzere ABD ve İngiltere 2000 yılına göre 2018 yılında öğrenci sayılarını yaklaşık iki kat arttırmışlardır. Bu artış Türkiye için 2000 yılına göre yaklaşık 10 kat olarak ortaya çıkmıştır. Tablo 1.'de dikkat çeken bir diğer husus da uluslararası öğrenci sayıları genellikle tüm ülkelerde artış göstermiştir. Gelen öğrenci sayıları Dünya Bankası gelir gruplarına göre de ele alınıp Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dünya Bankası Gelir Gruplarına Göre Gelen Öğrenci Sayıları

Gruplar /Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Düşük gelirli ülkeler		42797	46113	47297						
Alt orta gelirli ülkeler	106028	192741	195596	212919	233939	263248	273209	271954	273732	275064
Orta gelirli ülkeler	392765	861281	904081	912814	1011788	1107754	1207111	1294752	1347161	1379915
Üst orta gelirli ülkeler	286738	668539	708485	699895	777848	844505	933902	1022798	1073429	1104851
Yüksek gelirli ülkeler	1670567	2872673	3038186	3099818	3171371	3342250	3532854	3751462	3937234	4140510

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 2.'de görüldüğü üzere Dünya Bankası gelir grupları bakımından en fazla öğrenci alan yüksek gelirli ülkelerin oluşturduğu bölümdür. Bu grup yaklaşık 4 milyonun üzerinde öğrenci kabul etmektedir. Yine orta üst gelirli ülkeler yaklaşık 1 milyon öğrenci kabul ederken orta gelirli ülkeler 1.4 milyona yakın öğrenci kabul etmektedirler. Alt orta gelirli ülkeler 250 bin civarında öğrenci kabul ederken düşük gelirli ülkeler 2012 verisine göre yaklaşık 50 bin öğrenci kabul etmişlerdir.

Ülkelerin Yükseköğretime Kayıtlı Öğrenci Sayıları İçinde Uluslararası Öğrencilerin Oranları

Ülkelerin (ev sahibi) yükseköğretime kayıtlı olan öğrenci sayıları içinde uluslararası öğrenci oranları (Tablo 3.) ve cinsiyete göre uluslararası öğrenci oranları (Tablo 4.) incelenmiş yüzdelerik değerleri verilmiştir.



Tablo 3. Ülkelerin Yükseköğretime Kayıtlı Öğrencileri İçindeki Uluslararası Öğrencilerin Oranları

Ülkeler	Tüm öğrenciler içindeki yüzdesi	Lisans veya eşdeğeri	Yüksek Lisans veya eşdeğeri	Doktora veya eşdeğeri
Lüksemburg	48,65	23,86	77,66	87,22
Avustralya	28,37	17,26	56,32	35,69
Yeni Zelanda	20,77	18,08	36,48	49,93
Birleşik Krallık	18,68	15,24	35,79	41,15
İsviçre	17,80	9,59	29,20	56,36
Avusturya	17,64	18,42	22,94	35,53
Kanada	16,22	12,93	18,51	33,96
Çek Cumhuriyeti	14,36	12,12	17,15	20,20
Macaristan	12,61	9,64	19,93	23,20
Estonya	11,09	7,37	16,46	21,54
İrlanda	10,71	7,70	23,09	33,28
Danimarka	10,49	5,71	20,08	37,23
Letonya	10,43	8,42	23,24	10,63
Almanya	10,11	6,60	16,40	12,19
Belçika	10,04	7,16	18,68	23,32

Kaynak: (OECD, 2022a)

Tablo 3.'de ülkelerin (ev sahibi) yükseköğretime kayıtlı öğrencilerinin içinde uluslararası öğrenci sayılarının yüzdesi verilmiştir. Burada %10'un üzerinde uluslararası öğrenci oranına sahip ülkeler paylaşılmıştır. OECD veri tabanından ulaşılan bu veriler 2019 yılına aittir. Daha güncel veriler henüz yayınlanmamıştır. Tablo 3.'de görüldüğü üzere en fazla uluslararası öğrenci oranına sahip ülke %48,65 ile Lüksemburg'tur. Ayrıca Lüksemburg'ta yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrencilerin (%77) ve doktora programlarına kayıtlı öğrencilerin (%87) büyük bir oranını uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime kayıtlı öğrenciler içinde uluslararası öğrenci oranı %1.99'dur. Lisans veya eş değeri programlar içindeki uluslararası öğrenci oranı %2.31'i, yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenciler içindeki oranı %6.08, doktora programlarına kayıtlı öğrenciler içindeki oranı ise %6.41'dir (OECD, 2022a).

Tablo 4. Ülkelerin Yükseköğretime Kayıtlı Öğrencileri İçindeki Uluslararası Öğrencilerin Cinsiyete Göre Oranları

Ülkeler	Erkek	Kadın
Avustralya	53,22	44,90
Lüksemburg	17,34	26,29
Yeni Zelanda	35,49	24,12
Avusturya	18,31	19,50
Çek Cumhuriyeti	16,93	13,74
Birleşik Krallık	13,54	11,99
Hollanda	10,25	11,96
Finlandiya	12,64	9,52
OECD ortalaması	10,34	9,15

Kaynak: (OECD, 2022b)

Tablo 4.'de Ülkelerin (OECD ortalamasının üzerindeki) yükseköğretime kayıtlı öğrencileri içindeki uluslararası öğrencilerin cinsiyete göre oranları verilmiştir. Avustralya yükseköğretime kayıtlı tüm erkek öğrencileri içinde %53.22 uluslararası erkek öğrenciler ve yükseköğretime kayıtlı tüm kadın öğrenciler içinde %44.90 uluslararası kadın öğrenci ile en başta yer almaktadır. OECD ülkelerinin ortalaması her iki cinsiyet için de yaklaşık %10'dur.

Uluslararası Öğrencilerin Bölüm Tercihleri

Yükseköğretimde uluslararası öğrencilerin bölüm tercihleri Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 5. Uluslararası Öğrencilerin Bölüm Tercihleri

Bölümler	Yüzde (%)
İşletme, Bankacılık ve Reklamcılık	23
Mühendislik	12
Sosyal Bilimler ve Sanat	12
Bilgi Teknolojileri	11
Tıp, Eczacılık ve Veterinerlik	9
Teorik Bilimler	5
Yaratıcı Sanatlar ve Dizayn	5
Öğretmenlik	4
Turizm ve Konaklama İşletmeciliği	3
İngilizce	3
Diğer	13

Kaynak: (Ger vd., 2017)

Tablo 5.'de görüldüğü üzere uluslararası öğrenciler en çok (%23) işletme, bankacılık ve reklamcılık bölümlerini tercih etmektedir. Bu bölümlerden sonra en fazla tercih edilen bölüm mühendisliktir, sosyal bilimler ve sanattır (%12). Bilgi teknolojileri ise %11'lik oranla bu



bölümlerden hemen sonra gelmektedir. Türkiye'deki yükseköğretim kurumları uluslararası öğrenciler tarafından en çok mühendislik ve mimarlık bölümlerinde tercih edilmektedir Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin en çok tercih ettikleri diğer bölümler ise sırasıyla; kamu yönetimi, hukuk, iş idaresi, sanat ve beşerî bilimler, eğitim, fen bilimleri, matematik, istatistik, hizmetler ve sağlık bilimleridir (Karakullukçu, 2020).

En Çok Öğrenci Gönderen Ülkeler

Dünyada en çok öğrenci gönderen ülkeler ve Dünya Bankası gelir gruplarına göre en çok öğrenci gönderen öğrenciler bu bölümde ele alınmıştır. Dünyada yurtdışı eğitim kapsamında en çok öğrenci gönderen ülkeler ile 2000 ve 2010-2018 yılları arasında gönderdikleri öğrenci sayıları Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6. En Çok Öğrenci Gönderen Ülkeler

Ülke/Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Çin	154602	567984	653174	698522	719436	770784	819855	868319	928365	993367
Hindistan	66792	210817	206680	192035	190637	215954	257006	305364	341442	375055
Almanya	54719	105110	114064	118168	120509	118498	117098	118088	122961	122538
Vietnam	9131	46832	51937	53835	55976	59465	68040	82668	94621	108527
Kore	69502	126194	127872	121243	113858	110106	107857	105470	105500	101774
Fransa	49790	57430	60474	64226	76654	82073	86684	90842	89412	99488
ABD	45099	67165	70489	72063	75650	77963	80560	83984	86596	84349
Kazakistan	20467	39478	42341	42499	54172	66998	78259	90213	84852	83503
Nepal	4908	27546	29641	29387	32168	35747	40561	49471	64288	81917
Sudi Arabistan	10820	42697	51714	64613	74981	84195	86245	90240	84246	77406
Nijerya	23373	52433	57055	57640	63904	79467	92548	96702	85925	76338
İtalya	39160	40510	44238	47874	50291	54861	60922	67191	74761	75954
Ukrayna	23316	35316	37061	37219	42529	49928	68209	77421	77878	72063
Brezilya	18529	33749	36055	37586	39560	45270	50808	52513	58876	67183
Suriye	12978	15717	17447	18728	25084	31697	38644	46737	53469	64379
Malezya	45815	59450	59704	59440	59826	62504	64725	65087	63276	61904
Pakistan	16668	38174	39944	37687	40338	44612	48537	53484	54742	58821
Rusya	31657	49658	51630	50861	51462	55951	57438	57497	56798	57632
İran	17447	44554	50404	51556	49493	50823	51138	52771	53220	56376
Fas	40077	42750	43750	44582	40322	42461	45018	47635	51308	52500
Bangladeş	8769	22355	23140	23037	37235	53063	55991	62191	57916	50004
Endonezya	34242	37058	36751	36010	39449	39551	44849	47750	47596	49900
Kanada	31098	46416	46347	46016	46741	47537	49919	50583	49575	48345
Türkiye	30477	45363	46494	46601	45313	45189	45684	45545	45736	47546

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 6.'da yaklaşık yıllık olarak 50 binin üzerinde öğrenci gönderen ülkeler sıralanmıştır. Tablo 5.'de görüldüğü üzere en fazla öğrenciyi yıllık 1 milyona yaklaşan öğrenci sayısı ile Çin göndermektedir. Çin'den sonra en fazla öğrenci gönderen diğer ülke 375 bin öğrenci ile

Hindistan'dır. Bu ülkelerden sonra sıralamada yıllık 100 civarında öğrenci gönderimiyle Almanya, Vietnam, Kore ve Fransa yer almaktadır. En fazla uluslararası öğrenci alan ABD ise 84 bin öğrencisini yurt dışına göndermiştir. Türkiye, Kanada, Endonezya, Bangladeş ve Fas ise yaklaşık 50 bin öğrencisini yurt dışı eğitime göndermiştir.

Ayrıca Dünya Bankası gelir gruplarına göre giden öğrenci sayıları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Dünya Bankası Gelir Gruplarına Göre Giden Öğrenci Sayıları

Gruplar/ Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Düşük gelirli ülkeler	89271	133254	149309	151554	172463	198964	219961	245644	256070	272726
Alt orta gelirli ülkeler	388527	835323	861693	829845	859539	967610	1081496	1215143	1285298	1360246
Orta gelirli ülkeler	961294	2139006	2283248	2300315	2379890	2605176	2820985	3039872	3190122	3350900
Üst orta gelirli ülkeler	572767	1303683	1421555	1470470	1520351	1637566	1739489	1824729	1904824	1990654
Yüksek gelirli ülkeler	796742	1067978	1116923	1152575	1182672	1217593	1246147	1288296	1319882	1330536

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 7.'de görüldüğü üzere Dünya bankası gelir grupları bakımından en fazla öğrenci orta gelirli ülkelerinden gitmiştir. Bu gruptan 3 milyonun üzerinde öğrenci gitmiştir. Üst orta gelirli ülkelerden yaklaşık 2 milyon öğrenci gitmiştir. Yüksek gelirli ülkelerden ve alt orta gelirli ülkelerden yaklaşık 1.3 milyon öğrenci gitmiştir. Düşük gelirli ülkelerden giden öğrenci sayısı ise yaklaşık 250 bin civarındadır.

Ülkelere Göre Gelen/Giden Öğrenci Oranı

Ülkeler açısından gelen/giden öğrenci oranları oluşabilecek ekonomik açıklığı kapatabilmesi bakımından oldukça önemlidir. Gelen öğrenci sayısından giden öğrenci sayısının çıkarılması ile elde edilen oran Tablo 8.'de verilmiştir.



Tablo 8. Ülkelere Göre Gelen Giden Öğrenci Oranları

Ülke/Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Çin		-496311	-573536	-609543	-623027	-662567	-696728	-730792	-771257	-815096
Hindistan	-59804		-179149	-163700	-156218	-176962	-215013	-260598	-294739	-328978
Vietnam	-8509	-43572	-48220	-49839	-52368	-56925	-65166	-77044	-90459	
Kazakistan	-12209	-27504	-31980	-33517	-45462	-56020	-68282	-77680	-71002	-69171
Kolombiya						-29885	-30785	-32541	-39899	-41867
Endonezya		-30621		-28775			-37544	-40097	-39833	-42223
Azerbaycan		-8767	-14128	-12242	-17870	-28225	-35824	-39975	-38517	-39071
Brezilya		-19011	-21623	-22365		-26177	-30953	-32517	-38205	-46002
Yeni Zelanda	2086	33105	35606	35603	35944	43793	51815	48259	47881	47666
BAE			40233	45653	50518	54692	62547	65745		
Türkiye	-12823	-19525	-15376	-8011	9074	2994	26494	42358	62340	77592
Hollanda	2747	15346	24823	42523	55295	55861	70972	72893	77802	86455
Japonya	760	101343	115581	117117	102376	98803	101423	111808	132576	150845
Almanya					76110	92044	111658	126487	135912	189200
Kanada	5352	59868	74613	89171	104503	116737	121684	138895	160404	176203
Fransa	87295	202505	207738	207173	151985	153050	152725	154507	168968	130135
Rusya	9553		114280	122766		157396	168993	186255	193860	204784
Avustralya	100053	260523	251664	238449	237876	253676	282295	322663	367644	431195
Birleşik Krallık	201666	365132	391089	401085	388074	398661	399354	397503	399198	413093
ABD	430070	617642	639076	668419	708777	764421	826691	887433	898302	902965

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 8.'de görüldüğü üzere gelen giden öğrenci oranı bakımından gönderdiği öğrenci sayısı gelen öğrenci sayısından 815 bin daha fazla olan Çin 2018 verisine göre en fazla açığı olan ülkedir. Çin'den sonra gelen ülke Hindistan'ın gönderdiği öğrenci sayısı gelen öğrenci sayısından 328 bin daha fazladır. En fazla artıda olan ülke ABD'ye gelen öğrenci sayısı giden öğrenci

sayısından 900 bin daha fazladır. ABD'den sonra gelen öğrenci sayısının daha fazla olduğu ülkeler ise Birleşik Krallık, Avustralya, Rusya, Fransa, Kanada, Almanya, Japonya ve Hollanda'dır. Türkiye gelen öğrenci sayısı giden öğrenci sayısından 77 bin daha fazladır. Türkiye gelen/giden öğrenci oranlarında 2013 yılı itibariyle artıya geçmiştir.

Ülkelerin pozitif sayılarda olması yani ülkeye gelen öğrenci sayısının ülkeden giden öğrenci sayısından fazla olması uluslararası öğrenciler tarafından eğitim konusunda tercih edilen bir konumda olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu oranlar ülkelerin gelişmişlik düzeyini yansıttığı için de önem taşımaktadır.

Türkiye'nin Mevcut Durumu

Türkiye'nin uluslararası öğrenci hareketliliğinde mevcut durumunu incelemek için öncelikle dünyanın farklı bölgelerinden Türkiye'ye gelen öğrencileri sayılarına ardından da Türkiye'den dünyanın farklı bölgelerine giden öğrencileri sayılarına bakılacaktır. Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında dünyanın farklı bölgelerinden Türkiye'ye gelen öğrencileri sayıları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. Bölgelere Göre Türkiye'ye Gelen Uluslararası Öğrenci Sayıları

Ülkeler/ Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Afrika	448	726	1032	1948	2699	5443	9125	12240	14282	16401
Kuzey Amerika		149	214	245	281	282	398	406	580	666
Kuzey ve Orta Amerika, Karayipler	43	168	245	285						
Güney Amerika	7	11	13	19						
Asya	11944	14843	17735	21451	26407	34082	51597	63259	75071	88334
Avrupa	5171	6017	6970	7955	9027	7988	10435	11107	17174	18685
Okyanusya	30	46	60	67	95	42	73	84	109	108
Diğer Bölgeler	11	4027	5063	6865	15803	214	328	527	538	631
Total	17654	25838	31118	38590	54387	48183	72178	87903	108076	125138

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 9.'da görüldüğü üzere 2018 yılı verilerine göre Türkiye'ye yaklaşık 88 bin öğrenci ile en fazla Asya bölgesinden öğrenci gelmektedir. Asya'dan sonra en fazla öğrenci gelen bölgeler Avrupa ve Afrika'dır. Bu bölgelerin her birinden yaklaşık 16-18 bin arası öğrenci gelmektedir.



Kuzey Amerika'dan sadece 666 öğrenci gelirken en az öğrenci Okyanusya bölgesinden gelmiştir. Oransal olarak bakıldığında en belirgin artışın Asya ve Afrika bölgelerinden gelen öğrenciler olduğu görülmektedir. Ayrıca dikkat çeken bir diğer husus da her geçen yıl ülkemizi tercih eden öğrenci sayısının artmasıdır. UNESCO en güncel verileri 2018 yılına aittir. 2021 yılında 200 binin üzerinde uluslararası öğrencimizin bulunduğu YÖK başkanı Saraç tarafından açıklanmıştır (YÖK, 2022).

Uluslararası öğrenci hareketliliği kapsamında Türkiye'den dünyanın farklı bölgelerine giden öğrencileri sayıları Tablo 10.'da verilmiştir.

Tablo 10. Türkiye'den Giden Öğrenciler Tarafından Tercih Edilen Bölgeler

Ülke/Yıl	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Arap Devletleri				958	1161	1415	1443	1483	1471	
Merkez ve Doğu Avrupa	2510	8619	9386	9980	10180	10671	11400	10829	9999	9856
Orta Asya	4166	5229	4432	4219	3992	3921	3850	3737	3362	3131
Doğu Asya ve Pasifik	319	1035	1024	1038	1039	967	971	1094	1179	
Latin Amerika ve Karayipler	8	38	42	51	65	85	117	99	88	81
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	22710	29523	30652	30233	28749	27967	27713	28043	29372	31513
Kuzey Amerika ve Batı Avrupa	48	73	73	57	66	67	107	150	162	139
Sahra-altı Afrika		48	67	64	61	96	84	111	103	112
Toplam	30477	45363	46494	46601	45313	45189	45684	45545	45736	47546

Kaynak: (UNESCO, 2022)

Tablo 10'da görüldüğü üzere Türkiye'den yükseköğretim için giden uluslararası öğrencilerin en fazla tercih ettikleri bölgeler kuzey Amerika ve Batı Avrupa'dır. Kuzey Amerika ve Batı Avrupa'ya 2018 yılında toplam 31513 öğrenci yükseköğretim için gitmiştir. Bu bölgelerden sonra öğrencilerin en fazla tercih ettiği bölge merkez ve doğu Avrupa ülkeleridir. En çok Asya kıtasından uluslararası öğrenci alan Türkiye'nin öğrencileri ise Asya kıtasını diğerlerine göre daha az tercih etmektedir. Tablo 10'da dikkat çeken bir başka nokta ise yurtdışı eğitimi tercih eden öğrenci sayısının her geçen yıl artmasıdır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliğini incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırmada doküman analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda özellikle UNESCO ve OECD raporlarındaki

istatistiklerden faydalanılmış; elde edilen bulgular Türkiye'deki mevcut durum ile birlikte değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çağımızda en büyük güç bilgidir ve ülkelerin bilgi üreten ve uzmanlık sağlayan kurumları da yükseköğretimlerdir. Bu önemle yükseköğretim kurumlarının gerçek anlamda bilgi üreten ve uzman yetiştiren kurumlar olmasını sağlamak hem ülkenin geleceği hem de uluslararası öğrencileri çekebilmesi için öncelikle dikkate alınmalıdır. Türkiye yüksek öğretimde akreditasyon süreçlerinin tüm üniversitelerde uygulanmasını sağlayarak, yükseköğretimde kaliteyi arttırabilir. Ayrıca akreditasyon süreçleriyle alınacak olan diploma için dış güvence oluşturması uluslararası öğrenciler için çekicilik sağlayabilir.

Uluslararası öğrencilerin ülkelere sağladığı katkılardan en çok dikkat çeken ise ekonomik katkısıdır. ABD ve İngiltere yükseköğretimde en fazla öğrenci alan ülkelerdir. Söz konusu ülkeler en önemli beş ihraç unsurundan biri olarak yükseköğretileri görmektedir. ABD ekonomisine uluslararası öğrencilerin katkıları oldukça yüksektir. 2011-2012 eğitim öğretim yılında uluslararası öğrencilerin ABD ekonomisine toplam katkısı 29.8 milyar ABD dolarıdır (KAM, 2015). Uluslararası öğrencilerin 2017 yılında ise ABD ekonomisine yaklaşık 40 milyar ABD doları katkı sağladığı belirtilmektedir (URL-1). Türkiye'deki duruma bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin Türk ekonomisine 34 milyon Avro katkı sağladığı görülmektedir (URL-2). Polat'a (2012) göre uluslararası öğrencilerin ülke tercihlerinde etkili olan faktörlerden biri de gidilecek ülkede konuşulan dil ve öğrenim görülecek yükseköğretim kurumunun eğitim dili gelmektedir. Eğitim dilleri yaygın bir şekilde konuşulan ülkeler (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Rusça konuşan ülkeler gibi) mutlak ve göreceli anlamda uluslararası öğrencilerin tercih sıralamalarında ilk sıralarda yer almaktadırlar. Tablo 1.'e bakıldığında bu durumu destekleyen bir sıralama olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğretim dili İngilizce olan programların sayısının artırılması ülkeye daha fazla uluslararası öğrenci çekmede fayda sağlayabilir.

Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu (EEİK)'na (2012) göre ülkeler, yerel öğrencilerin ufkunu genişletmek ve farklı iş politikalarına daha iyi hâkim olabilmek amacıyla uluslararası öğrenci değişim programlarına verdikleri önemi arttırmaya başlamışlardır. Bu bağlamda Uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğunun yüksek gelirli ülkeleri tercih etmesi beklenen bir sonuçtur. Yüksek gelirli ülkeler ekonomileriyle kendini öğrencilere ve diğer ülkelere kanıtlamıştır.

Ayrıca ülkeler sadece gelen uluslararası öğrencilerle değil gönderdikleri uluslararası öğrencilerden de önemli kazançlar sağlamaktadır. Bu kazanç kısa vadede ekonomik olmasa da uzun vadede ülke için önemli katkılardır. Bu kapsamda 2000, 2010- 2018 yılları arasında en fazla öğrenci gönderen ülke olan Çin, yıllar içinde dikkat çeken bir gelişim göstermiş ve son yirmi yılda Dünya ekonomisinin en önemli güçlerinden biri haline gelmiştir. Çin, dünyanın en büyük ihracatçıları arasında yer almaktadır, döviz rezervleri ve bütçe fazlası rekor düzeydedir, ayrıca çarpıcı şekilde dış yatırım çeken bir ülke konumundadır (Saray ve Gökdemir, 2007). Bu noktada Türkiye stratejik alanlarda başarılı öğrencilere burs imkânı sağlayarak daha fazla öğrencisini yurt dışı eğitime gönderebilir.

Bulgularda dikkat çeken bir başka husus ise 2018 yılında yaklaşık 7 milyon uluslararası öğrencinin varlığıdır. Bu sayıya Yükseköğretim uzmanları, 2013 yılındaki öngörülerinde, 2025 yılında ulaşılması beklemekteyken (DEİK, 2013) sadece beş yıl sonrasında ulaşılmıştır. Bu durum yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayılarındaki ivmenin öngörülenin çok daha üstünde olduğunu göstermektedir. Bu ivmeyi, 2018 verisine göre, ülkesine gelen uluslararası öğrenci sayısı



ile ilk 10 ülke arasına girerek Türkiye de yakalamıştır. Bu gelişme ekonomik açıdan ve tercih edilen konumda bulunulmasından dolayı oldukça önemlidir. Karakullukçu (2020)'ya göre uluslararası öğrenci hareketliliğinde Türkiye'yi tercih eden öğrencilerin bu duruma gerekçesi; Türkiye'nin gelişen ekonomik şartlarını, kalkınma potansiyelini ve Türkiye rol modelini kendi ülkelerinde uygulama istekleridir. Ancak Suriye'de yaşanan savaş sonucu mülteci konumunda bulunan öğrenciler bu sayıyı büyük oranda arttırmıştır. Bu krizin başlarında 2013-2014 yıllarında ülkemize gelen uluslararası öğrencilerin ülkelerine bakıldığında 1785 öğrenci ile 5. Sırada yer alan Suriye (KAM, 2015) 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye'de bulunan uluslararası öğrencilerin 37 bin 236 kişi ile beşte birini oluşturmaktadır. Suriye'yi 21 bin 69 kişi ile Azerbaycan, 18 bin 16 kişi ile Türkmenistan, 9 bin 752 kişi ile Irak ve 8 bin 776 kişi ile İran takip etmektedir (URL-3). Mülteci durumunda bulunan, soydaş ve komşu ülkelerden gelen öğrencilerin, uluslararası öğrenci sayısını arttırmış olması uluslararası öğrenciler için yükseköğretim kurumlarının yeteri kadar çekici durumda olmadığını düşündürebilir. Türkiye OECD'nin 20 kurucu ülkesinden biri olmasına rağmen OECD ülkelerinden gelen öğrencilerin ilk beşte yer almaması yükseköğretim kurumları ve ülke ekonomisi açısından düşündürücü bir durumdur. Bu noktada Türkiye yükseköğretimde OECD'nin belirlediği yetişkin becerilerini içeren ders içerikleri oluşturabilir.

Türkiye'yi tercih eden ülkeler göz önüne alındığında gelir durumu çok yüksek olmayan ülkelerdir. Bu sonucu oluşturan sebeplerden biri Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından yabancı uyruklu öğrencilere sağlanan burs olanaklarıdır. Türkiye bursları isimli burs programı ile birlikte öğrenciler için üniversite harcı, sağlık sigortası, barınma, Türkçe dil kursu, uçak bileti ile ücretsiz akademik ve kültürel program imkanlarıyla yabancı uyruklu başarılı öğrencilere kapsamlı destekler sağlanmaktadır (Türkiye Bursları, 2022). Ayrıca yakın kültürel özellikler gösteren öğrencilerin Türkiye'yi tercih ettiği görülmektedir. Bu öğrencilerin Türkiye'deki deneyimlerinin daha da iyileştirilmesi Türkiye'nin gönül coğrafyasındaki etkisini artırması açısından önemli görülmektedir. Çünkü bu öğrenciler ülkelere döndüklerinde olumlu algılarıyla gelebilecek uluslararası öğrenciler için referans durumunda olacaklardır.

KAYNAKÇA

- Aktan, C. C. (2007). Yüksek öğretimde değişim: Global trendler ve yeni paradigmlar. C. C. Aktan (Ed.), Değişim çağında yüksek öğretim, İzmir, Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 33-41.
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası. Eskişehir, Yükseköğretim Kurumu Yayınları.
- DEİK (Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu), 2013. Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye'nin Konumu, Eğitim Ekonomisi İş Konseyi Raporu. İstanbul, DEİK Yayınları.
- Eğitim Ekonomisi İş Konseyi (EEİK) (2012). Uluslararası Öğrenci Temini Çalıştayı Sonuç Raporu. İstanbul, DEİK Yayınları.
- Ger, A. M., Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., Tanberkan Suna, A. H., Türk, Z. ve Akdemir, Z. G. (2017), Uluslararası Öğrencilerin Üniversite ve Ülke Seçimini Etkileyen Faktörler, Yükseköğretim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Eğitim Fakültesi, s.1-67.

- GÜLNAR, B. (2011), Yabancı Öğrencilerde Kültürleşme ve medya kullanımı, Global Media Jurnal, 2 (3), 51-68.
- Gültekin, M. (2015). Uluslararası öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitimlerine yönelik görüşleri: Anadolu Üniversitesi örneği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15(4), 7- 20.
- Kalkınma Bakanlığı (2015). (KAM) Kalkınma Araştırmaları Merkezi Araştırma Projesi Raporu, Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi.
- Karakullukçu, A. (2020). Uluslararası Öğrenci Hareketliliğinin Türkiye’de Eğitim Ekonomisinin Gelişimi Üzerine Etkisi. İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, A. (2011). Global Yüksek Öğretim Pazarı ve Türkiye. EKEV Akademi Dergisi, 15(48), 335-344.
- Levent, F. ve Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler. Eğitim Bilimleri Dergisi, 38, 97-117.
- Maya İ. (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Sonuçlarına Göre Ülkelerin Başarılarını Etkileyen Eğitsel Göstergeler. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11 (3), 1665-1684.
- OECD (2022a), OECD resmi internet sitesi. Erişim adresi: <https://data.oecd.org/students/international-student-mobility.htm> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)
- OECD (2022b), OECD resmi internet sitesi. Erişim adresi: https://www.oecd-ilibrary.org/education/share-of-first-time-international-graduates-at-tertiary-level-by-gender-2019_aff6427a-en Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)
- Ocak, A. (2009). Küresel Yükseköğretim Pazarı ve Güncel Eğilimler (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Özer M. (2012). Türkiye’de uluslararası öğrenciler. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1). 10-13.
- Özoğlu, M., Gür, B., Coşkun, İ. (2012). Küresel eğilimler ışığında Türkiye’de uluslararası öğrenciler. İstanbul, SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı).
- Öztürk, N. (2005). “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü” Sosyo Ekonomi,1, 1-18.
- Saray, M. O., Gökdemir, L. (2007). Çin Ekonomisinin Büyüme Aşamaları (1978-2005), Journal of Yasar University, 2(7), 681-686
- Polat, C. (2012). Türkiye’de Uluslararası Öğrencilerle İlgili Faaliyet Gösteren Sivil Toplum Kuruluşlarının Yönetimsel ve Örgütsel Analizi, T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Torun, U. T., Bozkurt, E. (2019). Uluslararası Öğrencilerin Kültürleşme Stresi: Selçuk Üniversitesinde Okuyan Afrikalı Öğrenciler Üzerine Bir Uygulama, Selçuk İletişim, 12 (1), 405-424.
- Türkiye Bursları (2022). Hakkımızda, <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/hakkimizda> Erişim Tarihi: 21.05.2022.



UNESCO, (2022). UNESCO resmi internet sitesi. Erişim Adresi <http://data.uis.unesco.org/>

Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. Baskı), Ankara, Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2022), Yükseköğretim Kurulu Resmi İnternet Sitesi. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/hedef-odakli-uluslararasıilasma.aspx> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

YTB (2022), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Resmi İnternet Adresi: <https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/uluslararası-ogrenci-hareketliliği> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

URL-1: “Amerika Birleşik Devletleri’nde Başarıya Giden Yolunuz”. Erişim adresi: <https://edumag.net/amerika-birlesik-devletlerinde-basariya-giden-yolunuz/> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

URL-2: “Yabancı öğrencilerden 34 milyon avro gelir”. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/yabanci-ogrencilerden-34-milyon-avro-gelir-40991916> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

URL-3: “Dünyanın dört yanından Türkiye’ye okumaya geldiler”. Erişim adresi: <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/dunyanin-dort-yanindan-turkiyeye-okumaya-geldiler-41705083> Son Erişim Tarihi: (21.05.2022)

MATTHEW LIPMAN'A GÖRE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN BELİRLEYİCİ ROLÜ

AYTEN ÜNAL¹⁴⁸,

ÖZET

Çocuklar için Felsefe, felsefenin ve felsefi düşünmenin işlevi göz önüne alındığında, toplumsal sorunlara bir çıkış yolu olarak görünmektedir. Çocuklara erken yaşlarda felsefi düşünmeyi kazandırmak, dünyanın pek çok probleminden kurtulmasına büyük ölçüde yardımcı olabilir. Bu çözüm yolunun, zor ve uzun olmasına rağmen etkili olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü değişim, önce kişide başlar ve sonra toplum hayatına yayılır. Bu bağlamda çocuklarla felsefe yapmak toplumların değişmesinde ve dönüşmesinde çok etkili bir yöntemdir. İlk olarak 1970'lerde Matthew Lipman tarafından geliştirilen Çocuklar için Felsefe (P4C) yöntemi, çocukların düşüncelerini geliştirme amacıyla hazırlanmıştır. Son zamanlarda ülkemizde de oldukça popüler olan çocuklar için felsefe eğitimi çocukların eleştirel, yaratıcı, özenli ve çok yönlü düşüncelerine yardımcı olan bir programdır. Bu programın hedefine etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilmesi için eğitim sürecinin uygulayıcısı olarak öğretmenler kritik bir öneme sahiptir. Öğretmen ve öğrenci etkileşimine dayalı bu programda öğrencilerin felsefi düşünme becerisini kazanması için öğretmenlerin diğer öğretmenlerden farklı bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmada Lipman bağlamında çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin etkin rolü ve sahip olması gereken nitelikler ele alınacaktır.

ANAHTAR KELİMELEER: Çocuklar için felsefe, felsefi düşünme, öğretmen, eğitim.

THE DECISIVE ROLE OF THE TEACHER IN TEACHING PHILOSOPHY FOR CHILDREN ACCORDING TO MATTHEW LIPMAN

ABSTRACT

Considering the function of philosophy and philosophical thinking, Philosophy for Children seems to be a way out of social problems. Teaching children to think philosophically at an early age can greatly help the world get rid of many problems. It is possible to say that this remedy, although difficult and long, is effective. Because change first starts in the person and then spreads to the social life. In this context, philosophizing with children is a very effective method in the change and transformation of societies. The Philosophy for Children (P4C) method, first developed by Matthew Lipman in the 1970s, is designed to develop children's thinking. Philosophy education for children, which has recently become very popular in our country, is a program that helps children think critically, creatively, attentively and multi-dimensionally. Teachers, as practitioners of the educational process, have a critical importance in order for this program to reach its goal effectively and efficiently. In this program based on teacher-student interaction, teachers need to have different equipment from other teachers in order for students to gain philosophical thinking skills. In this study, the active role of the teacher in philosophy

¹⁴⁸ Doktora Öğrencisi, SINOP BİLİM VE SANAT MERKEZİ1, ayten_nal@yahoo.com



education for children and the qualifications they should have will be discussed in the context of Lipman.

Keywords: Philosophy for children, philosophical thinking, teacher, education.

MATTHEW LIPMAN'A GÖRE ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN BELİRLEYİCİ ROLÜ

Ayten ÜNAL¹⁴⁹

GİRİŞ

Son zamanlarda çocuk ve felsefe kavramları birlikte anılmaya başlanmış ve her iki kavramın ortak özelliklerinden hareketle çocuklarla felsefe yapma çalışmaları gündeme gelmiştir. Felsefenin doğasında merak etme ve soru sorma vardır. Aynı şekilde çocuk da merak eder ve sürekli sorular sorar. Bu eylemin bilinçli, sürekli ve sistemli hale gelmesi için çocuklara felsefi düşünme becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Küçük yaşlardan itibaren felsefe ile tanışan çocukların eleştirel, analitik ve argümantatif düşünebildikleri gözlemlenmiştir.

“Çocuk felsefesi” kavramı felsefe literatüründe ilk kez 1953 yılında Karl Jaspers tarafından kullanılmıştır (Jaspers, 1971). Almanca “Kinderphilosophie” veya “Philosophie für Kinder”, İngilizce “Philosophy for Children” olarak geçen terim; “çocuk” ve “felsefe” kelimelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Bu kavram Türkçeye “çocuk felsefesi”, “çocuklarla felsefe” veya “çocuklar için felsefe” olarak çevrilmiştir (Karakaya, 2006).

Çocuklar için felsefe dünyada ilk olarak Amerika’da Columbia Üniversitesi’nde felsefe ve mantık dersleri veren Matthew Lipman ile ortaya çıkmıştır. Lipman, ilk uygulamalı felsefe dersi denemesini beşinci sınıf öğrencileriyle yapmıştır. O, bu çalışmasında çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve orada yer alan soruları birlikte tartışmışlardır (Karakaya, 2006). Ancak Lipman’ın çıkış noktası altmışlı yıllara dayanır. O, 1960’lı yılların sonlarında lisans öğrencilerinin akıl yürütme ve muhakeme becerilerinin eksik olduğunu görmüş (Lipman, 2003) ve bunun nedenini çocukluk döneminde aranması ve dahası düşünsel yetilerin çocukluk döneminde kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için öncelikle çocuklara felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılmayacağını araştırmıştır (Karakaya, 2006).

Lipman, çocuklarla yaptığı felsefe derslerinde onların kendi kendilerine mantıklı düşünmeyi öğrenmelerini amaçlamıştır. O, aynı zamanda başarıyı ölçmek için araştırmalar yapmış ve bazı testler geliştirmiştir. Bu çalışmaların sonucunda aldığı bir kararla daha sonrasında pek çok ülkeyi etkileyecek olan çocuk felsefesine hayatını adamaya karar vermiştir. Üniversitedeki görevinden ayrılarak 1974 yılında özel bir vakfın (Montclair State College bei New York) desteğiyle “Institute for the Advancement of Philosophy for Children” isminde bir enstitü kurmuştur (Karakaya, 2006).

Lipman’ın bu enstitüde dikkat çeken en önemli faaliyeti sadece sözel olarak çocuklarla felsefe yapılmadığını aynı zamanda farklı edebi türlerle (masal, tiyatro, efsane, hikâye) resim, müzik ve sporla da felsefe yapılabileceğini göstermesidir (Karakaya, 2006). Lipman, bu çalışmalar aracılığıyla sanatsal ve sportif faaliyetlerle de felsefe yapılabileceğini göstererek felsefenin kuramsal ve teorik bir alanla sınırlandırılmayacağını bizlere anlatmaya çalışmıştır. Felsefeyi farklı alanlarla bir araya getirmesi çocuklar tarafından hem dikkat çekici hem de eğlenceli bulunmuştur.

YÖNTEM

¹⁴⁹ Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ayten_nal@yahoo.com

Bu çalışmada literatür tarama yöntemi ile araştırma konusu olan Matthew Lipman'a göre çocuklar için felsefede eğitiminde öğretmenin rolünü içeren kitap, makale, vb. yayınlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

1. Çocuklar İçin Felsefe Kavramı

İnsanın en önemli özelliklerinden biri yeni şeyleri tanımaya ve öğrenmeye ilişkin gayretidir. Bunu gerçekleştirmenin temel koşulları ise düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme gibi üst bilişsel basamaklardır. Özellikle eğitim ortamı, kişinin yakın çevresi gibi dışsal uyarıcılar bu üst bilişsel basamaklara ne zaman ve ne şekilde ulaşılacağı konusuna doğrudan etki etmektedir. Düşünme edimi, öğrenmeyi de etkileyen çok önemli bir faktördür. Dolayısıyla eğitim ortamına düşünme eğitimi dâhil edilmeli ve bu sürecin yansımaları dikkate alınmalıdır (Canlı ve Bozkurt, 2019). Bunun da en etkili yolu ise çocuklara felsefi düşünmeyi öğretmektir. Çocuklar için felsefe ya da çocuk felsefesi alanı bu konuda istendik davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bilindiği üzere insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik onun düşünebilen bir yapıda olmasıdır. Düşünme, insanı insan yapan bir öz"dür. Bu özellik geliştirilebilir de rastlantıya da bırakılabilir. Dolayısıyla sabit ve değişmez değildir. Kişiyi göre değişebileceği gibi, alınan eğitime, ilgiye göre de geliştirilebilir niteliktedir. Bu nedenle düşünme yetisini eğitmek, insanı insan yapan en temel özü geliştirmek demektir (Taşdelen, 2017). Düşünme yetisi rastlantıya bırakılmayacak kadar önemli olup bu eğitimin erken yaşlarda başlaması son derece önemlidir. Kişinin hem ilerleyen yaşlarda yaşadığı zorluklar hem de çocukların içinde bulunduğu dönemde karşılaştığı sorunlar bu sayede çözüme kavuşabilir.

Çocukların düşünme ve bununla ilgili olarak dil edimleri konusunda birtakım sorunların olduğu gözlemler sonucunda bilinmektedir. Çocuklar eleştirel-yaratıcı, sorgulayıcı ve özenli bir biçimde düşünmemektedirler. Bu düşünme şekillerinde sıkıntılar yaşarlarken kendilerini, duygularını, düşüncelerini, izlenimlerini ve algılarını doğru bir biçimde ifade edememektedirler. Ayrıca düşünme eğitimiyle felsefe eğitimi arasında bir bağlantının olduğu fark edilmektedir. Bu bağlamda çocukların erken yaşta felsefe-mantık bilgisiyle buluşturulması ihtiyacının fark edilmesi çerçevesinde "çocuklar için felsefe" ciddi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır (Çotuksöken, 2013).

Lipman tarafından ortaya atılan çocuklar için felsefe programı çocuklarla felsefeyi buluşturmaktadır. Çocukların eleştirel, sorgulayıcı ve özenli düşüncelerini sağlamak için felsefe etkinlikleri yapmak toplumların gelişmesine ve değişmesine imkân sağlamaktadır. Ancak burada söz konusu olan çocuklarla felsefe yapma etkinliği, çocuklara felsefe tarihi anlatmak değildir. Aksine filozoflardan, felsefi kavramlardan ve felsefe tarihinden bahsetmeden onların düşünme becerilerine katkı sunmak demektir. Öğretmenin bir uyarıcı eşliğinde çocukların sorgulamasını sağlaması programın amacına hizmet ederken aynı zamanda onların iletişim becerilerinin gelişmesine, farklı fikirlere saygı duymasına, olaylara farklı açılardan bakmasına yardım etmektedir. Bu noktada çocukların bu becerileri kazanmasında önemli bir rolü olan öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken beceriler, bu alanda aldığı eğitim, çocuklara yaklaşımı son derece önemlidir.

2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Çocuklar için felsefe programında çocuklar felsefi düşünmeyi kendi kendilerine öğrenmemektedirler. Yetişkinler bile felsefe öğrenmeye, felsefe tarihi hakkında bilgi sahibi olmaya çalışırken bir bilene ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü felsefe terimleri oldukça soyut ve karmaşıktır. Bu terimlerin bilen biri tarafından açıklanması öğrenmek isteyen için kolaylaştırıcı bir yöntemdir. Aynı durum çocuklar için de geçerlidir. Amaç, çocukların felsefeyi değil felsefi düşünmeyi öğrenmesidir. Bu amacın etkili bir şekilde yerine getirilmesi için bir öğretmene (eğitici, kolaylaştırıcı, rehber, lider, vb.) ihtiyaç vardır. Ancak çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmen



herhangi biri olmamalıdır. Onun bazı donanımlara sahip olması gerekmektedir. Çocuklara felsefi düşünme becerisi vermek, onlarda düşünmenin temellerini atmak çok önemli bir iştir. Bu önemli işi yapmak için felsefi düşünme becerisinin ilkelerine sahip olmak gerekir.

Lipman ve arkadaşlarının ifade ettiği üzere belirtilen felsefe derslerinde esas amaç, çocuklara felsefeyi değil “felsefi düşünme”yi öğretmektir (Lipman, 1977). Dolayısıyla öğretmenler felsefi diyaloglarda bu amaç doğrultusunda hareket etmelidirler. Öğretmenler, bu diyalogları “teknik bir iş” olarak değil de “orkestrayı yönetme sanatı” olarak ele almalıdırlar. Diyaloglarda ele alınan felsefi kavramların daha derin anlamlarına ulaşmaya dikkat etmelidirler. Bir diğer önemli konu ise öğretmenlerin çocukların zihnini “boş pasif bir kap” olarak değil, aktif ve sürekli etkileşim içerisinde olduklarını kabul ederek ele alması gerekmektedir. Felsefe kimin ne söylediğini, hangi kitapları yazıp hangi görüşleri paylaştığını aktarmak demek değildir. Bu, felsefeyi verimsiz, boş ve değersiz kılar; önemli olan çocukların yaşamlarındaki önemli sorunlar hakkında kendi cevaplarını oluşturacak düşünme kapasitelerine katkıda bulunmaktır. Bu sebeple çocuklara filozofların isimlerini değil, düşüncelerini aktarmak gerekir. Derslerde filozofların isimlerinden bahsetmemek, çocukların bu fikirlerin nereden geldiğini keşfetmelerini beklemek daha doğru bir yaklaşımdır (Lipman, 1977).

Lipman ve arkadaşlarına göre, çocuklara felsefi düşünmeyi sevdirecek ve öğretecek diyaloglarda, her öğretmenin dikkat etmesi ve sahip olması gereken olmazsa olmaz koşullar vardır: 1) Felsefi soruşturmayı kararlı bir şekilde sürdürmek, 2) Belli fikirleri aşılaktan uzak durmak, 3) Çocukların fikirlerine saygı duymak, 4) Çocukların güvenini kazanmak (Lipman, 1977). Bu koşulları açıklamak gerekir:

2.1.Felsefi Soruşturmaya Bağlılık

Burada felsefi sorunlara duyarlı, gündelik sorunları felsefi tartışmalar içerisinde ele alabilen, daha iyi bir yaşam yolunda, yaşamın önemli sorunları karşısında kapsamlı cevaplar arayan, söylediği ve yaptığı arasında tutarlılık bulunan bir öğretmen modelinden bahsedilmektedir. Böyle bir öğretmen, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmelerine, düşüncelerini doğru bir şekilde ifade etmelerine ve derin düşünmeye dayanan yaratıcılıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Lipman, 1977).

Karşılaştığı problemleri felsefi zemin içinde tartışabilen ve bunu da içselleştirerek yaşam tarzı haline getirebilen bir öğretmen, çocuklara birtakım becerileri kazandırma noktasında örnek olabilmektedir. Olaylara tek bir noktadan bakan, sorgulamaktan uzak, dogmatik düşünen birisinin bu tarz bir etkinlikte eğitimci olarak yer alması programın amacına zarar vermektedir. Dolayısıyla çocuklarla verimli bir şekilde felsefe etkinlikleri yapabilmek için öğretmenin felsefenin ilkelerine bağlı kalması çok önemlidir. Felsefe tarihini bilen, felsefi düşünme tarzını içselleştirmiş, pedagoji eğitimi almış, çocuklarla etkili iletişim kurabilen birisi en ideal eğitmenidir.

2.2.Belli Fikirleri Aşılaktan Uzak Durmak

Eğitimin temel amaçlarından biri öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak, düşüncelerine saygı duymak ve onlara bazı ideolojileri aşılaktan uzak durmaktır. Öğretmenler öğrencilerin farklı değerlere sahip olduklarını göz ardı etmeden onlara kendi görüşlerini empoze etmek yerine düşündükleri şeyleri daha iyi anlamaları konusunda yardımcı olmalıdırlar. Öğretmenler ve eğitim süreci değerden bağımsız olmamakla birlikte öğretmenler sözlerinde ve mimiklerinde ne düşündüklerini belli ederler. Ayrıca felsefi tartışmaları belli kararlılık, kuşatıcılık ve tutarlılık ile yürütürler. Değerlerle ilgili bu konularda Lipman ve arkadaşları iki şeye dikkat çeker: a) Kararlılık, kuşatıcılık ve tutarlılık gibi değerler bir insanın düşündüğü şeyle değil, prosedürel değerlerle ilgilidir. b) Sorumlu öğretmenler insanlar arasındaki farklılıkları göz önüne alarak ve bu durumu anlayışla karşılayarak çocukların iyi bir şekilde düşünmelerine odaklanırlar; öğrencilerine belli değerleri ve düşünceleri aşılama çalışmazlar. Zira çocuğa mantık öğretmek bir görüşü aşılama anlamına gelmez; çünkü mantık daha iyi akıl yürütmenin ve iyi çıkarımda bulunmanın temellerini oluşturur. Mantığın mantıksal olarak düşünmemizde ve

konuşmamızda önemli etkisi vardır. Çocuklar için felsefe programının amacı belli bir düşünceyi dayatmak değil, özgür soruşturmayı desteklemektir (Lipman, 1977).

Çocuklarla felsefe etkinliklerinin bir amacı da onların hoşgörülü olmasını ve farklı fikirlere saygı duymasını öğretmektir. Bu amaç doğrultusunda hareket eden bir öğretmenin de aynı tavır içinde olması gerekmektedir. Kendi düşüncelerini, yaşam tarzını, etik değerlerini öğrencilere aşıl原因an birinin felsefe etkinlikleri yapması doğru değildir. Aksine çocuklara doğru düşünmeyi öğretmek özgürce eleştiri yapabilmelerine katkı sunması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen pek çok konuda bilgi sahibi olmalı ve çocukların sorularına doyurucu, doğru yanıtlar vermelidir. Bütün fikirlere eşit mesafede durarak belli bir fikir ekseninde yer almamalıdır. Sahip olduğu ideolojileri çocuklara empoze etmekten kaçınmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışından uzakta, aktarmacılığa dayanmayan çocuklarla felsefe eğitiminde söz hakkı çocukların olup daha çok onların konuşması, soruşturması, aktif olması beklenmektedir. Bu noktada öğretmen rol model olup felsefenin ilkelerine göre hareket etmelidir.

2.3.Çocukların Fikirlerine Saygı Duymak

Öğretmenler çocuklar dâhil bütün insanları dinleme eğiliminde olmalı ve onların fikirlerine dikkat etmelidir. Öğretmenler tüm felsefi donanımlarına rağmen kapsayıcı cevaplar yolunda sonu gelmeyen şeylerin olduklarını bilirler. Bu bilgileri çocukların fikirlerine gösterdikleri özen ile birlikte, çocukların dünyayı karmaşık olarak algıladıkları bir durum içerisinde, onların kendileri gibi tüm cevapları bilemeyeceklerini, alternatif seçenekler olabileceklerini görmelerine yardımcı olmaya çalışırlar (Lipman, 1977).

Öğretmen, her bireyin farklı aile tipinde yetiştiğini göz önünde bulundurarak çeşitli etik değerlere sahip çocuklarla karşılaşacağını bilincinde olmalıdır. Bireysel farklılıklara saygı göstererek yapılan etkinlikler çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin oluşmasını sağlar. Zira pek çok davranış gözlem yoluyla model alarak öğrenilir. Kendi fikrine saygı duyulduğunu gören çocuk, başkasının fikrine de saygı duymayı öğrenir.

2.4.Çocukların Güvenini Kazanmak

Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin öğrencilerin felsefi düşünmelerini cesaretlendirme konusunda güvene dayalı olması çok önemlidir. Öğretmenin çocuğu küçümsemesi, azarlaması öğrenme sürecini olumsuz etkileyecektir. Ayrıca kendine güveni olmayan, fikirleri konusunda ısrarcı ve koruyucu olan bir öğretmenin çocukların fikirlerine saygı duyması ve onları cesaretlendirmesi pek mümkün değildir. Felsefe öğretmenin amacı çocukları tek tipleştirmek, onların benzer amaçlar peşinde koşmalarını sağlamak değil, düşünmeyi daha etkili kılmanın yolları üzerinde durmaktır. Felsefe öğretmenin rolü, çocukların inançlarını değiştirmek değil, seçtikleri ve inandıkları şeyleri daha derin anlamalarına ve ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Çocuklar için felsefe belli bir tartışma sürecine odaklanır; “anamlara açıklık getirmeyi”, “kavramları analiz etmeyi”, “akıl yürütme sürecini sorgulamayı”, “belli fikirlerin insan yaşamındaki sonuçlarını soruşturmayı”, “verimli yeni fikirler” üzerinde durmayı amaçlar. Sürecin böylesine önemli olduğu bir eğitim programında “her şeyi bilen” bir öğretmen olarak gözükmek yerine, “entelektüel, yenilikçi, meraklı, eleştiriye açık, bilgisizliğini veya kararsızlığını kabul etmeye istekli” bir öğretmen olmak çok daha anlamlı ve önemlidir. Böyle bir öğretmen, süreci daha yaratıcı götürmesinin yanında çocuklar için de iyi bir modeldir (Lipman, 1977).

Çocuklar için felsefe eğitiminde çocukların kendilerini rahat hissetmeleri çok önemlidir. Kendilerini özgürce ifade edebilmeleri için öncelikle öğretmene güven duymaları gerekmektedir. Öğretmene güven duyan bir çocuk bulunduğu ortama kendisini ait hisseder. Aidiyet duygusu içinde çocuk daha özgür davranışlar sergiler. Burada öğretmenin tavırları son derece önemlidir. Çocuklara ismiyle hitap eden, onları azarlamayan, farklı fikirlere saygı duyan, herkese eşit mesafede yaklaşan, çekingen davranışlar sergileyenleri konuşmak için teşvik eden bir öğretmen çok kısa sürede çocukların güvenini kazanır. Böyle bir ortamda çok daha sağlıklı felsefe etkinlikleri yapılır.



Çocuklar bütünü merak ederler. Felsefe öğretmenleri de çocuğun bütünlüğe dair doğal merakını, doğal arzusunu ve eğilimlerini teşvik etmelidirler. Öğretmenlerin yürütecekleri felsefi diyaloglar, çocuklar için oldukça önemli olan bütünlük duygusunu tanımlarına ve entelektüel beceriyi geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Örneğin bir öğretmen çocuğa “ölüm nedir?” diye sorduğunda, çocuk yaşamın ne olduğunu merak ederek yaşama dair geniş perspektifler edinebilir (Lipman, 1977). Bir kavramdan hareketle ilişkili olan başka şeyleri düşünmek, çocukta özelden genele akıl yürütme becerisinin gelişmesini sağlarken aynı zamanda onun genellemeler yapabilmesini ve konuyu farklı açılardan ele alabilmesine yardımcı olur.

Peter Worley, felsefi soruşturma oturumlarında çocukların birbirlerine güven duyması ve birbirlerinin düşüncelerini saygılı bir şekilde sorgulamayı öğrenebilmesi için eğiticiliğin birtakım temel kuralları olduğunu söylemektedir. Bunlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin sordukları sorular her zaman bir soru ile (Örneğin, “Buna cevap verebilecek biri var mı?” veya “Sen ne düşünüyorsun?”) yanıtlanmalıdır.
- Öğrencilere kendilerinin yetersiz olduğu hissettirilmemelidir.
- Eğitici, öğrencilerin yanıtlıklarını düşünüyorsa bunu onlara söylememelidir. Bunun yerine, düşüncelerini tekrar gözden geçirmelerini sağlayacak sorular sorulmalıdır.
- Mümkün olduğunca eğitici değil, çocuklar birbirlerinin fikirlerine karşı çıkmalıdır.
- Bir saygı ortamı yaratılmalıdır. Öğrenciler korkmadan konuşabilmeli ve birbirlerine karşı çıkarken de saygı ortamı korunmalıdır.
- Öğrenciler, eğiticinin belirlediği yönde ilerlemezlerse bu noktada ısrarcı olunmamalıdır (Worley, 2019).

Ayrıca felsefe öğretmenlerinin çocuklara, sınıf içerisinde grubun bir parçası gibi hissedecekleri, bu şekilde parça-bütün ilişkisini fark edecekleri oyunlar, aktiviteler aracılığıyla destek olmaları önemlidir. Çünkü bu şekilde çocuk sadece ahlaki yönden gelişmeyip onu yerine getireceği bir deneyimi de yaşayacaktır. Sadece akli değil aynı zamanda tutkuları güçlenecektir; teori-pratik, zekâ-duygu bir arada işleyecektir (Lipman, 1977; Mutlu, 2017). Soyut olan felsefi kavramların daha anlaşılır hale gelmesi için bunların çocuk tarafından birtakım etkinliklerle tecrübe edilmesi gerekmektedir. Oyun aracılığıyla kavramları yaşayarak öğrenen çocukta kalıcı öğrenme oluşur. Aynı zamanda keyifli vakit geçirirken onun sosyalleşmesine ve grubun diğer üyeleriyle etkileşim halinde olmasına katkı sağlar. Aklin yanı sıra duyguları, davranışları, iletişim becerileri olumlu yönde etkilenir.

TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME

Dünyada Lipman’ın öncülüğünde başlayan çocuklar için felsefe eğitimi, kişisel ve sosyal sorunlara bir çözüm bulmayı amaçlamaktadır. Lipman, dersine girdiği lisans öğrencilerinin akıl yürütme ve muhakeme becerilerinin yetersiz kaldığını görünce bu sorunun çocuk yaştan itibaren çözülmesi gerektiğine karar vermiştir. Belli bir yaşa gelen insanlarda fark edilen bu sorunların o yaşlardan itibaren çözülmesi zordur. Bunun eğitimine çocukluktan itibaren başlanması ve elde edilen becerilerin yaşam boyu sürdürülmesi gerekmektedir. Lipman, bu eğitimi çocuklarla felsefe adı altında yapsa da aslında çocuklara felsefe tarihi ya da felsefeye ilişkin herhangi bir kavram, filozof anlatılmamaktadır. Amaç, çocukların felsefe tarihi öğrenmesinden ziyade felsefi sorgulama tarzını öğrenmeleri ve bunu yaşam biçimi haline getirmeleridir. Burada yapılan etkinlikler her ne kadar sonuçta çocuklara felsefi bir kimlik kazandırmayı amaçlasa da içerik itibarıyla felsefe tarihinden uzak olduğu için eğitimin çocuklar için felsefe olarak adlandırılması yerine düşünme eğitimi olarak değiştirilmesi daha doğru gibi görünmektedir.

Çocuklarla felsefe etkinlikleri gelişigüzel değil, belli bir sistematik çerçevede uygulanmaktadır. Burada en önemli görev uygulayıcıya yani öğretmene düşmektedir. Öğretmenin felsefe bölümü mezunu olması ya da bu alanda eğitimi olması oldukça önemlidir. Zira bu etkinliklerde her ne kadar felsefe tarihi anlatılmasa da öğretmenin felsefi kültür içinde yetişmesi eğitimin daha verimli olmasını sağlar. Çocukların herhangi bir uyarıcı eşliğinde sorgulamaya

başlamasıyla etkinlik kendiliğinden bir felsefi kavrama ya da bir filozofun görüşüne gidebilir. Bu noktada öğretmenin bilgili ve deneyimli olması etkinliğin gidişatını olumlu yönde etkiler. Lipman'a göre çocuklar için felsefe eğitiminde öğretmenin sahip olması gereken başka özellikler de vardır. Bunlar: Felsefi soruşturmaya bağlılık, belli fikirleri aşlamaktan uzak durmak, çocukların fikirlerine saygı duymak ve onların güvenini kazanmaktır. Dünyaya dair sorunları felsefi düzlemde ele alamayan, tartışamayan bir öğretmenin çocuklara bu alanda beceri kazandırması zordur. Her çocuğa eşit mesafede yaklaşarak onların düşüncelerine saygı duyması ve kendi fikirlerini dayatmaması aynı zamanda onların güvenini kazanmasını sağlar. Güvene ve saygıya dayalı bir ortamda söylediklerinden dolayı yargılanmayacağından emin olan çocuk, eğitimin hedeflediği amaçlara daha kolay ulaşır. Özgür bir ortamda düşüncelerini rahatlıkla ifade eden çocuklar kazandıkları becerileri yaşam boyu sürdürerek toplumların değişmesinde ve gelişmesinde öncü birer rol oynarlar. Ayrıca değişen dünya koşullarına bağlı olarak eğitimin dijitalleştirildiği göz önüne alınırsa öğretmenin bu alanda beceri sahibi kazanması gerekmektedir. Vizyon sahibi, yeniliklere açık, etkili iletişim becerilerine sahip, genel kültürü yüksek ve teknoloji okuryazarlığı yüksek olan öğretmenler çocuklarla felsefe etkinliklerinde eğitimin kalitesinin artmasına katkı sunmaktadır.

KAYNAKÇA

Canlı B. ve Bozkurt B. Ü. (2019). "Çocuklar İçin Felsefe Dizilerinde Metin Yapısı Görünümleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi*, s. 523-531.

Çotuksöken B. ve Tepe H. (2013). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*, Ankara, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

Jaspers K. (1971). *Felsefeye Giriş*, çev. M. Akalın, İstanbul, Dergâh Yayınları.

Karakaya Z. (2006). "Çocuk Felsefesi ve Çocuk Eğitimi", *Hece Dergisi*, s. 338-351.

Lipman M. (1977). *Philosophy in The Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.

Mutlu B. (2017). "Çocuklukta ve Çocukça Felsefe Yapmak", *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2/4, s. 19-50.

Taşdelen V. (2017). "Çocuk Kültürü Bağlamında Çocuklarla Felsefe", *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2/4, s. 7-17.

Worley P. (2019). *Felsefe Makinesi*, çev. T. E. Büyükuğurlu, İstanbul, Paraşüt Kitap.



İLKOKULDA KİMYA DÜNYASINA YOLCULUK

GULCHİN SHİKHMAMMADOVA¹⁵⁰, AYTAN GARAYEVA¹⁵¹,

ÖZET

Son yıllarda, fen eğitiminin gelişimi dünya çapında birçok ülkede yakından ilgiyi hak ediyor. Bir ortaokulun çalışma alanında süreklilik konusu her zaman önemlidir. Mevcut aşamada, süreklilik sorununu başarılı bir şekilde çözmek için mümkün olduğunca erken çalışmaya başlamak gerekiyor. "Bilgi eğitimi, insan gelişiminin temelidir." Bu sorun sadece Azerbaycan'da değil, tüm dünyada geçerlidir. Diğer birçok çalışmanın sonuçları, son yıllarda eğitim sisteminin her aşamasında ve özellikle ilköğretim sistemi bilgi döngüsünde fen eğitiminin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Doğa bilimi konusu, genel insan kültürünün ayrılmaz bir parçası olan çocuğun bilgisini geliştirir.

İlkokulun çocuğun doğal bilgi okumasının temellerini atması ve bu alandaki bilgi ve becerilerinin daha da gelişmesine katkı sağlaması da önemlidir. Ancak ilkokulda doğa bilimlerine aşinalık günümüz ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. İlkokulda doğa bilimleri öğretim sürecinin ana odak noktası çeşitli araştırmalar ve deneyler olmalıdır.

Kısacası kimya eğitimi, üretken, pratik, yaratıcı etkinliklerin düzenlenmesine odaklanmalıdır. Eğitim sürecinin organizasyonuna yönelik klasik yaklaşım, ancak öğrencilerin sağlam bir temel bilgi birikimine sahip olmaları durumunda mümkün olduğu gerçeğine dayanmaktadır. İlk aşamada, konunun içeriği olan kimya öğretimi, kural olarak, öğrencilerin anlaması zor olan büyük miktarda teorik materyal içerir. Sonuç --- Kimya okulda en sevilmeyen ve en zor derstir. Diğer bir yaklaşım ise, kimyasal bilgiyi ilkokul eğitiminin içeriğine etkili bir şekilde entegre etmeyi önermektedir. İlkokulda kimyasal bileşimin güçlendirilmesi neden gereklidir? İlkokuldaki çocuklar, öğretmenin basit kimyasal deneylerde göstereceği derslere ilgi duyacaktır.

Anlamı, ilke olarak, ilkokul öğrencilerinin zaten kimyasal bilgi öğelerine aşina olacakları (örneğin, maddelerin sınıflandırılması, çeşitli kimyasal bileşikler vb.) onların birliklerini hissetmeleri için koşullar yaratmaktır. Çocuklar sadece bu tür etkinliklere katılmakla kalmaz, kendi etkinlikleri de onları doğaya ve çevreye karşı uyarır. Doğal bilginizi sıradan gözlemler ve gerçek hayattan örneklerle incelemeye başlamak çok önemlidir.

Fakat, ilköğretimde bütünleşik eğitimin kimya bileşenine çok az önem verildiğini, aynı zamanda kimya bileşeninin eğitimin bu aşamasında fen eğitiminin daha etkin entegrasyonuna katkıda bulunduğunu vurgulanmalıdır. Sonuç olarak, çocuğun karmaşık konulardaki bilgisine olan ilgisi artacak ve gelecekte bu konuları öğrenmesi daha kolay olacaktır.

ANAHTAR KELİMELEER: Kimya, Doğa Bilimleri, Süreç

¹⁵⁰ Öğretmen, Azerbaycan- Baku- 219 No Okul, shixmamedovagulcin@gmail.com

¹⁵¹ Öğretmen, Azerbaycan- Göyçay- 3 No Okul, aytanqarayeva77@gmail.com



JOURNEY TO THE WORLD OF CHEMISTRY IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

In recent years, the development of science education deserves close attention in many countries of the world. The problem of continuity in the education field of a secondary school is always important. At the current stage, it is necessary to start work as early as possible to successfully solve the problem of continuity." Teaching science is essential for human development." One of the most current problems today - there is low interest in the natural sciences especially chemistry. This problem is valid not only in Azerbaijan but all over the world. The results of many other studies point to the need to improve science education at all levels of the education system, and especially at the primary level in recent years. The main task of studying natural sciences in primary school is to introduce students to the world around them, to form a holistic picture of the world with all its complex relationships, thereby going to the study of individual subjects in kindergarten. science cycle. Natural science subjects develop the child's knowledge, which is an integral part of the general human culture.

It is also important that primary school lays the foundations of the child's natural science literacy and contributes to the further development of knowledge and skills in this field. However, familiarity with natural sciences in primary school does not meet today's requirements. The main focus of the natural science education process in primary school should be a variety of research and experiments.

Obviously, teaching chemistry should focus on the organization of productive, practical, creative activities. The classical approach to the organization of the educational process is based on the fact that this is possible only when students have a solid basic knowledge. The basic chemical concepts, laws, facts, which are taken into account in the first year of chemistry education in high school. The content of the subject at the initial stage of teaching chemistry, as a rule, contains a large amount of theoretical material that is difficult for students to understand. Conclusion--- Chemistry is the most disliked and hardest subject in school. Another approach proposes to effectively integrate chemical knowledge into the content of primary school education. Why is it necessary to strengthen the chemistry component in primary school? This topic is quite complex and requires active discussion. Among primary school students, interest in chemistry is more pronounced than among eighth graders. they receive the information. Children in primary school will be interested in lessons where the teacher will show simple chemical experiments.

Its meaning is that, in principle, elementary school students may already be familiar with the elements of chemical knowledge (for example, classification of substances, various chemical compounds, etc.). An important aspect of science education in elementary school is that students observe natural phenomena, study nature, teach them to understand the difference between facts and phenomena, the world around them is to create conditions for them to feel oneness . Children are not only interested in such activities, but self-activity stimulates them interest in nature and the environment.

It is very important to begin the study of the natural sciences with ordinary observations and examples from life.

However , it should be emphasized that little attention is paid to the chemistry component in the educational content of integrated education in primary education. At the same time, the chemistry component will contribute to a more effective integration of science education at this stage of education. As a result, the child's interest in the knowledge of complex subjects will increase and it will be easier for him to learn these subjects in the future.

Keywords: natural sciences, processes, chemistry

GİRİŞ

Fen eğitimi, bir genel eğitim okulunun en ilgili faaliyet alanlarından biridir. Günümüz eğitiminin en güncel sorunlarından biri, doğa bilimlerine ve özellikle kimyaya olan ilginin düşük olmasıdır. Bu sorun sadece Azerbaycan'da değil, tüm dünyada geçerlidir. Ülkemizdeki çocukların ortaöğretim aldığı okul müfredatı, sadece üst sınıflarda fizik ve kimya gibi karmaşık konuları içermektedir. Yani fizik geleneksel olarak 6. sınıftan programda ve kimya daha sonra - sadece 7. sınıftan itibaren ortaya çıkıyor. 6. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında öğrencilere kimyanın temel kavramları basit bir şekilde anlatılmaktadır. Bu disiplinlerin bir öğretmeni olarak, çocukların bu bilimlerle bu kadar geç tanışmasının zararlılığını görüyorum. Sadece az sayıda lise öğrencisi okulda "fiziksel ve kimyasal" bilgeliği hevesle kavramaya hazırdır. Son yıllarda yapılan pek çok araştırma, eğitim sisteminin her kademesinde ve özellikle ilköğretim düzeyinde fen eğitiminin iyileştirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir. TIMSS, OECD PISA gibi uluslararası çalışmalar bunu kanıtlamaktadır. Ankete katılanların nüfusu da oldukça çeşitlidir, bu genellikle öğrencilerin en çeşitli yaşlarını kapsar - bunlar daha genç öğrenciler, örneğin 9 yaşındakiler ve ana okulun son sınıflarının öğrencileridir, yani 12 yaşındaki- yaşlılar, TIMSS'de, bunlar PISA projesinde 15 yaşındaki (9 - 10. sınıf öğrencileri) çocuklar. Yeni çağ, doğal fenomenlerin özünün, insanın özünün ve böyle değişen bir dünyada varlığının daha derinden anlaşılmasını gerektirir.

Doğa bilimleri konuları ve özellikle kimya popüler değildir. Enerji, reaksiyon denklemleri, kimyasal formüller, iyonlar, çözümler, redoks reaksiyonları vb. gibi kimya konuları çoğu öğrenci için çok zordur. Araştırmalarına göre, birçok öğrenci okulda ders anlatırken fiziksel ve kimyasal olayları hiç anlamamakta, açıklamakta zorlanmakta, temel kimya kavramlarını güçlekle açıklamakta, öğrenciler kimya derslerine ilgi göstermemektedir. Bugün ilköğretim okullarında fen bilimleri gereksinimleri karşılamıyor, fen öğretiminin ilköğretim okullarına geri döndürülmesi gerekiyor. İlkokulda fen eğitimi sürecinin ana odağı, çeşitli araştırma ve deneyler olmalıdır. İlkokulun çocuğun doğa bilimleri bilgi ve becerilerinin daha da gelişmesine katkıda bulunacak olan doğa bilimleri okuryazarlığının temellerini oluşturması da önemlidir.

Araştırmalarında bir öğrenci bilim için keşifler yapmaz, çünkü tüm "keşiflerine" kendisi için, kendi amaçları için ihtiyaç duyar. Doğa biliminin en önemli özelliği, incelemesinin çevredeki doğa olmasıdır. Bu özellik, uygun yöntemlerin (çoğunlukla pratik), eğitim faaliyetlerinin organizasyon biçimlerinin (geziler, pratik, bağımsız ve ders dışı çalışmalar) ve öğretim yardımcılarının (özel ders kitapları, eğitim ve görsel yardımcılar) kullanılmasını gerektirir.

İlkokul yaşı (3-4. sınıflar), öğrenme güdülerinin oluşumu, sürdürülebilir bilişsel ihtiyaç ve ilgilerin geliştirilmesi için en uygun olanıdır. Bu, eğitim çalışmalarının üretken yöntemlerinin ve



becerilerinin geliştirilmesi, bireysel özelliklerin ve yeteneklerin açıklanması, öz kontrol becerilerinin geliştirilmesi, öz-örgütlenme ve öz-düzenleme zamanıdır.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı

- ilköğretim eğitiminin içeriğinde kimyanın bir bileşeni.

Bu çalışmanın amacı

– Azerbaycan'daki ilköğretim eğitim içerik sistemindeki kimyasal bilginin yapısını analiz etmek ve bu içeriğin ana tematik bileşenlerini önermek.

Araştırma Metodolojisi

Çalışmada aşağıdaki bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır: bilimsel edebiyat analizi, eğitim belgelerinin analizi, ilköğretim ders kitaplarının içerik analizi.

Azerbaycan ilköğretim okulunda eğitimin içeriğinde kimya bileşeni.

Şu anda Azerbaycan'daki ilköğretim eğitimi tamamen yenilenmiştir. En belirgin değişiklikler "Heyat Bilgisi" konusunda yapıldı. Ders kitaplarının analizi, sosyal bileşenin baskın olduğunu ve doğa bilimlerine daha az dikkat edildiğini gösterdi.

Heyat bilgisinden temel içerik standartları:

1. Doğa ve biz
2. Bireysel ve toplu
3. Maneviyat
4. Sağlık ve güvenlik

Heyat Bilgisi üzerine ilköğretim ders kitaplarını incelediğimizde, doğa bilimlerinden ders kitaplarında biyolojiye büyük yer verildiği sonucuna vardık. Ders kitaplarının içeriğinin analizi, kimya konularına yeterince dikkat edilmediğini göstermiştir. Öğrencilerin temel maddeler ve özellikleri, bu maddelerle meydana gelen olaylar hakkında bilgi sahibi olma imkânı yoktur.

Zihin hala olağandışı bilgileri hevesle emmeye hazır olduğunda, kimya ve fiziğin temellerinin çocukların beyni tarafından çok daha kolay algılanacağını, bu nedenle, birçok kimya ve fizik öğretmeni bu konuların ilköğretimde tanıtılmasından yanadır. Çocuk için ilginç ve anlaşılır bir biçimde yürütülen kimya ve fiziğe böyle bir giriş, öğrenciyi lisede konuyla ilgili olumlu bir algıya hazırlamaya yardımcı olacaktır.

İlköğretim öğretmeni tüm dersleri öğretir. Onun sorumluluğu gerçekten çok büyük. Sebeplerden biri, öğrencilerin teorik bilgileri pratik etkinliklerine aktarma konusundaki yetersiz yetenekleridir. (Akvileva, Klepinina, 2001) Doğa bilimlerinin ilk dersinde, her bilgi alanından - fizikten başlangıç fikirleri ve kavramları dahil etmek gerekir. , biyoloji, kimya vb. Şu anda, Azerbaycan'da Fen Bilimleri ilköğretim içeriğine sosyal bileşen hakimdir. Doğa bilimi bileşeninde, canlı doğa (biyoloji) hakkında bilgi baskındır ve maddeler hakkında bilgi çok azdır. İlköğretimde

öğrenim süresi boyunca öğrenciler bazı maddelerle tanışmalıdır. Çok dikkatli bir şekilde ele alınması gereken tehlikeli maddeler olduğunu açıkça bilmelidirler. Mutfakta, banyoda, yiyeceklerde, giysilerde, inşaat malzemelerinde, ilaçlarda vs. nasıl bir kimyaya sahibiz.

Tablo 1. İlkokul öğrencilerinin tanınması gereken maddeler

Madde adları
Su, kum, kil, tebeşir, tuz /sodyum klorür/, /sodyum hidroksit/, potasyum /potasyum karbonat/, alçıtaşı, kireç suyu, şeker, nişasta, silikon oksit /cam/, alüminyum, demir, altın, gümüş, kurşun, çelik, cıva, bakır, çinko, soda, kabartma tozu, karbon, grafit, oksijen, ozon /, helyum, hidrojen, hidrojen peroksit, karbon monoksit, karbon dioksit, bor hidroksit, azot, amonyak, metan, benzin, parafin, sülfürik asit, hidroklorik asit, iyot, kükürt, hidrojen sülfür, potasyum permanganat, etil alkol, gliserin, insülin, adrenalin, asetik asit, glikoz, selüloz vb.

İlköğretim öğrencileri için doğa bilimleri eğitiminin önemini, mevcut durumunu ve bu alandaki küresel eğilimleri de gerlendirdikten sonra, kimya alanından belirli bir konuları incelemeyi uygun görüyoruz. Doğa bilimleri çocukların kimyaya olan bilişsel ilgilerini uyandırmak için 3,4 sınıf öğrencileri için asan bir kimya dersi düzenlenmektedir; güvenlik kurallarını eğlenceli bir şekilde tanıtın; deneylerin gösterilmesi yoluyla kimya çalışmasına ilgi uyandırmak; Kimya bilgisinin insan hayatındaki önemini gösterir. Ders iki bölümden oluşur: ilk teorik bölümde, çocuklar kimyanın ne olduğunu erişilebilir bir biçimde öğrenecekler; ikincisinde, pratik olanda, kimyanın yapabilecekleri.

Çeşitli maddelerle ilginç deneyler yaparken, çocuklar çevrelerindeki dünyayı inceleme konusunda bilişsel bir ilgi geliştirir, öğrenme motivasyonu ve deneysel beceriler oluşmaya başlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim sınıflarında çalışılması tavsiye edilen kimyadan ana konular *.

1. Kimya nayı öğrenir?- Kimyasal cam eşya ve ekipman ile tanışma: kimyasal beher, matara, test tüpü, pipet, spatula, porselen fincan, huni, tripod. Kimyasal cihazların, kapların, reaktiflerin güvenli kullanımı için kurallar; kimyagerin çalıştığı malzemelerin ekonomisi.

2.Cisimler ve maddeler - Madde nedir, maddeler ve cisimlerin arasındaki farklar. Farklı kümelenme durumlarındaki maddelerin şekli. Doğadaki ve insan yaşamındaki maddelerin çeşitliliği, maddenin özellikleri. İlginç maddeler:

- su (çeşitli agrega halleri ve su özellikleri dikkate alınır, su kaynaklarının korunmasına özel önem verilir);

- oksijen (havada oksijen bulunması, oksijenin özellikleri, insan hayatı ve canlılar için önemi organizmalar, doğada oksijen döngüsü, hava koruması);

- karbondioksit (solunum ve fotosentez süreçleri dikkate alınır, karbondioksitin özellikleri incelenir);

- sofrata tuzu (maddenin özellikleri, insan yaşamındaki önemi incelenir);

-organik maddeler - proteinler, yağlar, karbohidratlar, nükleik asitler (özellikler, gıdalarda tespit yöntemleri, biyolojik önemi araştırılmaktadır).



3. Maddenin halleri - Maddelerin özellikleri, maddenin durumlarına karşılık gelen analiz edilir (şekli koruyun, hacmi koruyun, sağlanan hacmin tamamını doldurun). Maddenin üç temel hali açıklanmıştır: katı, sıvı, gaz (örnek olarak su kullanılarak).

4. Basit ve karmaşık maddeler - Maddenin bileşiminin basit ve karmaşık olarak ayrılabilceği açıklanmıştır. Bazı maddelerin modelleri ile basit ve karmaşık maddelerin bir parçası olan maddeler analiz edilir. Örnek olarak maddeler analiz edilir: grafit, su, sakaroz, hidrojen, karbon dioksit, iyot, nişasta, demir vb. Bazı deneyler yapılır, örneğin, sakarozun ısıtıldığında su ve kömüre ayrışması. Burada bazı sanal oyun görevlerinden yararlanabilirsiniz.

5. Atomlar. Kimyasal elementler Maddelerin kimyasal formülleri - Öğrenciler bazı kimyasal elementlerin sembolleri ile tanışır. Kimyasal formülün özü (ne yansıttıkları) açıklanır. Bazı maddelerin formüllerinden örnekler, örneğin analiz edilir.

6. İnorganik ve organik maddeler - Gıdalardaki proteinlerin, yağların, karbonhidratların tespiti. Cips araştırması (sofra tuzu, yağlar, karbonhidratların tespiti).

7. Maddeler ve karışımlar - Farklı kökenli maddeler (doğal ve yapay). Homojen olmayan karışımların ayrılması - bir miktar tuz kullanarak, su kullanarak, sedimentasyon, filtrasyon, kromatografi.

Homojen karışımların ayrılması - kristalizasyon, buharlaştırma, damıtma. Pratik iş:

Demir ve talaş karışımının ayrılması. Demir ve kükürt karışımının ayrılması.

Bir ayırma hunisi kullanılarak karışımların ayrılması. Kum ve su karışımının ayrılması.

Tuzun tuzlu sudan ayrılması. Kum ve tuz karışımından tuz elde etmek.

8. Fiziksel ve Kimyasal Olaylar - Hangi olayların fiziksel hangilerinin kimyasal olduğunu basit örneklerle açıklar. Örneğin mum yakma, suyu dondurma, sütü ekşitme gibi bazı deneyler yapılır. Öğrencinin ilgili fenomenleri tanımlaması için bir semaver koyabilirsiniz (çay demleme sürecini gösterin).

9. Su iyi bir çözücüdür - Suyun bir özellik olarak belirli maddeleri çözme yeteneği. Çeşitli maddelerin (demir, kum, sofr tuzu, glikoz, bitkisel yağ, şeker) suda çözünmesi üzerine deneyler yapılmaktadır. Plastik bir şişeyi ikiye bölün, boynuna pamuk koyun, su dökün. Üzerine saf su damlayan bir kaba koyuyoruz, pamuğun üzerinde kirlilikler kalıyor.

10. Oksijen ve yanma - Oksijenin sahip olduğu özellikler. Yanma süreci anlatılır. Yanmanın meydana geldiği koşullar. Yanmanın meydana gelmesi için şartların, onun meydana gelmesi için şartlar olduğu vurgulanmaktadır. Yanan kağıt, etil alkol, metan ile ilgili deneyleri gösterin.

* Her konu için öğretmenin öğrenciler tarafından gerçekleştirdiği farklı basit deneyler seçilir.

Bir çocuğa eşzamanlı olarak yeni bir şey öğretmek ve ona heyecan verici bir eğlence sağlamak için ilkokuldaki araştırma ve proje faaliyetleri özellikle önemlidir. Çocuklara araştırmanın temelleri tanıtılmalı, araştırmanın amacını belirleme, tüm çalışmalarını adım adım yapma ve belirli bir sonuca varma öğretilmelidir.

Okul çağındaki çocukların kimyaya mümkün olduğunca erken ilgi duymasının uygun olduğunu düşünüyoruz. Bunu yapmak için okul saatleri dışında yapılan basit kimyasal deneyleri kullanabilirsiniz. Kimya, doğal dünyanın temel bilimidir. Bir kişi maddeler dünyasında yaşar, sadece kendisine veya etrafındaki insanlara veya doğaya zarar vermemek için maddeleri, özelliklerini, maddelerin etkileşimi sırasında meydana gelen olayları bilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- 1.Lamanauskas V., Gedrovics J., Raipulis J. (2004). Senior Pupils` Views and Approach to Natural Science Education in Lithuania and Latvia. Journal of Baltic Science Education , No. 1 (5), p. 13-23
2. Аквилева Г.Н., Клепинина З.А. (2001). Методика преподавания естествознания в начальной школе . Москва
3. https://www.arti.edu.az/nodupload/editor/files/18_%20H%C9%99yat%20bilgisi-kurikulum.pdf
4. Heyat bilgisi dersligi (1-4 sınıflar): https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=493#books/493/units/unit-1/page1.xhtml
https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=574#books/574/units/unit-1/page1.xhtml
https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=334#books/334/units/unit-1/page1.xhtml
https://www.e-derslik.edu.az/player/index3.php?book_id=138#books/138/units/unit-1/page1.xhtml



1359

LİDERLİK VE LİDERLİĞİN TARİHSEL GELİŞİM SÜRECİ ÜZERİNE KAVRAMSAL BİR DERLEME ÇALIŞMASI

MEHMET BEŞİR GÖK¹⁵²,

ÖZET

Liderlik, takipçilerin ortak hedeflere ulaştırılması, örgüt içi motivasyonlarının artırılması ve üyelerin birbiriyle etkili iletişim kurmaları bakımından örgüt başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Lider, örgütünün gelecek vizyonu belirler, takipçilerini bir arada tutarak örgütün devamlılığını sağlar ve üyelerine birçok yönden destek sunarak hedefe varmaları sağlar. Lider bu yönüyle örgütsel başarının en önemli mihenk taşlarından biri olması bakımında oldukça önemlidir. Etkili liderlerin başarılı olmasını sağlayan önemli faktörlerden biri sahip olduğu veya benimsemiş olduğu liderlik stilidir. Bu çalışma, liderliğin doğası, tarihsel gelişim süreci ve liderliğe ilişkin teorilere detaylı bir kavramsal çerçeve sunması amaçlanmaktadır.

ANAHTAR KELİMELER: Liderlik, Lider, Laissez-faire liderlik, Serbest bırakıcı liderlik

CONCEPTUAL BIR COMPILATION ON THE HISTORICAL DEVELOPMENT PERIOD OF LEADERSHIP AND LEADERSHIP

ABSTRACT

Leadership is one of the most important factors affecting the success of the organization in terms of achieving common goals of the followers, increasing their motivation within the organization and enabling the members to communicate effectively with each other. The leader determines the future vision of his organization, ensures the continuity of the organization by keeping his followers together, and ensures that he reaches the goal by offering support to his members in many ways. In this respect, the leader is very important in terms of being one of the most important milestones of organizational success. One of the important factors that make effective leaders successful is the leadership style they have or have adopted. This study is intended to provide a detailed conceptual framework for the nature of leadership, the historical development process, and theories of leadership.

Key words: Leadership, Leadership, Laissez-faire leadership, Liberating leadership

GİRİŞ

İnsanların topluluklar halinde yaşadıkları tarihten günümüze kadar sayısız medeniyet, topluluk ve devletler yaşayagelmiştir. Bu toplulukları bir arada tutan ve tarihin derinliğinde

¹⁵² Doktora öğrencisi, Siirt Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Bölümü, besirgok@gmail.com

kaybolmalarını önleyen formal veya informal yönetimlerin varlığı olmuştur. Bu yönetimlerin de başına güçlü, etkili ve özel yeteneklere sahip kişilerin gelmesiyle gruplarını yarınlara taşımışlardır. Grubunun tüm yönleriyle tanıyan, ihtiyaç anında destek sunabilen ve onlara ortak amaçlara ulaşılması noktasında rehberlik sunarak başarıya götüren bu kişiler liderlerdir. Bu yönüyle liderlik topluluklar için hayati denecek anlamda önemli bir yere sahiptir. Bu hayati önem bazı topluluklar için büyük liderin doğuşuna zemin hazırlamışken bazı toplulukların da kötü yönetilmesi sonucu grubun sonunu hazırlamıştır. Günümüzden yüzyıllar önce yaşamış olan Sümerlilere ait kil tabletlerde çivi yazısı ile yazılmış bu metinlerde “Komutansız askerler, çobansız sürüye benzer” cümlesiyle liderliğin ne kadar önemli olduğu o yüzyıllar da dahi yazılı kaynaklarda yerini almıştır. Bundan dolayı hangi özelliklere sahip olması, kimin lider olması ve liderliğin ne olduğunu anlayamaya çalışmak liderin doğasını anlamamızı sağlayacaktır.

Literatür kaynaklarında liderliğe farklı tanımlar veya farklı anlamların yüklendiğini görülmektedir. Liderlik kelimesinin Etimolojine baktığımızda Zel’e (2006) göre Türkçe karşılığı önder olarak dilimize İngilizce ’den girmiştir. Temel anlamı yön, yol anlamına gelen “lead” kelimesinden türetilerek literatüre 14. yüzyılda girmesine karşın özellikle son yüzyılda bu kavramla daha çok karşılaşmaktayız. Liderlik kavramının bu denli eskilere dayanması ve aradan yüzyıllar geçmesine rağmen bilim insanları tarafından halen ortak bir tanım yapılamadığı görülür. Bundan dolayı her bilim insanı liderliğin tanımını kendi penceresinden veya araştırmalarına dayanarak tanımlama gereği duymuş ve haliyle yüzlerce tanım ortaya çıkmıştır.

Liderlik örgüt üyelerini etkileyerek ortak amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirmektir (Eren, 2000; Goleman, 1999; Şimşek, 1996). Aynı şekilde liderlik insanları körü körüne çalıştırarak kendi çıkarlarına alet etmek değil aksine Şişman, (2004) onlara hükümdarlık değil, hizmet etmektir. Taşkiran, (2011) literatürde farklı bilim insanları tarafından yapılmış liderlik tanımlarını derleyerek aşağıda yazılmıştır.

Kinicki ve Kreitner: Liderlik, takipçilerini gönüllülük esaslarına dayanarak örgütleyen ve karşılıklı bir etkileşim süreci içinde ortak hedeflerine ulaşılmasını sağlamaktır (Evans, 2019: 9)
Jaquez ve Clement: Liderlik, birden fazla kişinin bir araya gelerek örgüt amaçları doğrultusunda takipçilerini hareketlendirmek ve başarıya ulaşmalarını sağlama sürecidir (Banerjee, 1995).
Daft: Liderlik, ortak hedefleri başarmak için örgüt üyelerini etkileme becerisidir (Pınar, 1999).
Zalenik: Liderlik, sahip olduğu gücü kullanma becerisiyle çevresindeki insanların fikirlerini ve davranışları etkilemektir (Ulric ve Smallwood, 2009: 7-8).

Drucker : Liderlik, bireylere bakış açısı kazandırmak ve sahip oldukları niteliklerin seviyesini artırarak olağanüstü bir çaba göstermeleri sağlamaktır (Fellis, vd., 2009:130).

Liderliğin tanımı üzerinde alan yazında da görüldüğü üzere herkes tarafından kabul edilmiş net bir tanımı olmadığı ve bilim insanlarının birçok farklı tanımlar geliştirmelerine rağmen tanımlarda “etkileme, ortak amaçlara ulaşma, harekete geçirme” gibi ortak özelliklerin olduğu görülmektedir. Geçmişten bu yana binlerce liderlik tanımı yapılmasına rağmen bundan sonraki süreçte de birçok bilim adamı tarafından farklı tanımlar, kavramlar ortaya atılmaya devam edecektir.



Liderliğin Tarihsel Gelişim Süreci

Çağın koşulları veya liderlik üzerine yapılan çalışmalarla liderliğe ilişkin önceki bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesi yoluyla yeni teoriler geliştirilmektedir. Bu yönüyle liderliğe ait gelişmelerin birikimli olarak ilerlediğini söylenebilir. Rost'a (1991) göre yüzyıllar boyunca birçok bilim adamının ilgisi çeken, uzlaşmış bir tanımı olmayan ve 200'den fazla tanımı olan liderliğin tarihsel gelişim süreci devam etmektedir. Rost, (1991) liderliğin tarihi gelişim sürecini 1900'lerden 21. yüzyıla değin ortaya atılan birçok tanımı derleyerek şu şekilde açıklamıştır:

1900'lu yıllar: Esas olarak lidere itaat ve sadakat temelli bir zemin üzerine kurulan liderlik kavramı etkisini 1900'lü yıllardan 1929 yıllara kadar etkisini sürdürmüş ve lidere olan aşırı bağlılık ve tek merkezli bir yönetim tarzı şeklinde yaşam bulmuştur.

1930'lar: Liderin merkeze alındığının görüşü bu dönemde etkisini yitirerek artık liderin bireysel özelliklerine ve bireyler arasında karşılıklı etkileşim süreci olarak ortaya çıkmaktadır. Buradaki karşılıklı etkileşimden kasıt liderin takipçilerini etkileyebileceği gibi takipçilerinin de lideri etkileyeceği bir süreç olarak anlatılmaktadır.

1940'lar: Burada grup yaklaşımı, liderliğin grubu yönetirken bireysel davranışların etkiye katıldığı.

1950'ler: Bu yıllar boyunca üç temel görüş hâkimdi: Grup teorisinin devamı, Karşılıklı etkileşim süreci olarak liderlik, Liderin grup faaliyetlerini etkileme süreci olarak liderlik.

1960'lar: 1950'lerden sonra dünya zor bir zamanlardan geçmesine rağmen liderlik teorisyenleri bazı konularda uyum sağladıkları görülmüştür. Bu yıllarda ortaya atılan fikirlerin özü şu şekilde açıklanabilir: Lider bir grubu ortak bir hedefe çatısı altında tutan ve onları etki yeteneğiyle bu hedefe sürükleyen kişi olarak açıklanmıştır.

1970'lar: Bu yıllar şu ana dek yapılan en iyi liderlik tanımlaması olarak ifade edilirken odak nokta grup veya lider birbirlerinden bağımsız olarak örgütü hedefe ulaştırmak için çaba göstermesidir. Yani önceki on yılda sadece lider grubu ortaya hedefe sürüklerken burada ise takipçiler de işin içine girerek onlarda grubu ortak hedefe ulaştırmak için lideri etkileyerek karşılıklı sonuca ulaşma temelli bir fikir geliştirmiştir.

1980'ler: Artık bu yıllarda liderlik çalışmaları şu an dek geldiği en tepe konuma ulaşmıştır. Bu dönemde şimdiye değin ortaya atılan düşüncelerin tekrar gündeme geldiği bir bütünsel fikirler yaklaşımı olarak bakılabilir. Bunlar: Lider merkezli liderlik anlayışı, Etki temelli liderlik anlayışı, Liderlik özelliklerinin etkili olduğu liderlik anlayışı ve dönüşümsel liderlik anlayışı olarak sıralanabilir.

21. yüzyıllar: Artık liderlik ile ilgilenen bilim insanları bir konuda hem fikirler: liderliğin ortak bir tanımı yoktur: Liderliğin küreselleşme ile birlikte farklılar yaşadığı, herkes kendini farklı hissettirdiği, kuşaktan kuşağa liderlik anlayışının farklılaştığı anladıkları bir dönem olmuştur (Rost, 1991).

Bu durum bize liderliğin 21. yüzyıldan sonra da değişim, dönüşüm ve gelişme gösteren dinamik yapı olduğunu göstermektedir. Liderliğin tek tanıma sığdırılması zaman, mekân ve kişisel

özelliklerin önceden kestirilmesinin zor olması nedeniyle muhtemelen bu tartışmalar devam edecektir. Erçetin (2000) ise liderliğe ait değişim ve dönüşüm sürecini dönemsel olarak açıklamaktansa o yıllarda liderlik üzerine düşüncelerini beyan eden bilim insanlarına ait ifadeler şeklinde Tablo 1’de açıklamıştır.

Yıl	Liderliğin Evrimi	Bilim İnsanı
1902	Liderlik, toplumun içinde olabilmektir.	C. H. Coloney
1911	Liderlik, örgütün enerjisini kendi enerjisi gibi kullanabilmektir.	F. W. Blacmar
1924	Liderlik, örgütü bir arada tutabilme ve çalışmalarına olanak sağlamaktır.	F. S. Chappin
1939	Liderlik, örgütü hedeflerine ulaştırmak için takipçilerinin moral ve motivasyonun yükseltmektir.	T. R. Philips
1942	Liderlik, insanları etkileyebilmektir.	N. Copeland
1955	Liderlik, ortak amaçlara ulaşmak için takipçilerini etkilemektir.	Koontz ve C. O’Donnel
1960	Liderlik, amaçları gerçekleştirmede gönüllü ve istekli davranmaktır.	G. Terry
1978	Lider, örgütü mekanik bir yapı olarak değil katılımcılığı esas alan aktif bir yapıdır.	D. Katz ve R. H. Kahn
1986	Liderlik, güçtür	R.R. Krausz
1995	Liderlik, örgütteki işleri yapan üyelere rehberlik etmek belli bir çerçeve çizmektir.	R. T. Ogava

Kaynak: Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Nobel Yayın

Liderin Sahip Olması Gereken Özellikler

Bugüne kadar tarih sahnesinden sayısızca liderin gelip geçtiği düşünülmektedir. Bu liderlerden bazıları toplumlarında derin izler bırakarak herkes tarafından tanınma imkânına sahip olmuştur. Liderleri tarih sahnesine bu denli unutulmaz hale getiren nedir? ya da hangi özelliklerdir? Lideri lider yapan en temel özellikler nelerdir? Bu sorulara cevap aramak liderliğin doğasını daha iyi anlamamızı sağlayacaktır.

Robbins ve Judge (2013); Peker ve Aytürk (2000); Maxwell (1999); Genç ve Demiröğen (2000) gibi birçok bilim insanı liderlik özelliklerini zeki olma, problem çözme, etkileme, dürüstlük, özgüven, cesaret, hitabet, çalışkanlık ve vizyon sahibi biri olarak görmektedir. Lindop (1969: 5-7) ise bu özellikleri uzunca araştırmalar sonucu derleyerek aşağıdaki gibi açıklamıştır. (akt. Güçlü, 2014).

- Zekâ
- Güven
- Enerji (Örgütü hareket geçirme)
- Rehber olmak
- Teknik bilgi ve yetenekler
- Realist olma
- Kişilik özellikleri
- Karakter özellikleri
- Öngörülü olma becerisi

Bu özelliklerin tümünün bir liderde bulunması ihtimal dâhilinde olduğu gibi bunların bazısına sahip olmak da bireyin lider olmasını sağlayabilir. Örgütün beklentileri bu yapıyı şekillendirir ve bu özellikleri karşılayan biri ortaya çıktığında da o kişi lider olur.



Liderlik ve Kültür İlişkisi

Liderlik kültürle yakından ilişkilidir. Bazı toplumlardaki olumlu liderlik tarzları farklı bir toplumda olumsuz anlama gelecek bir liderlik tarzı olarak görülebilir (Şişman, 2018). Örneğin baskıcı, otoriter ve sert bir yönetim anlayışıyla ülkesindeki herkes tarafından desteklenen ve sevilen Kuzey Kore lideri Kim Jong-İl bir başka toplumda diktatör, sevilmeyen ve uzak durulması gereken bir lider olarak görülebilir. İşte bundan ötürü liderlik çağlardan beridir bilim dünyasının ilgisini çekmiş ancak kültürel ve çağın gerekleri ve öngörülemeyen nedenlerden ötürü net bir liderlik tanımı yapılamamıştır. Yukl' a (2002) göre de her örgütün kendine has bir liderlik anlayışı vardır. Benzer olarak Hoy ve Miskel (2015) de liderliği kişi temelli bir yapı olarak değil de daha çok örgüte ait bir öge olarak görür. Yapılan birtakım araştırmalar neticesinde liderliğin değişkenleri olarak lider, takipçiler, örgüt ve çevrenin özellikleri görülmektedir. Bu sonuca göre de liderliği sadece bireyin sahip olduğu özellik olarak değil de tüm değişkenlerin toplamı olarak görülür (Bursalıoğlu, 2015)

Liderin Güç Kaynakları

Devletlerin, örgütlerin, toplumların hatta ilkel kabilelerin bile varlıklarını devam ettirebilmeleri için kurallara ve kuralları uygulamak için de bir güce ihtiyaç duyarlar. Kendi içlerinden birini de kural uygulayıcı olarak seçerler. Seçilen kişi örgütü adına güç kullanır. Bursalıoğlu'na (2015) göre bu durum “ *insanların diğerlerini harekete geçirme ve ödülleri kontrol altında tutabilme* ve ortak amaçlara ulaşmasını sağlayan bir araç olarak kullanma hakkı” olarak ifade edilmektedir. Aslında insanlar güç kelimesini duyduklarında pek hazzetmezler çünkü güç insanlar üzerinde bir baskı, yapmaları gereken zorunluluklar ve yeri geldiğinde davranışları kısıtlayıcı bir unsur olarak görmektedirler (Eren, 2010). Burada ilk başka sorgulanması gereken; insanlar bu gücü neden bir başkasını verirler, böyle bir şeye neden ihtiyaç duyarlar veya bu gücü kendileri verdikleri halde neden güç kavramını sevmezler gibi sorular olmalıdır. Burada sevilmeyen kavram aslında güç değil otorite kavramıdır ki, güç ve otorite kavramı karıştırılmaktadır. Otorite, başkası tarafından verilen bir yetkidir ve yeri geldiğinde alına da bilir; güç ise başkalarınınca verilmez, kazanılır zamanı gelince de kaybedilebilir (Erdoğan, 2007).

Bundan dolayı liderin kullandığı güç ile yöneticilerin kullandıkları güç kavramları farklıdır. Lider gücünü takipçilerinden kazanarak elde ederken yönetici ise bu gücü başkasından yani bir otoriteden alır. Şişman (2018) gücü diğerlerini etkileme ve ikna edebilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Aydın' a (2013) göre otorite yetkisi kişinin şahsına değil de temsil ettiği konumuna verilir ve lidere ise bu yetki takipçileri tarafından destek amaçlı verilir. Yetki gücü, Şimşek'e (2009) göre çevresindekileri etkileme becerisi olarak ifade edilirken, Schermerhorn, Hunt ve Osborn (2000) göre ise gücü başkalarının davranışları üzerinde hükmetme becerisi olarak ifade etmektedir. Buradaki tanımların çoğunun ortak noktası etkileme ve başkaları üzerinde hükmetme olarak açıklayabiliriz. Lider veya yöneticinin sahip olduğu bu gücü etkili ve demokratik bir şekilde nasıl uygulaması gerektiği konusunda yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir.

Lider kullanacağı gücün kaynağını takiplerinden destek olarak almakta ve gücü çeşitli yöntemlerle takipçilerine uygulamaktadır. Lider bu gücü, yasal, zorlayıcı, uzmanlık, ödüllendirici ve karizmatik güç gibi güç kaynakları vasıtasıyla uygulamaktadır.

Yasal güç: Örgütlerde yönetim konumundaki kişinin emrinde çalışanların neleri yapıp yapamayacaklarını yasal temellere dayanarak yönetmesidir. Bu gücün yöneticiye sadece sorumluluğu olduğu konumu itibarıyla verildiği için bu güç sadece o konum itibarıyla geçerlidir. Buradaki gücü yönetici ve astların örgüt içindeki davranışlarının neler olduğunun belirlenmesine ve otoritenin vermiş olduğu talimat ve uyarılara uyma konusunda kendilerini zorunlu hissetmeleri ile alakalıdır. Yasal gücün aşırı kullanıldığı örgütlerde sert, baskıcı ve otoriter bir yönetim tarzı oluşur ve bu örgütlerde verimlilik, uyum ve örgüt içi çatışma gibi birçok sorunu beraberinde getirir (Akyüz, Kaya ve Aravi, 2015).

Zorlayıcı güç: Cezayı verecek konumdaki kişinin cezalandırılma konumundakilere cezayı doğrudan değil de dolaylı olarak hissettirilmesidir (Aydın, 2013). Yani bu güce caydırıcı güç denebilir.

Uzmanlık gücü: Liderin örgütünü yönetebilmesi için sahip olduğu bilgi, yetenek ve tecrübeden gelen güç kaynağıdır (Meydan, Dirik ve Eryılmaz, 2018). Diğer bir ifadeyle uzmanlık gücü lider örgüt içinde saygınlığını kullanarak bireyleri etkilemesi olması olarak düşünülebilir.

Ödüllendirme gücü: Lider örgütün daha etkin ve başarılı olmasını sağlamak için örgüt içi veya örgüt dışı başarıyı teşvik ederek yeri geldiğinde örgüt üyelerine verdiği ödül gücüdür. Bu ödül somut ödül olabileceği gibi aynı zamanda takdir, teşekkür, onura etme gibi doğrudan bireyin motivasyonunu artırılması olarak da kullanılabilir. Ödüllendirme gücünü kullanırken dikkat edilmesi gereken önemli bir husus ise lider ödül gücünü adil olarak dağıtmalıdır eğer adil olarak dağıtılmasında eşitsizlikler yaşanırsa örgüt içinde sorunlar yaşanabilir (Güçlü, 2014: 217)

Karizmatik güç : Liderin doğuştan sahip olduğu ve etkileme gücü olarak da bilinir.

Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik iki veya daha fazla kişiden oluşan grupları belirlenmiş hedeflere ulaştırmak amacıyla grup üyelerini veya grubu etkileme ve yol gösterme süreci olarak açıklanmaktadır (Güçlü, 2014). Yönetici bağlı bulunduğu örgüt tarafından kendine verilmiş görevleri yerine getirirken lider ise örgütü için yeni amaçlar ve yeni planlar geliştirir. Örgüt içinde lider yöneticiden daha bağımsız hareket etme özgürlüğüne sahiptir. Lider kendi örgütü tarafından kabul görülmesi ve benimsenmesi gerekirken yönetici ise örgüt tarafından kabul görülme gibi bir gayesi yoktur.

Starrat (1995) yönetici ve lider arasındaki farkları aşağıdaki gibi açıklamıştır (akt. Erçetin,2000).

Lider	Yönetici
-------	----------



Yeniliği sever	Mevcut durumu idame ettirir
Doğru işleri yapar	İşi doğru yapar
Sorgulayıcıdır	Nasıl sorusuna yanıt arar
İnsana özgüven verir	İşlerine odaklanır ve denetim yapar
Yıl göstericidir	Emir vericidir
Doğaçlama hitap eder	Konuşmaları hazırlanmış yazılardan okur
Grubuna bağlılığı vardır	Otoriteye bağlılığı vardır
Takipçilerini motive eder	Örgütün duygularını korur
Belli bir vizyona sahiptir	Örgüt içi işlere odaklanır
Aydınlatıcıdır	Düzenleyicidir
İleri görüşlüdür	Daha çok günlük işlere odaklanır
Kendisini referans alır	Mevzuatı referans alır
Yetkileri devreder/paylaşır	Yetkilerini çoğu kez paylaşmaz
Katılımcılığı esas alır	Uyumu esas alır
Gücünü örgütten alır	Gücünü yetkilerinden alır
Gerektiğinde risk alabilir	Riske girme sevmez mevcut olan işe odaklanır

Kaynak: (Starrat, 1995 akt. Erçetin, 2000).

Liderlik Teorileri

Liderliğin ne olduğu ve ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği, dayandığı temel varsayımlar ve ideal lider kim olduğu gibi konular üzerine bilim insanları tarafından uzunca bir süredir tartışma ve araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda bilim insanları tarafından liderliğin doğası üzerine bazı teoriler geliştirilmiştir. Bu teorilerden bazıları; özellikler teorisi, davranışsal teori, stil teorisi, acil durum teorisi, yol amaç teorisi olarak sıralanabilir.

Özellikler teorisi : Bir zamanlara büyük etki bırakan “Büyük Adam Teorisi” liderliğin doğuştan geldiğini ve liderlerin büyük insanlardan geldiğini kabul edilmekteydi. Daha sonra bu teori zaman için yerini özellikler teorisine bırakmıştır. Aslında bu iki teori birbirlerinin devamı şeklinde de düşünülebilir. Bu teoriye göre lider olabilmek sahip olunması gereken en önemli öge liderin sahip olduğu özelliklerdir (Koçel, 2018). Bu teoriye göre lideri diğer insanlardan ayıran en önemli farkın liderin doğuştan getirmiş olduğu bireysel ve fiziksel özellikleridir (Düzenli, 2021). Hellriegel ve Slocum (1992) lideri diğerlerinden ayıran fiziksel, kişisel, sosyal ve kariyer ile ilgili özellikler olarak sınıflamıştır. Fiziksel özellikleri; yaş, uzun boy, kilo, saç ve göz rengi, fiziksel görünüş olarak açıklanırken kişisel özellikleri; uyumsal, baskıcı, kendinden emin, enerjik, iyiliksever olarak açıklamış ve sosyal özellikleri; kariyerli bir eğitim, dışa dönük, deneyimli, eğitim seviyesi ve son kariyer ile ilgili özellikleri ise sonuca odaklı, işine bağlı, mükemmeliyetçi, risk alma ve duygusal zekaya sahip olma özellikleri olarak açıklamıştır.

Stogdill, lideri diğerlerinden ayıran özellikleri konusunda 1948 de bir araştırma yaparak bunun önemli olduğunu ifade etmiştir. Sahip olunması gereken bu özellikleri zekâ, özgüven, kararlı olma, girişken olma olarak belirtirken bu özellikleri doğuştan kazanıldığını ileri sürmektedir (Khan,

2018). Stogdill'in yaptığı araştırmalar neticesinde liderliğin belirleyicisi olarak hem durumsal hem de kişisel özellikler olduğunu ifade etmiştir (Northouse, 2013).

Stogdill'in yaptığı ikinci araştırmasında liderin sahip olması gereken özellikleri aşağıdaki gibi belirtmiştir (akt. Northouse, 2013).

- Aldığı işi bitirme ve sorumluluğunu yerine getirme
- Ortak hedefe ulaşmak için azim ve çaba sar eder
- Sorun çözme konusunda kararlı olma ve risk alma
- İnisiyatif alma becerisi
- Kendinden emin olma ve aitlik duygusu gösterebilme
- Karar ve yaptıklarının neticelerine kabullenme
- Örgüt üyelerinin streslerini azaltma yeteneğine sahip olma
- Örgüt içindeki hayal kırıklıklarını ve üzüntüleri azaltabilme becerisi
- Diğerlerinin davranışlarını etkileme
- Sosyal ortamdaki etkileşimleri ortak amaca göre yeniden yapılandırma isteği

Kirkpatrick ve Locke'a göre (1991) Lider diğer insanlardan farklı olandır. Bunlara göre liderin karakteristik altı özelliği vardır. Bunlar; sürüklemek(yönetmek), motivasyon, bir araya getirici, güven, zekâ, teknik bilgi olarak sıralanmaktadır. Bu yazarlara göre liderler bu özellikleri sonradan kazanarak da öğrenebilecekleri gibi doğuştan getirirler veya iki türlü şekilde de getirebilirler.

Beş faktör kişilik modeli ve liderlik: Son 25 yılda araştırmacılar arasında kişilik dediğimiz şeyi oluşturan temel faktörlerle ilgili olarak bir fikir birliği ortaya çıktı. (Goldberg, 1990; McCrae ve Costa, 1987).

Bu beş büyük bilinen özellikler: nevrotilik, dışa dönüklük (aciliyet), açıklık (akıl), uyumluluk ve vicdanlılık (güvenilirlik) olarak sıralanabilir.

- Nevrotiklik : Depresif, endişeli, güvensiz, savunmasız ve düşmanca olma eğilimi
- Dışa dönüklük: Sosyal ve iddialı olma ve pozitif enerjiye sahip olma eğilimi
- Açıklık : Bilgili, yaratıcı, anlayışlı ve meraklı olma eğilimi
- Uyumluluk : Kabul etme, uyma, güvenme ve besleyici
- Vicdanlılık : Kapsamlı, organize, kontrollü olma eğilimi, güvenilir ve kararlı

Kaynak : Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. Journal of Personality and Social Psychology, 59, 1216–1229.

Davranışsal liderlik teorileri : Davranışsal teoriye göre lideri lider yapan karakteristik özelliklerinden çok liderin örgüt içinde sergilemiş olduğu davranışlardır. Liderin takipçileriyle olan iletişimi, hedefleri belirleme biçimi ,yetki paylaşımı, organize etme ve denetleme şekli gibi davranışları lideri daha etkili bir lider yapan önemli etkenlerdendir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu yaklaşıma göre lider örgüt içinde sergilemiş olduğu davranışlardır (Koçel, 2014:678).

1940 ve 1960 yıllar arasında liderlik üzerine yapılan birçok araştırma yönünü artık liderin sahip olması gereken özelliklerden çok örgüt içinde sergilediği davranış şekillerine kaydırılarak



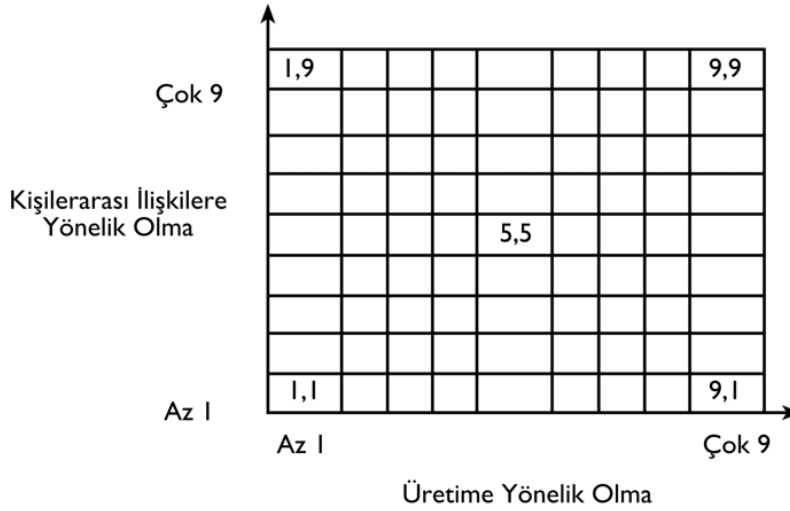
liderlik üzerine davranışsal yaklaşımın temelleri atılmaya başlamıştır. Bu süreç boyunca birçok üniversite ve çalışma sahasında liderliği anlamaya yönelik araştırmalar yapılmış ve daha çok liderliğin davranışsal şekilleri üzerine odaklanılmıştır. Bu yıllar süresince yapılan araştırmalarda liderin davranışsal yönünü araştırma konusu yapan önemli çalışmalar şu şekilde sıralanabilir;

- i. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları
- ii. Michigan Üniversitesi liderlik çalışmaları
- iii. Blake ve Mouton'un yönetim matrisi
- iv. Mc Gregor'un X ve Y teorisi
- v. Rensis Likert'in Yönetim sistemleri

Ohio state üniversitesi liderlik araştırmaları: Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmalar iki lider davranışı etrafında yürütülmüştür. Bu davranışlar başlatıcı yapı ve değerlendirme yapısıdır (Stogdill, 1974 akt. Northouse, 2013). Yapı davranışları görev davranışlarıdır. Değerlendirme davranışı ise ilişki davranışı olup takipçiler ve lider arasında sevgi, saygı ve dostluk temeli üzerinde kurulmuş davranışlardır (Northouse, 2013). Lider bu iki davranış türünden birine sahip olabileceği gibi her iki davranış özelliklerine de sahip olabilir.

Michigan üniversitesi liderlik araştırmaları: Michigan Üniversitesinde araştırmalarda liderliğin iki davranış türü üzerinde odaklanıldı. Bu davranışlar; çalışan odaklı ve üretim odaklı liderlik davranışlarıdır (Bowers ve Seashore, 1966 akt. Northouse, 2013). Çalışan odaklı liderlik davranışı liderin takipçilerinin bireysel farklılıklarına önem vermesi ve kişisel değerlere önem vermesi gibi takipçi ve lider arasındaki güçlü ilişkileri kapsamaktadır. Üretim odaklı liderlik davranışı ise liderin takipçilerini insani ilişkilerden çok üretim performanslarına odaklanır ve insanlar amaçlara ulaşmak için bir araç olarak kullanıldığı liderlik davranışıdır. Bu araştırmalar aslında Ohio Eyalet Üniversitesi araştırmalarına benzer özelliklerde barındırmaktadır.

Blake ve Mouton'un yönetim matrisi: 1964 yılında Ohio Eyalet Üniversitesi ve Michigan Üniversitesinde geliştirilen bu model zamanla yönetsel yönetim matrisi şeklinden meydana gelmiştir. Bu model de yönetim iki boyut olarak açıklanmıştır. Bunlar "üretim kaygısı" (concern of production) ve Bireyler arası ilişkiye yönelik (concern of people) olarak ifade edilmiştir. Bu boyutlarla 9x9 yönetim matrisi geliştirilmiştir. Dokuzlu bir matris üzerinde beş farklı liderlik açıklanmıştır. Bir rakamı en düşük, beş rakamı orta düzey ve dokuz rakamı ise en üst seviye ilgiyi açıklamaktadır.



Kaynak: (Koçel, 2007: 580)

Mc Gregor'un X ve Y teorisi : Douglas McGregor tarafından geliştirilen X-Y kuramı geliştirildiği yıllarda büyük etki yaratmıştır. X yönlü yönetici otokratik bir davranış, Y yönlü yönetici ise demokratik bir davranış sergilemektedir (Kırım, 1998: 3).

X grubu yöneticileri çalışmayı sevmez, sorumluluk üstlenmez ve astlarda aradığı en önemli özellik güvendir. Astların çalışması için sürekli bir denetleme ve baskı yapılmaktadır. Y grubu yöneticileri insanları çalışmalarını kadar eğlenmelerini de doğal olarak görmektedir. Bu tip yöneticiler insanları çalışkan olarak kabul etmektedirler (Yeniçeri, 2009).

Rensis Likert'in yönetim sistemleri : Rensis Likert tarafından dört aşamalı olarak geliştirilmiş olan bir modelidir. Bu liderlik modelinde etkin olan ve olmayan örgütleri veya etkili olan olmayan liderlerin birbirinden ayrılması temeline dayanır (Likert, 1967).

Bu teori üç değişken üzerine temellendirilmiştir. Bu değişkenler, liderlik değişkeni, motivasyon değişkeni, iletişim süreci değişkeni ve bilgi akışı değişkeni olarak sıralanabilir. Likert bu değişkenlere göre Sistem 4 yaklaşımını geliştirmiştir (Likert, 1967).

Sistem 1: Otokratik liderlik yaklaşımı

Sistem 2 : Otokratik – Yardımsever liderlik davranışı

Sistem 3 : Katılımcı liderlik davranışı

Sistem 4 Demokratik liderlik davranışı

Sistem 1, örgütteki üyelerinin fikirlerini almaz alınsa bile nadiren alınır ancak uygulamaya konulmaz. Üyelerini baskı ve yıldırma ile odaklamaya çalışır. Üyeler örgütte kendilerini rahat hissetmezler. İletişimin yukarıdan aşağıya doğru olduğu için etkili iletişim neredeyse hiç yoktur.

Sistem 2, de otoriter ve iyiliksever bir liderlik davranışı sergilenmektedir. Lider gücü elinde bulundurmasına rağmen bunu istismar aracı olarak kullanmaz. Üyelerin görüşleri kısmen alınmaktadır. İletişimin yönü yukarıdan aşağıya olup etkili bir iletişim azdır. Lider motivasyon için bazen ödüllendirici bazen de cezalandırıcı yetkisini kullanmaktadır.



Sistem 3, bu aşamada lider üyelerine az da olsa güvenmektedir. Ödül ve ceza motive etmekte kullanılmaktadır. Üyelerin fikirlerine başvurulur ve uygun görülenler uygulanmaya çalışılmaktadır. İletişim yönü yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olarak çift yönlüdür. İletişim etkili olduğu söylenebilir.

Sistem 4, demokratik davranışların sergilendiği boyuttur. Üyeler bu boyutta kendilerini lider karşısında rahat hisseder ve tartışmalara katılabilmektedirler. Üyelerinin duygu ve düşünceleri sık sık alınır ve uygulanır. Üyelerde çalışma motivasyonu yüksektir. İletişim yönü yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olarak çift yönlüdür.

Durumsal Liderlik Teorileri

Durumsallık yaklaşımı, diğer teorilere göre örgütsel liderlik eğitimi ve gelişiminde daha yaygın olarak tanınan yaklaşımlarda biri olup Hersey ve Blanchard (1969) tarafından geliştirilmiş olan bir yaklaşımdır. Durumsallık yaklaşımı ortaya atıldığından beri birkaç kez revize edilmiştir (Northouse, 2013). Bu teori, özellikler ve davranışsal liderlik teorilerinin liderliği yeterince açıklamada yetersiz kalması düşüncesi üzerine ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım önceki liderlik teorilerine ek olarak liderin içinde bulunduğu çevre ve çevre şartlarının da dikkate alınması gerektiği görüşünü benimsemektedir. Lider içinde bulunduğu durumdan bağımsız olarak değerlendirilemez. Bu yaklaşıma göre tüm durumlar için geçerli tek bir liderlik tarzın mümkün olmayacağı ve etkili liderlik için farklı durumlarda farklı liderlik tarzı sergilenmesi gerektiğini benimsemektedir.

Bu teoriye göre liderliği etkileyen faktörler; ulaşılmak istenen amacın niteliği, örgütün yapısı özellikleri, takipçilerinin beklentileri, liderin ve takipçilerinin deneyimleri olarak sıralanabilir (Dagistan, 2013). Durumsallık yaklaşımı, takipçilerinin beceri ve motivasyonlarının zamanla değiştiğini öne sürerek, astlarının değişen bu ihtiyaçlarını desteklemek için yönlendirici ve destekleyici davranış düzeylerini değiştirmeleri gerektiğini öne sürmektedir (Northouse, 2013).

Durumsal liderlik temelli liderlik yaklaşımları

- Fiedler'in Etkin Liderlik teorisi
- Hersey Blanchard'in Yaşam Dönemi teorisi
- Yol - Amaç teorisi
- Vroom ve Yetton Liderlik teorisi
- Reddin'in Üç Boyutlu yaklaşımı

Yeni Liderlik Yaklaşımları (Post modern Liderlik Tarzları):

Globalleşme ile günümüzdeki liderlerin beklenti ve isteklerinde de aynı paralelde değişimler olmakta yeni liderlik stiller ortaya çıkmaya devam etmektedir. Liderliğe esas olarak kabul edilen günümüzdeki liderlik 14 liderlik yaklaşımı bulunmaktadır.

- i. Demokratik Liderlik
- ii. Otokratik Liderlik
- iii. Laissez faire Liderlik
- iv. Destekleyici Liderlik
- v. Vizyoner Liderlik
- vi. Hümanist Liderlik
- vii. Otantik Liderlik
- viii. Hizmetkâr Liderlik
- ix. Karizmatik Liderlik
- x. Dönüşümcü Liderlik
- xi. Etkileşimci Liderlik
- xii. Kuantum Liderlik
- xiii. Toksik Liderlik
- xiv. Yıkıcı Liderlik



KAYNAKÇA

- Akyüz, B. , Kaya, N. & Aravi, B. (2015). Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü . *Yönetim Bilimleri Dergisi* , 13 (25) , 71-90
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitapevi
- Banerjee, M. (1995). *Organizational Behavior*. USA: Allied Publishers.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegema.
- Dagistan, U. (2013). Bilgi çağı ve modern liderlik teorileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi. İstanbul
- Düzenli, H. (2021). Algılanan babacan liderlik davranışlarının algılanan öz performans üzerine etkisinde öz liderlik ve psikolojik güçlendirmenin aracılık rolü: Enerji sektöründe bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Erçetin, Ş.Ş.(2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul: MAD Yönetim Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2010). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Evans, J. (2009). *Inspirational Presence: The art of transformational leadership*. New York: Morgan James Publishing.
- Genç, N. ve Karcıoğlu, F. (2000). *Örgüt ikliminin gücü: Aşkale çimento örneği*. İstanbul: Karizma Yayınları.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216–1229.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal Zekâ*, (Çev: Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güçlü, N. (2014). *Okul kültürü*. Ankara: Pegema.
- Hellriegel D. ve Slocum, W.J. (1992). *Management*. 6th ed. Boston: Addison-Wesley Publishing.
- Hoy, K. W. ve Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel.
- Khan, H. A. (2018). *Globalization and the challenges of public administration: Governance, human resources management, leadership, ethics, e-governance and sustainability in the 21st century*. Arkansas, USA: Palgrave Macmillan.
- Kırım, Arman (1998). *Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim* (1.Baskı). İzmir: Sistem Yayıncılık.

- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1991). Leadership: Do traits matter? *The Executive*, 5, 48–60
- Koçel, T. (2009). *İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar*. İstanbul: Arıkan Basım.
- Koçel, T. (2018). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basın Yayım Dağıtım.
- Koray, M., (1997). *21.Yüzyıl: Yeni Beklentiler, Yeni Liderlik Alanları ve Kadınlar, 21.YY. da Liderlik Sempozyum*. İstanbul: DHO Matbaası.
- Likert, R. (1967). *The Human Organisation: Its Management and Value*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Maxwell, J. C. (1999). *Liderlik nitelikleri* (Çev. İ. Şener). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Meydan, C. H. , Dirik, D. & Eryılmaz, İ. (2018). Liderin güç kaynakları ve iş performansı arasındaki ilişkide pelz etkisinin düzenleyici rolü . *Yönetim ve Ekonomi Dergisi* , 25 (1) , 75-92 .
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*. USA: Sage Publ.
- Northouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. 6th ed. USA: Sage.
- Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). *Yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Pinar, İ. (1999). Öğrenen organizasyonlarda liderlik anlayışı. *İstanbul Üniversitesi Yönetim Dergisi*, 34, 26-27.
- Robbins, S. T. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (Çev. İ. Erdem). Ankara: Nobel.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. New York: Praeger.
- Shermerhorn, J. R., Hunt, J.G. ve Osborn, R. N. (2000). *Organizational behavior*. New York: John Wiley.
- Şimşek, H. (2005). Örgütler, yönetim ve liderlik: liderliğe çoklu bakış. www.mebnet.net/duyurular/seminer/Orgutler, Url'den 31 Ağustos 2006'dan alınmıştır.
- Şimşek, M. Ş. (1996). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Damla Matbaası.
- Şimşek, M. Ş. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Adım Ofset & Matbaacılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegema.
- Taşkıran, Ş. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim: Örgütsel adaletin rolü*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ulrich, D. ve Smallwood, N. (2009). *Liderlik Markası*. (Çev. F. Kâhya). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yeniçeri, Özcan (2009). *Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi*. İstanbul IQ.



Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Zel, U. (2006). *Kişilik ve liderlik – evrensel boyutlarıyla yönetsel açıdan araştırmalar, teoriler ve yorumlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENİ OLMAK: BİR METAFOR ANALİZİ ÇALIŞMASI

EMİNE ÖNDER¹⁵³, YURDAGÜL ÖNDER ÖZ¹⁵⁴,

ÖZET

Pandemide aniden ve topyekûn uzaktan eğitime geçilmesi öğretmeninden öğrencisine, yöneticisinden velisine kadar eğitim sisteminin tüm paydaşları için daha önce deneyimlemedikleri yeni bir süreci başlatmıştır. Bu süreç öğrenci-öğretmen etkileşimini, öğretme ve öğrenme yollarını değiştirdiğinden hem öğretenleri hem de öğrenenleri çeşitli sorun ve zorlukla karşı karşıya bırakmıştır. Yaşları, gelişim özellikleri ve konu içerikleri göz önünde bulundurulduğunda birinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde daha çok problem ile mücadele etmek durumunda kaldıkları öngörülebilir. Çünkü birinci sınıf, gösterme veya düzeltme gibi yakın teması gerekli kılan temel becerinin kazanıldığı, öğrenciliğin gereklerinin öğrenildiği kritik bir dönemdir. Bu araştırma ile öğretmenlerin pandemide uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmaya nasıl bir anlam yüklediklerini metaforlar yoluyla belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, Burdur ili merkez ilçede görev yapan pandemi sürecinde uzaktan eğitim veren 65 birinci sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmanın verileri “Uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak...gibidir. Çünkü...” ifadesinin yazılı olduğu yarı yapılandırılmış metafor formu ile Google form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmada veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile deşifre edilmiştir. Sonrasında ise bulgular ve bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELELER: Pandemi, uzaktan eğitim, birinci sınıf öğretmeni, metafor.

BEING A PRIMARY SCHOOL FIRST GRADE TEACHER IN THE PROCESS OF DISTANCE EDUCATION: A METAPHOR ANALYSIS STUDY

ABSTRACT

The sudden and total transition to distance education in the pandemic has started a new process not having been experienced before by all stakeholders of the education system, from teachers to students, from administrators to parents. Since this process has changed student-teacher interaction and ways of teaching and learning, both teachers and learners have faced various problems and difficulties. Given their age, developmental characteristics and subject content, it can be predicted that first-grade students and their teachers have had to struggle with more problems in the distance education process because first grade is a critical period in which the basic skills that require close contact such as showing or correcting are acquired and the requirements of being a student are learned. With the current study, it is aimed to determine

¹⁵³ Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

¹⁵⁴ Öğretmen, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara, yonde81@gmail.com



what kind of meaning teachers attribute to being a first grade teacher in the distance education process in the pandemic, through metaphors. The current study was conducted with the participation of 65 first grade teachers working in the central district of Burdur province and having given distance education during the pandemic. The data of the study were collected online by using a semi-structured metaphor form including the following statement to be completed by the teachers via the Google forms “Being a first grade teacher in the distance education process is like... because....”. The collected data was analyzed with the descriptive and content analysis methods. Then, findings and suggestions based on these findings were be presented.

Keywords: Pandemic, distance education, first grade teacher, metaphor.

GİRİŞ

Pandemide aniden ve topyekûn uzaktan eğitime geçilmesi öğretmeninden öğrencisine, yöneticisinden velisine kadar eğitim sisteminin tüm paydaşları için daha önce deneyimlemedikleri yeni bir süreci başlatmıştır. Bu süreç öğretmen ile öğrenci arasına mesafenin girmesine yol açmış; öğretmenlerin eğitim sürecinde çocuklara fiziksel olarak eşlik etmesine mani olmuştur. Öğrenci-öğretmen etkileşimini, öğretme ve öğrenme yollarını değiştirmiştir. Bu durum hem öğretenleri hem de öğrenenleri çeşitli sorun ve zorlukla karşı karşıya bırakmıştır.

Yaşları, gelişim özellikleri ve hedeflenen kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin daha çok problem ile mücadele etmek durumunda kaldıkları söylenebilir. Eğitim sistemine atılmış ilk adım olan birinci sınıf, çocukların gelecek dönemlerde elde edecekleri kazanımlarının başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Birinci sınıfta öğrenci, yaşamındaki çoğu şeyi anlamlı hale getiren ve akademik olarak birçok dersin temelini oluşturan kazanımları edinir (Akyol ve Yıldız, 2013). Birinci sınıfta öğrenciye, yazılı dilin işaretlerini sesli bir şekilde okuma, söyleneni veya kendi düşüncelerini yazma becerisini kazandırmak hedeftir (Oral ve Tural, 2015). Okuma, yazma ve aritmetikle ilgili temel becerinin kazanılmasının yanı sıra birinci sınıf, sosyal ilişkileri geliştirmek ve günlük yaşam becerilerini kazanmak için de dönüm noktasıdır (Akyol, 2001). Ayrıca, öğrenciliğin gereklerini çocuklar birinci sınıfta öğrenirler. Çocuk, programlı öğretimin gerektirdiği etkinliklere katılma, formal kurallara uyma, öğretmenin talimatını yerine getirme gibi görevler ile ilk kez birinci sınıfta karşılaşır (Erkan ve Kırca, 2010). Bunların dışında sırada dik oturma, kalemi doğru tutma, kitap ve defter ile göz arasındaki doğru mesafeyi ayarlama, planlı çalışma, görev ve sorumluluk alma, kendi kendine iş yapma ve tertipli-düzenli olma gibi becerileri de öğrenciler birinci sınıfta kazanırlar (Gürbüz ve Yılmaz, 2021).

Birinci sınıf kazanımların çoğu, defalarca göstermeyi ve düzeltmeyi gerektiren beceriler olduğundan ilkokulda özellikle birinci sınıflarda öğretmen liderliği ve öğrenen ile öğreten arasındaki yakın temas önemlidir (Jacobs ve Ivone, 2020). Bu yaş grubu çocukları kendi başına öğrenemezler. Birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi derslerin mümkün olduğunca yüz yüze işlenmesini, yeri geldiğinde görsel materyallerle desteklenmesini zorunlu kılar (Yılmaz, Yılmaz ve Savaş, 2021). Bu bakımdan birinci sınıfları okutmak sınıf ortamında bile öğretmenler için zorlu bir mücadeledir. Uzaktan eğitimin dezavantajları göz önünde bulundurulduğunda dijital ortamda birinci sınıf kazanımlarını gerçekleştirmenin daha da zor olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim yapılan çalışmalar birinci sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde özellikle ilk okuma-yazma öğretimi bağlamında oldukça zorlandıklarını ortaya koymuştur (Kavuk ve Demirtaş,

2021).

Bu araştırmada metaforlar yoluyla öğretmenlerin pandemide uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmaya nasıl bir anlam yüklediklerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Miller'in (1987) ifadesiyle metaforlar deneyimlerin dilidir. Metaforlar adeta düşünce ile dil arasında kurulmuş bir köprüdür (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu bakımdan insanların iç dünyasını, düşüncelerini anlama açısından oldukça kıymetlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yob, 2003). Mecazlara yükledikleri anlamlar bireylerin gerçek düşüncelerini saklama olanağını azaltır. Dolayısıyla metaforlar aracılığıyla insanların öz-yansımaları ortaya çıkarılabilir. Söz konusu özelliklerinden dolayı araştırma ile öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmaya yönelik gerçek düşüncelerine ve düşüncelerin altında yatan gerçeklere ulaşılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin kavrama yönelik kullandıkları metaforlar, uzaktan eğitimde birinci sınıf eğitimin doğasını daha iyi anlayabilme ve bu sınıfların eğitim-öğretim sürecinde yaşananları artısıyla eksisiyle ortaya çıkarabilme bakımından da önem arz etmektedir. Ayrıca araştırmanın eğitim yönetimi ve politikacılarının yanı sıra araştırmacılara da nitelikli veriler sunabileceği ve farkındalık kazandırabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada, araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin pandemide uzaktan eğitim sürecinde “birinci sınıf öğretmeni olmak” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2) “Birinci sınıf öğretmeni olmak” kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim araştırma deseninde amaç, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Olgu bilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguyu yansıtabilecek birincil kişilerle çalışılması gerekmektedir (Creswell, 2018). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt olarak, pandemide uzaktan eğitim yoluyla birinci sınıflarda ders vermiş olmak ve gönüllü olarak çalışmaya katılmak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma Burdur ili merkez ilçede görev yapan 42'si kadın, 23'i erkek olmak üzere toplam 65 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin 11'i yüksek lisans, 54'si lisans mezunudur. Araştırmanın yapıldığı eğitim öğretim yılı itibarıyla öğretmenlerden 9'u iki kez, 17'si üç kez, 39'u ise dört ve daha fazla kez birinci sınıfta öğretmenlik yapmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri “Uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak...gibidir. Çünkü...” ifadesinin yazılı olduğu yarı yapılandırılmış metafor formu ile Google form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi



Veri analizinde ilk olarak soru formları incelenmiş ve metafor üretilmesine rağmen gerekçesi açıklanmayan ya da gerekçe olarak birden çok sebebin sunulduğu ve metafor ile sunulan mantıksal dayanağın örtüşmediği 14 form çalışma kapsamına alınmamıştır. Çalışmada 65 birinci sınıf öğretmenin vermiş olduğu yanıtlar değerlendirmeye alınmıştır. İnceleme sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramıyla ilgili olarak öğretmenlerin 45 geçerli metafor ürettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların ürettikleri metaforlar, yüklenilen anlam benzerliği yani mantıksal dayanağı göz önünde bulundurularak bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Araştırmada, daha çok kullanılan metaforu, öne çıkan kategoriye ve kategorideki metafor çeşitliliğini gösterebilmek amacıyla her metaforu temsil eden öğretmen sayısı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın ilgili yerlerinde doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Doğrudan alıntıların hangi katılımcıdan yapıldığı kodlar (Ö1...Ö65) aracılığıyla gösterilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik ürettikleri metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uzaktan eğitimde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar

Metafor	f	Metafor	f	Metafor	f
Süper kahraman	5	İp cambazı olmak	1	Tek kol ile dağa tırmanmak	1
Limana varmayan gemi	4	Mehter takımı	1	Elinden oyuncağı alınmış çocuk	1
Sudan çıkmış balık	4	İğne ile kuyu kazmak	1	Dibi görünmeyen suda olmak	1
Birkaç parçası eksik yapboz	3	Elleri bağlı heykeltıraş	1	Kapalı bir kutuda etrafını aydınlatmaya çalışmak	1
Sabır taşı	3	Gözü kapalı resim çizmek	1	Yürümeye yeni başlayan çocuk	1
Arı	3	Oruç tutmak	1	Miyop gözlüğü kırılan biri	1
Lastiği patlamış araba	3	Ekipmanı olmayan bahçıvan	1	Yel değirmenlerine karşı savaşmak	1
Gökkuşuğu	2	Uzaktan çiftçilik yapmak	1	Ağaçtaki elmaya ulaşmak için durmadan zıplamak	1
Bir ülkeye ilk kez gitmek	2	Akıntıya karşı kürek çekmek	1	Yüzmeyi bilmeyip suya düşen insan	1
Pantomim yapmak	2	Bulutların arkasındaki güneş	1	Fırtınalı denizde gemi kaptanı olmak	1
Ahtapot	1	Oyunu bozulan çocuk	1	Ağzında kaşık ile yumurta	1

			taşımak	
Boş bir oda	1	Şarjlı pil	1 Kurak bir yazda tarlasından iyi bir mahsul almak için uğraş veren çiftçi	1
Baraj	1	İşlemcisi düşük bir bilgisayar	1 Bir mucidin laboratuvar ortamında yapması gereken çalışmalarını bahçede yapmaya çalışması	1
İsviçre çakısı	1	Son durağı olmayan lokomotif	1 Lokantanın penceresinin dışından yemek yemeye çalışmak	1
Madenci	1	Hammaddesiz fabrika işletmek	1 Bir yemeğin tadını ve kokusunu hissetmeden sadece güzel görünümlü bir sunum tabağında görmek ve yemek	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik 45 metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramını en çok süper kahraman (5), limana varamayan gemi (4), sudan çıkmış balık (4), birkaç parçası eksik yapboz (3), sabır taşı (3), arı (3) metaforlarına benzettikleri görülmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramını öğretmenlerin bir ülkeye ilk kez gitmek, son durağı olmayan lokomotif, lastiği patlamış araba, fırtınalı denizde gemi kaptanı olmak, kapalı bir kutuda etrafını aydınlatmaya çalışmak gibi metaforları ile de özdeşleştirdikleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kategorileştirilerek Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Uzaktan eğitimde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına ilişkin oluşturulan kategoriler

Kategori	f	%
Amacına/hedefine ulaşamayan	24	36.93
Zoru başaran	14	21.54
Tedirgin ve ne yapacağını bilemeyen	10	15.38
Zorluklarla mücadele eden	8	12.31
Sürekli çalışan	5	7.69



Çok yönlü	4	6.15
Toplam	65	100

Tablo 2 incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik öğretmenlerin ürettikleri metaforların 6 kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ürettikleri metaforların %36.93'ü (n=24) amacına/hedefine ulaşamayan, %21.54'ü (n=14) zoru başaran, %15.38'si (n=10) tedirgin ve ne yapacağını bilemeyen, %12.31'i (n=8) zorluklarla mücadele eden, %7.69'u (n=5) sürekli çalışan, %6.15'i (n=4) ise çok yönlü kategorilerinde yer almıştır.

Öğretmenler amacına/hedefine ulaşamayan kategorisi altında 15 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategori altında ürettikleri metaforlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Amacına/hedefine ulaşamayan kategorisi

Metafor	f
Birkaç parçası eksik yapboz	4
Limana varmayan gemi	4
Lastiği patlamış araba	3
Mehter takımı	2
Baraj	1
Bir yemeğin tadını ve kokusunu hissetmeden sadece güzel görünümlü bir sunum tabağında görmek ve yemek	1
Boş bir oda	1
Bulutların arkasındaki güneş	1
Elleri bağlı heykeltıraş	1
Gözü kapalı resim çizmek	1
İşlemcisi düşük bir bilgisayar	1
Kapalı bir kutuda etrafını aydınlatmaya çalışmak	1
Lokantanın penceresinin dışından yemek yemeye çalışmak	1
Miyop gözlüğü kırılan biri	1
Yürümeye yeni başlayan çocuk	1

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik öğretmenlerin amacına/hedefine ulaşamayan kategorisinde en çok birkaç parçası eksik yapboz (n=4), limana varmayan gemi (n=4), lastiği patlamış araba (3) ve mehter takımı (n=2) metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Amacına/hedefine ulaşamayan kategorisinde öğretmenler baraj, bir yemeği yerken tadını ve kokusunu hissetmeden sadece güzel görünümlü bir sunum tabağında görmek ve yemeğe çalışmak, kapalı bir kutuda etrafını aydınlatmaya çalışmak, bulutların arkasındaki güneş, boş bir oda, işlemcisi düşük bir bilgisayar (n=1) gibi metaforlar ürettikleri de görülmektedir. Öğretmenlerin amacına/hedefine ulaşamayan kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Çocukları sadece ekranda gördük. Yazı karakterlerine, okuma şekillerine müdahale edemedik. Velilerle çok sıkı çalışarak bu süreci olabildiğince en az hasarla atlarmaya çalıştık.” (Ö7)

“Bu süreçte ne öğretmenlik ne de öğrencilik kana kana yapılabildi. Yemeği görürsün, kokusu gelir ama yiyemezsin ya; aynı şekilde öğrenciyi görüyorsun müdahale edemiyorsun, kontrol edemiyorsun.” (Ö10)

“Enerji harcıyorsun ama istediğin noktaya bir türlü varamıyorsun.” (Ö41)

“Çok şey yapmak istiyorsun, barındırdığın su ile can suyu olmak, etrafı yeşertmek... Ama önündeki set nedeniyle bunları tam olarak başaramıyorsun.” (Ö46)

Öğretmenler zoru başaran kategorisi altında 10 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin zoru başaran kategorisi altında ürettikleri metaforlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Zoru başaran kategorisi

Metafor	f
Süper kahraman	5
Ağzında kaşık ile yumurta taşımak	1
Ekipmanı olmayan bahçıvan	1
Hammaddesiz fabrika işletmek	1
İğne ile kuyu kazmak	1
İp cambazı olmak	1
Madenci	1
Tek kol ile dağa tırmanmak	1
Uzaktan çiftçilik yapmak	1
Yel değirmenlerine karşı savaşmak	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin zoru başaran kategorisinde en çok süper kahraman



(n=5) metaforunu ürettikleri saptanmıştır. İp cambazı olmak, iğne ile kuyu kazmak, hammaddesiz fabrika işletmek ve tek kol ile dağa tırmanmak (n=1) metaforları da zoru başaran kategorisinde üretilen metaforlardan bazılarıdır. Öğretmenlerin zoru başaran kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerden örnekler doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Bu süreçte birinci sınıf öğretmeni olarak çok hassas, önemli ve bir o kadar da zor bir iş yaptık.” (Ö16)

“Okula devam etmeden çocuklara okuma yazma öğretmek, okul kültürünü benimsetmek, eğitim değerlerini kazandırmak, okulu sevdirmek ve tüm bunların yanı sıra minik yüreklere doğru bir kılavuz olmak imkânsız mı elbette değil; lakin çok zor oldu” (Ö25).

“Sınıf dinamiği, göz teması, duygusal etkileşimi sağlamak çok zor olduğu için uzaktan eğitimde birinci sınıf öğretmeni olmak tek kolla dağa tırmanmak kadar zordu.” (Ö54)

Öğretmenler zorluklarla mücadele eden kategorisi altında 6 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategori altında ürettikleri metaforlar Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Zorluklarla mücadele eden kategorisi

Metafor	f
Sabır taşı	3
Kurak bir yazda tarlasından iyi bir mahsul almak için uğraş veren çiftçi	1
Akıntıya karşı kürek çekmek	1
Ağaçtaki elmaya ulaşmak için durmadan zıplamak	1
Bir mucidin laboratuvar ortamında yapması gereken çalışmalarını bahçede yapmaya çalışmak	1
Fırtınalı denizde gemi kaptanı olmak	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin zorluklarla mücadele eden kategorisinde en çok sabır taşı (n=3) metaforunu ürettikleri saptanmıştır. Kurak bir yazda tarlasından iyi bir mahsul almak için uğraş veren çiftçi, ağızda kaşık ile yumurta taşımak, akıntıya karşı kürek çekmek ve bir mucidin laboratuvar ortamında yapması gereken çalışmalarını bahçede yapmaya çalışmak (n=1) gibi metaforlar da bu kategori bağlamında üretilen metaforlardır. Öğretmenlerin zorluklarla mücadele eden kategorisinde ürettikleri metaforlara ilişkin örnek görüşler doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitim gerçekten çok zordu. Eğlenceli ders işleyebilmek, her çocuğa ulaşabilmek ve eğitime dâhil edebilmek için kendimi geliştirmeye yönelik çalışmalara katıldım. Bu süreçte bir taraftan öğrencilerime yararlı olmak, bilgiler öğretmek ve en önemlisi kalplerine dokunmak için çabalarken, diğer taraftan da çevreden gelen baskılarla, velilerin duyarsızlığıyla, öğrencilerimin gözüne bakmadan ders işlemek ve istenilen sonuçlara ulaşamamak ve benzerleri ile mücadele etmek zorunda kaldım.” (Ö15)

“Uzaktan eğitim birinci sınıf öğretmenlerini, henüz okul kültürüne uyumu olmayan öğrencilere ekrandan kural öğretmek; rotasını sık sık değiştirmek, öğrencilerin durumuna göre yeniden yön belirlemek zorunda bıraktı.” (Ö21)

“Bu süreçte bir öğretmen olarak öğrencilerime engel ne olursa olsun, en kötü şartlarda en iyisini vermek için tüm zorluklara göğüs gerdim.” (Ö63).

Öğretmenler tedirgin ve ne yapacağını bilmeyen kategorisi altında 6 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategori altında ürettikleri metaforlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Tedirgin ve ne yapacağını bilmeyen kategorisi

Metafor	f
Sudan çıkmış balık	4
Bir ülkeye ilk kez gitmek	2
Elinden oyuncuğu alınmış çocuk	1
Yüzmeyi bilmeyip suya düşen insan	1
Oyunu bozulan çocuk	1
Dibi görünmeyen suda olmak	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin tedirgin ve ne yapacağını bilmeyen kategorisinde en çok sudan çıkmış balık (n=4) ve bir ülkeye ilk kez gitmek (n=2) metaforlarını ürettikleri saptanmıştır. Yüzmeyi bilmeyip suya düşen insan, oyunu bozulan çocuk, dibi görünmeyen suda olmak (n=1) metaforları da öğretmenlerin tedirgin ve ne yapacağını bilmeyen kategorisinde ürettikleri metaforlardan bazılarıdır. Öğretmenlerin bu kategoride ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“İlk kez yaşanıldığı ve tecrübe edildiğinden belirsizlik ve bilinmezliklerin içinde kaldım.” (Ö3)

“Öğretmen eğitim ortamının düzenleyicisidir. Pandemide bu düzeni kendim sağlayamadığım için gergin, planlarımı tam uygulayamadığım, öğrenmeyi ölçemediğim için huzursuz oldum.” (Ö14)

“Uzaktan eğitim alışık olmadığımız bir süreçti. Veli, öğrenci, hatta öğretmenler ne yapacakları konusunda çok bilgi sahibi değildi. Bu da öğretmeni tedirginleştirdi.” (Ö57)

Öğretmenler sürekli çalışan kategorisi altında 3 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategori bağlamında ürettikleri metaforlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Sürekli çalışan kategorisi

Metafor	f
---------	---



Arı	3
Şarjlı pil	1
Son durağı olmayan lokomotif	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin sürekli çalışan kategorisinde en çok arı (n=3) metaforunu ürettikleri saptanmıştır. Şarjlı pil, son durağı olmayan lokomotif (n=1) metaforlarını da sürekli çalışan kategorisinde ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu kategoride ürettikleri metaforlara ilişkin görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda gösterilmektedir:

“İki ileri bir geri gittiğinden eğitsel hedefleri öğrencilere kazandırabilmek, amaca ulaşabilmek için daha fazla çaba sarf etmem ve daha fazla zaman ayırmam gerekti.” (Ö4)

“Uzaktan onların seviyelerine ulaşmak, ekran karşısında dikkatini toplamak ve bilgi aktarımı yapmak için devamlı çalışmak zorunda kaldım.” (Ö20)

Öğretmenler çok yönlü kategorisi altında 3 adet metafor üretmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategori altında ürettikleri metaforlar Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Çok yönlü kategorisi

Metafor	f
Gökkuşuğu	2
İsviçre çakısı	1
Ahtapot	1

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin çok yönlü kategorisinde gökkuşuğu (n=2), İsviçre çakısı ve ahtapot (n=1) metaforlarını ürettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu kategori kapsamında ürettikleri metaforlara ilişkin örnek görüşler doğrudan alıntı şeklinde aşağıda verilmiştir:

“Uzaktan eğitimde özellikle birinci sınıf öğretmenleri ahtapot gibi çok kollu olmalı. Farklı ilgi ve yeteneğe sahip küçük yaştaki çocukları ekran önünde tutmak için bu kollara çok ihtiyacın oluyor.” (Ö39)

“Ders anlatırken farklı rollere girmen gerekebiliyor. Karşı karşıya kaldığın sorunları farklı yollardan çözmelisin; farklı yollardan hedefe yürümeyi bilmelisin.” (Ö45)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim sürecinde ilkokul birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik öğretmenlerin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; amacına/hedefine ulaşamayan, zoru başaran, zorluklarla mücadele eden, tedirgin ve ne yapacağını bilemeyen, sürekli çalışan ve çok yönlü kategorileri altında öğretmenlerin 45 metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Pandemide yüz yüze eğitimden ani bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi öğrencisinden

öğretmenine ve velisine kadar tüm eğitim paydaşlarını daha önce deneyimlemedikleri bir durumla karşı karşıya getirmiştir. Shofwan ve diğerlerinin (2021) ifade ettiği gibi bu durum öğretmenleri göz korkutucu bir görevle karşı karşıya bırakmıştır. Uzaktan eğitim, eğitimciler ve öğrenciler için iki tarafı keskin bıçak gibidir. Uzaktan eğitim bir yandan çeşitli avantajlar sunarken diğer yandan öğreten ile öğrenen arasındaki mesafe açıklığı, zaman ve mekân açısından sunduğu bağımsızlık ve bu hizmete erişimin belli ekipman ve teknik donanıma sahip olma ve kullanma yeterliği gerektirmesi öğretmenlerin yüzleşmeleri gereken birçok zorluğu da beraberinde getirir. Bu nedenle öğretmenler pandemi sürecinde çok sayıda zorluk ile mücadele etmek durumunda kalmışlardır.

Araştırmada, öğretmenlerin ilköğretim birinci sınıf öğretmeni olmak kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ve metaforlara yükledikleri anlamlar incelendiğinde, metaforların uzaktan eğitiminin sınırlılıklarının yanı sıra küçük yaş gruplarında ve sınıf seviyelerinde uzaktan eğitimin sağlıklı olarak yürütülmesinin zorluğu ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ayrıca birinci sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitimin muhtemel zorluklarının dışında bu sınıfın kazanım ve öğrenci gelişim özelliklerinden kaynaklı başka zorluklarla da mücadele etmek durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Pandemi sürecinde eğitim amaç ve hedeflerine tam olarak ulaşamadıklarını düşündükleri de açığa çıkmaktadır. Birinci sınıfın, çocuğun okula ve derslere yönelik tutumları, gelecekteki başarıları açısından sahip olduğu etki inkâr edilemez. Bu bakımdan yüz yüze eğitime geçiş sağlandığında amaç ve hedeflerdeki sapmaları gidermek amaçlı iyileştirici adımların atılması, telafi eğitimlerinin verilmesi önerilebilir. Ayrıca yakın gelecekte başka salgınlarla karşılaşma ihtimalinin çok yüksek olduğu gerçeğinden hareketle aynı durumların yaşanmaması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 1-8.
- Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı). (Çev.). Siyasal Kitabevi. Ankara.
- Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Gürbüz, E. ve Yılmaz, M. (2021). Pandemi döneminde ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), s 1088-1094
- Jacobs, G. M. ve Ivone, F. M. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(1), 1-15.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H.(2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar hayat, anlam ve dil*. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.



- Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37, 219-227.
- Oral, B. ve Tural, Ö. (2015). İlk okuma yazmada okula başlama yaşının okuma yazma başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 96-121.
- Shofwan, I., Aminatun, S., Handoyo, E. ve Kariadi, M. T. (2021). The effect of e-learning on students' learning interest in the equivalence education program. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 103-111.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, İ., Yılmaz, E. ve Savaş, B. (2021). İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 38-50.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ ÖĞRETMEN İÇİN İŞ STRESİ KAYNAĞI MIDIR?

MUHAMMET SALMAN¹⁵⁵, EMİNE ÖNDER¹⁵⁶, YURDAGÜL ÖNDER ÖZ¹⁵⁷,

ÖZET

Her meslekte belirli düzeyde işten kaynaklı stres yaşanır. Ancak öğretmenlik, en stresli mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir. Birçok etkene bağlı olarak öğretmenlerin iş stresi yaşayabildikleri belirtilmektedir. Öğretmen için çeşitli zorluklara neden olduğu hesaba katıldığında sınıfta özel gereksinimli öğrencinin olması bir iş stresi kaynağı olarak düşünülebilir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, sınıfta özel gereksinimli öğrenci olması ilkökul öğretmeni için bir stres kaynağı mıdır; bu durum, öğretmenlerde hangi açılardan iş stresi kaynağı oluşturmaktadır; bu stres kaynakları öğretmenler üzerinde ne gibi etkiler oluşturmaktadır ve öğretmenler yaşadıkları stres ile nasıl başa çıkmaktadırlar sorularına cevap bulmak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı araştırma olgu bilimi desenindedir. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Burdur ili Bucak ilçesinde görev yapan 36 ilkökul öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Sınıfta özel gereksinimli öğrenci olmasının hangi açılardan iş stresi kaynağı olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri ise betimsel analiz ile incelenmiştir. Sonrasında ise bulgular ve bulgulara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELER: İş stresi, özel gereksinimli öğrenci, ilkökul öğretmeni.

IS A STUDENT WITH SPECIAL NEEDS IS A SOURCE OF JOB STRESS FOR THE TEACHER?

ABSTRACT

In every profession, a certain level of stress is experienced due to the specific conditions of the job. However, teaching is considered to be one of the most stressful professions. It is stated that teachers can experience work stress depending on many factors. Given the fact that they may cause various difficulties for the teacher, presence of students with special needs in the class can be considered as a source of job stress. Thus, in the current study, it is aimed to find answers to the following questions; Is the presence of a student with special needs in the class a source of job stress for the primary school teacher?; from which aspects can this be a source of job stress?; to what extent does this source of stress affect the performance of the teacher? and how do teachers cope with this stress?. The study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods. The study was conducted on 36 primary school teachers working in the Bucak central district of the province of Burdur in the spring term of the 2021-2022 school year. The data of the study were collected by using a semi-structured interview form developed by the researcher. The teachers' opinions about from which aspects the presence of a student with special needs in the classroom is a source of job stress was be analysed with descriptive

¹⁵⁵ Öğretmen, Bucak Atatürk İlkokulu, Burdur, muhammetsalman_15@hotmail.com

¹⁵⁶ Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr

¹⁵⁷ Öğretmen, Yenimahalle Bilim ve Sanat Merkezi, Ankara. yonde81@gmail.com



statistics and the findings were be presented. Then, suggestions were be made in light of the study findings.

Keywords: Job stress, Student with special needs, Primary school teacher

GİRİŞ

İnsanlar hangi işi yaparsa yapsın, meslekte ister tecrübeli ister yeni olsun iş ortamında zaman zaman stres yaşarlar. Tüm mesleklerde şu veya bu şekilde stres yaşandığı bilinmektedir (Onah, 1995). Özellikle hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde stresten kaçınmak çok olası değildir. Okullarda ve eğitim ortamlarında çalışanlar arasında iş kaynaklı stres yüksektir (Pithers, 1995; Yagil, 1998). Amerikan Stres Enstitüsünce yapılan bir araştırmaya göre, çeşitli özellikleri sebebiyle öğretmenlik dünyanın en stresli mesleği olarak gösterilmektedir. Öğretmenliğin insanların hayat sürelerini kısaltma ihtimali olan mesleklerden biri olduğu (Baltaş ve Baltaş, 2006); geçmiş yıllara göre öğretmenlerin daha çok ve ileri düzeyde mesleki stres yaşadıkları rapor edilmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009).

Stres ve performans arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Stres, insanları mükemmel olmaya motive edebildiği gibi, çok ciddi rahatsızlıklara da neden olabilmektedir. Stres örgütlerde çalışan davranışını olumsuz yönde etkilemekte, örgütün verimsiz ve çalışan bireylerin mutsuz olmasına yol açabilmektedir (Akgün ve Kemalöglü, 1991). Örneğin yüksek stresin öğretmenlerin sağlığını tehdit ettiği ve öğretmenlik mesleğine devam etme konusundaki isteklerini olumsuz yönde etkilediği, öğretmenleri tükenmişliğe, işten ayrılmaya sürüklediği tespit edilmiştir. Öğretmenin yüksek düzeydeki stresi; gerilime, saldırganlığa, endişeye, davranışlarda bozukluğa, derse katılmayan öğrenci oranının artmasına ve öğrenci ile öğretmenin başarı düzeyinin düşmesine yol açabilmektedir. Yine yüksek stresin, öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi yeteneklerinin gerilemesine neden olduğu belirtilmektedir (Haris, Halpin ve Halpin, 1985 akt. Altınok, 2009). Dolayısıyla, stres gerektiği gibi yönetildiğinde amaçların gerçekleşmesini engelleyen faktörlerle mücadelede birey için motive edici bir araç; aksi düşünüldüğünde ise insan sağlığını ve üretkenliğini olumsuz yönde etkileyen bir kavram olarak düşünülebilir.

Stres yapıcı etkisi olan her faktör, bir stres kaynağı olarak değerlendirilebilir. Örneğin işin zorluğu veya iş yükünün fazlalığı, öğretim için kaynak eksikliği, derslere gerekli materyalleri olmadan gelen öğrenciler, kalabalık sınıflara ders vermek zorunda kalma ve motivasyonu düşük ve derse katılmayan öğrenciler ilköğretim öğretmenleri tarafından mesleki stresin başlıca kaynakları olarak algılanmaktadır (Duyilemi, 1992). Kötü çalışma koşulları, öğrencilerin düşük akademik başarıları öğretmenler tarafından stres etkeni olarak kabul edilmektedir. Ayrıca duygusal ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenlerde stresi kriz boyutlarına ulaştırdığı da saptanmıştır (Wisniewski ve Garguilo, 1997).

Öğretmenler için mesleki stres etkenlerinden biri de sınıflarında özel gereksinimli öğrencinin bulunması olabilir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin bilişsel, devinimsel, duyuşsal özellikleri diğer öğrencilerden farklılık gösterir. Bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları göz önüne alındığında, özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin öğretimin bireyselleştirilmesi, sınıf kurallarının öğretilmesi, çekici eğitim ortamının hazırlanması ve etkili bir sınıf yönetimi için daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği söylenebilir (Kırcaali-İftar, 1998). Ayrıca sınıfında özel

gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin birçok zorluk ile karşı karşıya kalabildiğine yapılan araştırmalarda dikkat çekilmektedir (Sadioğlu, 2011). Bu açıklamalar doğrultusunda düşünüldüğünde özel gereksinimli öğrencinin öğretmenlerde iş stresi oluşturabileceği ya da bu öğretmenlerdeki iş stresinin meslektaşlarına kıyasla daha fazla olacağı öngörülebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu konunun ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunması öğretmenler için bir iş stresi kaynağı mıdır?
- 2) Sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunması öğretmenler için hangi açılardan iş stresi kaynağıdır?
- 3) Bu stres kaynakları öğretmenler üzerinde ne gibi etkiler oluşturmaktadır?
- 4) Sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunmasının oluşturduğu iş stresi ile öğretmenler nasıl başa çıkmaktadırlar?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, olgu bilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim araştırma desenin amacı, bireylerin bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve ona yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır. Olgu bilimi deseniyle, mutlak ve genellenebilir sonuçlara ulaşılamayabilir. Olgu bilimi araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Bucak ilçe merkezindeki devlet okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada, biri 2021-2022 eğitim öğretim yılında olmak üzere en az iki eğitim öğretim yılında sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmak örneklem ölçütü olarak kabul edilmiştir. Bu ölçütü sağlayan 36 öğretmen çalışma kapsamına alınmıştır. Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin 11 kadın, 25 erkektir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %22.22'si birinci sınıfları, %25'i ikinci sınıfları, %25'i üçüncü sınıfları; %27.78'i ise dördüncü sınıfları okutmaktadır. Öğretmenlerin %16.67'si 10 yıl ve altı, %27.78'i 11-20 yıl arası, %30.55'i 21-30 yıl arası, %25'i ise 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu kullanılarak 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında 01/12/2021-10/12/2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu zaman dilimi içinde ilk olarak okullar ziyaret edilerek çalışma kapsamındaki öğretmenler ile irtibata geçilmiş, kendilerine araştırmanın amacı ve süreç hakkında açıklamada bulunulmuş ve soru formu verilmiştir. Katılımcılara formu doldurabilmeleri için 4 günlük bir süre verilmiştir. Katılımcılardan soru formunu dikkatlice okumaları ve her soruya ilişkin görüşlerini ayrıntılı bir biçimde yazmaları istenmiştir. Formun teslim tarihinden daha önce doldurulması durumunda araştırmacı ile irtibat kurulabilecek iletişim bilgileri katılımcı öğretmenler ile paylaşılmıştır. Soru formun teslim tarihinden bir gün önce, erken teslim yapmayan katılımcılar ile tekrar irtibat kurularak formun teslim alınma saati kararlaştırılmıştır. Kararlaştırılan saatlerde doldurulan formlar teslim alınmıştır.



Verilerin Analizi

Veri analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, yapılan betimlemeler açıklanır, neden sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada, her bir katılımcıya ait doldurulmuş soru formları ayrı ayrı incelenerek birbirine yakın ve aynı olan ifadeler ortak ve kapsayıcı bir tema etrafında gruplandırılarak kodlanmıştır. Oluşturulan temalar ile ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonrasında araştırmacı tarafından ikinci bir okuma yapılarak temalara son hali verilmiştir. Temalar bir araya getirilerek tablolar oluşturulmuştur. Böylece elde edilen veriler anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek düzenlenmiştir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmesi gerektiğinden ilgili yerlerde öğretmen görüşleri alıntı olarak aktarılmıştır. Birebir alıntılar yapılırken görüşüne başvuru alan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın “sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunması öğretmenler için bir iş stresi kaynağı mıdır?” alt problemine, çalışma kapsamındaki öğretmenlerin %77.78’i (n=28) “evet”, %22.22’si (n=8) ise “hayır” yanıtını vermiştir. Bu durumu iş stresi kaynağı olarak değerlendiren katılımcıların cevapları incelendiğinde, sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmasını öğretmenlerin %45.33’ü sınıfın yönetimi, %36.89’u derste zamanın yönetimi, %27.78’i veli davranış ve tutumları, %19.44’ü öğrenci ilişkileri, %13.88’i iş yükü, %8.33 rol yetersizliği açısından stres kaynağı olarak görmektedir. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Özel gereksinimli öğrenci ile birebir ilgilenmeniz gerekiyor. Bu öğrenci ile ilgilenirken diğer öğrenciler ile ilgilenememek sınıfta hâkimiyeti sağlamakta güçlük yaşamınıza neden oluyor ve sınıfı kontrol etmeyi zorlaştırıyor. Ayrıca, diğer öğrencilerin rahatsız olması, dikkatlerinin dağılması öğretmen üzerinde stres yaratıyor.” (Ö36)

“Özel gereksinimli öğrenciyi istenen hedefe ulaştırmak için fazladan zamana ihtiyaç duyuyoruz. Bu öğrenci için ayırdığım zaman dilimi diğer öğrenciler için kullanmam gereken zamanı olumsuz yönde etkiler. Sürenin yetersizliği de bir stres kaynağına dönüşüyor.” (Ö7)

“Bu öğrenciler diğer öğrencilerle uyum sorunu yaşıyorlar. Sınıf tarafından kabul edilmeleri de daha zor oluyor. Öğrenci ilişkileri açısından oluşan bu ve benzeri sorunlar öğretmen için stres oluşturuyor.” (Ö11)

“Sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenciyi diğer velilerin kabullenmemesi; niçin bu sınıfta var, diğer sınıfta neden yok gibi sorular öğretmenin stresini artırmaktadır.” (Ö5)

“Bu öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da ilgilenmek ve onları takip etmek gerekiyor. Bu da öğretmenin iş yükünü artırarak strese yol açıyor.” (Ö1)

“Ne kadar çabalasam da verimli ve faydalı olamamak, bir arpa boyu yol alamadığını görmek yetersizlik hissi oluşturuyor. Ona yetemediğim algısı stres yaratıyor.” (Ö29)

Araştırmanın “Bu stres kaynakları öğretmenler üzerinde ne gibi etkiler oluşturuyor” alt problemine, çalışma kapsamındaki öğretmenler fiziksel ve zihinsel yorgunluk (%49.29), performans düşüklüğü (%38.09), motivasyon düşüklüğü (%27.57), psikolojik sonuçlar (%20.71)

doğrultusunda görüşler sunmuşlardır. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğretmenin zihinsel ve fiziksel olarak yorulmasına ve mesleki performansının düşmesine neden oluyor.” (Ö6)

“Fiziksel ve zihinsel olarak yıpratıcı oluyor. Çalışma performansını düşürüyor.” (Ö8)

“Öğretmenin de insan olduğu düşünülürse sınıf ortamında bu duruma bağlı yaşanan stres psikolojik olarak rahatsızlık veriyor.” (Ö13)

“Oluşan stres kaynakları öğretmenin motivasyonunu düşürüyor. Bu da mesleki performansına yansıyor.” (Ö32)

Araştırmanın “Sınıfta özel gereksinimli öğrencinin bulunmasının oluşturduğu iş stresi ile öğretmenler nasıl başa çıkmaktadır?” alt problemine, çalışma kapsamındaki öğretmenlerin %49.29’u kendini psikolojik ve mesleki açıdan güçlendirerek, %42.21’i rehberlik servisinden destek alarak, %39.13’ü aile ile işbirliği yaparak, %21.42’si ise öğrenciler ile işbirliği yaparak doğrultusunda görüşler sunmuşlardır. Örnek öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Aile ile işbirliği yaparak, aileden destek alarak baş ediyorum.” (Ö31).

“Rehberlik servisinden yardım alarak süreci sağlıklı bir şekilde yürütmek yaşanan stresi azaltıyor.” (Ö15)

“Hizmet içi özel eğitim kursu alarak bu konuda kendimi güçlendiriyor ve öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda planlama yapıp öğrenme hızında eğitsel faaliyetlerde bulunarak yaşadığım stresi azaltmaya çalışıyorum.” (Ö24)

“Sınıf arkadaşlarına bu öğrencilerin özel olduğunu anlatıp yardımcı olmaları, olumsuz davranışlarını hoşgörü ile karşılamaları gerektiğini paylaşıyorum. Öğrencilerin desteği ile olumsuz davranışların azaldığını görmek ve özel öğrenciye yardımcı olmaları beni rahatlatıyor; stresimi azaltıyor.” (Ö5)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunmasının öğretmenler tarafından sınıfın yönetimi, derste zamanın yönetimi, veli davranış ve tutumları, öğrenci ilişkileri, iş yükü ve rol yetersizliği açılarından stres kaynağı olarak algılandığını göstermektedir. Araştırmada, bu durumun öğretmenler üzerinde fiziksel ve zihinsel yorgunluk, performans ve motivasyon düşüklüğü, psikolojik sonuçlar bağlamında etkiler oluşturduğunu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu durumun oluşturduğu stres ile kendini psikolojik ve mesleki açıdan güçlendirerek, rehberlik servisinden destek alarak, aileler ve öğrenciler ile işbirliği yaparak baş etmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

Öğretme işi stresli bir faaliyettir. Öğretmenlerin bir yandan öğretimle diğer yandan da öğrencilere uygun sosyal davranışları kazandırmaktan sorumlu olmaları (Keoh, 2002) öğretmenliği dünyanın en stresli mesleklerinden biri haline getirmektedir. Normal koşullarda stresli bir iş olan öğretme, sınıfta özel gereksinimli bir öğrencinin bulunması ile daha stresli hale gelebilir. Çünkü araştırma sonuçlarına göre sınıfta bu öğrencilerin varlığı öğretmenleri başka birçok zorluk ile karşı karşıya bırakmaktadır (Sadioğlu, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin bu durumu bir stres kaynağı olarak algılamaları şaşırtıcı olmamalıdır. Ayrıca alanyazında, aşırı iş yükünün stres kaynaklarının başında geldiği ileri sürülmektedir (Dhar, 1991, Akt. Tozkoparan, 2019). İşin gerektirdiği nitelikler



ile işi yapacak olan kişinin sahip olduğu nitelikler arasında uyumsuzluk, bir diğer ifadeyle işin gerektirdiği bilgiye, yeteneğe ve kişisel özelliklere tam olarak sahip olmadığında çalışanların stres yüklerinin arttığı vurgulanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2006). Planda olmayan işlerin ortaya çıkmasının, yapılması düşünülen işlerin zamanında yetiştirilememesinin ve işlerin nasıl yapılacağına bilinmemesinin de çalışan üzerinde stres oluşturduğu bilinmektedir (Kılıç, 2004). Bu saptamalar ve araştırmanın sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasının öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres kaynaklarına ilişkin bulguları göz önünde bulundurulduğunda, araştırma sonuçlarının alanyazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde stresin eşik değerini geçmesi durumunda performans ve verimliliğin azaldığı, stresin neden olduğu her türlü rahatsızlık, psikolojik ve ruhsal sorunların doğrudan bireyin performansına, çalışma ilişkilerine, motivasyonuna ve iş başarısına yansıdığı (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005) düşünüldüğünde, sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasının oluşturduğu stres kaynaklarının öğretmenlerde fiziksel ve zihinsel yorgunluğun yanı sıra performans düşüklüğü ve psikolojik sonuçlara neden olmasının alanyazını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile sınıf ortamında eğitim almalarının hem bu öğrenciler hem de akranları için oluşturduğu avantajlar, diğer taraftan sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunmasının öğretmenler üzerinde oluşturduğu etkiler göz önünde bulundurulduğunda bu durumun öğretmenler üzerinde oluşturduğu stresi azaltmak için gerekli önlemlerin alınması son derece önemlidir. Öğretmenlerin iş stresi ile baş edebilme bağlamında desteklenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir. Aksi takdirde daha çabuk tükenmiş öğretmenlerle karşılaşılma ihtimali yüksek olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. ve Kemaloğlu, A. T. (1991). Stres yönetimi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 6-21.
- Altınok, V. (2009). İş stresinin ortaöğretim öğretmenleri üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 513-532.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2006). *Stres ve başa çıkma yolları*. 5. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Duyilemi, B. O. (1992) Sources and social correlates of occupational stress among Nigerian primary school teachers. *Nigerian Journal of Educational Foundations*, 3(1), 35-45.
- Gümüştekin, G. E. ve Öztemiz, A. B. (2005). Productivity and performance interaction with stres of organizations. *Journal of Çukurova University Institute of Social Sciences*, 14(1), 271-288.
- Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Keoh, C. F. (2002). *Occupational stress, organizational commitment career commitment, job satisfaction and withdrawal cognition among school teachers*. Thesis Submitted to the School of Graduate Studies. Universiti Putra Malaysia.
- Kılıç, A. (2004). *Örgüt içi stres faktörlerinin çalışanların çatışma ve işten ayrılma eğilimleri üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Onah, F. O. (1995) Occupational stress and the Nigerian socio-physical environment: a conceptual and theoretical viewpoint, *If e Psychologia: An International Journal*, 3(2), 134–147.
- Pithers, R. T. (1995) Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 387–392
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tozkoparan, G. (2019). *İş yaşamında stres*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Wisniewski, L. ve Garguilo, R. (1997) Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literatüre. *Journal of Special Education*, 31(3), 325–346.
- Yagil, D. (1998) If anything can go wrong it will: Occupational stress among in experienced teachers, *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179–188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ SURİYELİ ÇOCUKLARIN DİL PROBLEMİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

SEVGİ KENDÜZLER¹⁵⁸,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Suriyeli mülteci çocukların, Türkiye’ de ilkokullarda yaşadıkları dil probleminin nedenlerini araştırmak ve çözüm önerileri sunmaktır. Türkiye’de Suriye’den göçle gelen çocuklar, ilkokuldan itibaren dil problemi yaşamakta ve bu sıkıntı okuma-yazma öğrenmelerine rağmen ileriki sınıflarda da devam etmektedir. Suriyeli çocukların eğitimde yaşadıkları sıkıntılar birçok araştırmaya konu olurken, dil problemi her kademedeki Suriyeli öğrencilerin genel problemi olmakla birlikte halen çözüme kavuşturulamamıştır. Alan yazında, Suriyeli mülteci çocukların Türkiye’de yaşadıkları sorunlarla ilgili birçok araştırma mevcuttur.

Araştırmanın, Türkiye’de ilkokula devam eden Suriyeli mülteci çocukların, ilkokulda yaşadıkları birçok problemin temelini teşkil eden dil sorununu inceleyerek, ilk kez ilkokul çağında iken problemin nedenlerini bulmayı ve çözüm üretmeyi, öneriler sunması itibarıyla alana katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırma kapsamında Bursa ili Yıldırım ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış olup, görüşme yapılan sınıf öğretmenleri seçilirken özellikle sınıfında en az bir tane Suriyeli öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu, veriler analiz edilirken, nitel araştırma yöntemlerinden betimleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırmada, Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları sorunların temelinde, dil problemi yatmakta olduğu görülmüştür. İlkokullarda eğitim-öğretim gören Suriyeli mülteci çocukların dil sorununda, Türkçe hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim görmeleri sağlanabileceği gibi ilkokul sürecinde hem kendi dilini hem de Türkçeyi eş zamanlı öğrenmesi (çift dilli eğitimle) sağlanabilir. Türkçe dil öğretiminde ders araç-gereçlerin zenginleştirilebileceği, en çok yarar sağlayabilecek olan, çift dilli eğitimle dil sorununun önüne geçilebileceği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Suriyeli mülteci çocuklar, dil problemi, eğitim

THE LANGUAGE PROBLEM OF SYRIAN CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL IN TURKEY AND SOLUTION SUGGESTIONS

ABSTRACT

The purpose of this use is to research and provide solutions to the causes of language, educational toys in schools for the first time in Turkey. In Turkey there are language problems from the basic primary school from Syria and this continues in the literacy classes. Planning a

¹⁵⁸ Öğrenci, ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ, kenduzlersevgi@gmail.com

problem in education currently in education about applying to a branch in education is currently not decided in education. It exists in the literature.

The aim of the research is to be prepared for the first time in this field at school, how you are while you are in good standing in your continuing education in Turkey. to produce and present solutions.

The research was conducted with 20 classes in the Yıldırım district of Bursa province, and the interviewed classes are classes from at least one school class in their class. A method made with the exact method method, which is one of the qualitative research method in data analysis in the research. In the research, the language of educational toys is yacht. In case of language problem, in the preparation of education in primary education, in education in education, in education in education, in education in education, in education in education. It has been determined that in Turkish teaching, it is possible to use the tools and materials in the lesson, and to pass through two languages together with the most useful education with multiple languages.

Keywords: Syrian refugee children, language problem, education

GİRİŞ

Göç, insanların hayatlarını sürdürmek için kalıcı veya bir süreliğine başka bir ülkeye ya da bölgeye, şehre yer değiştirmeleridir. (Demir, 1996; TUIK, 2005). Göç, tarih boyunca ekonomik, sosyal, toplumsal v b boyutlara sahip olabilen yaşanmış ve yaşanmakta olan bir vakıadır. (Aksu 2010; Sağlam 2006). Göçle birlikte din, dil, ırk, kültür ve gelenekleri birbirinden farklı olan toplumlar bir arada yaşamak zorunda kalırlar. (Aksoy, 2012). Ülke sınırları içinde gerçekleşen göçler iç göçü, ülke sınırlarının dışında gerçekleşen göçler ise dış göç olarak ifade edilir (Güvenç 2011). Başka bir ifadeyle, uluslararası göç, yakın ülkelere veya daha uzak yerlere yapılan coğrafi yer değiştirme hareketini tanımlamak için kullanılmaktadır (TUIK 2005; Beşer, 2012; Mutluer, 2003; Şahin, 2001).

Uluslararası Göç Örgütü'nün (IOM), 2020 Dünya Göç Raporu'na göre,26 milyon insan şiddet ve çatışma nedeniyle uluslararası göç gerçekleştirirken, 55 milyon insan ise yaşadığı ülke içinde doğal afetler, çatışmalar, koronavirüs ve şiddet sebebiyle bulunduğu yeri değiştirmek ya da göç etmek zorunda kalmıştır. Dünyada, göç etmek zorunda kalan insanların %80' nini kadın ve çocuklar oluşturmaktadır (Rittersberger- Tılıç, 2010).

Birleşmiş Milletler Mülteci Ajansı'nın verilerine göre, dünyada iç çatışma, savaş, istikrarsızlık, gıda yetersizliği ve daha iyi bir yaşama sahip olma isteği, farklı bölgelere, ülkelere göç eden insan sayısı gittikçe artmaktadır. (Yılmaz, 2018)

Göç eden bu insanlar, canlarını tehlikeye atarak, gelişmiş ülkelere ulaşmak için denizlerde, sınırlarda ölüm-kalım savaşı verirken, birçok tehlikelerle yüz yüze gelmekte, kimi zamanda insan tacirlerinin ya da organ mafyalarının eline düşmektedirler.

Dünyada en fazla göç veren ülkeler arasında Suriye 5'inci sırada yer almaktadır.

Dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülke Türkiye'dir. Uluslararası Göç Örgütü'ne göre, çoğu Suriyeli mültecilerden oluşan 3,6 milyon mülteci Türkiye'de yaşıyor.



Türkiye'nin bulunduğu coğrafyada ne zaman ne olacağı belli olmadığına tarih boyunca çoğu kez şahit olunmuştur. (Seydi, A.2014) Türkiye'nin yaptığı gibi zor durumda olanlara verilecek destek ve eğitim, coğrafyada güven ortamının sağlanmasına ve barışın kalıcılığının sağlanması noktasında bir fırsat olarak görülebilir. Türkiye 1995 yılında çocuk hakları sözleşmesini taraf olmuş dolayısıyla da kendi Anayasası'nda bulunan maddeye göre ülkesindeki Suriyeli çocuklara eğitim verme sorumluluğu üstlenmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ikinci maddesine göre” Bu sözleşmeye taraf olan devletler, sözleşmede yazılı olan hakları kendi yetkileri altında bulunan her çocuğa, ailesinin sahip oldukları hiçbir fark gözetmeden üstlenmiştir.”

Türkiye'nin Suriye ile geçmişten gelen bağı, ülkesinde yaşadığı on yılı aşkındır devam eden iç karışıklıklar sebebiyle Suriye'den gelen mültecilere karşı kucaklayıcı, koruyucu bir tutum sergilemiş ve bu durum dünya ülkeleri tarafından takdir edilmiştir. (T. Faik,2017)

Ülkesini savaş nedeniyle terk etmek zorunda kalan Suriyeli mülteciler, gittikleri ülkede doğal olarak birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Suriye'de savaşın ne zaman biteceği, sığınmacıların ne kadarının savaş bittikten sonra geri dönecekleri tam bir muammadır. Eğitim konusu da bu bağlamda ele alınmalı ve eğitimde yaşanan sorunlar tespit edilerek çözüm yolları üretilmelidir.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokula devam eden Suriyeli çocukların, eğitimde, dil konusunda yaşadıkları sorunlara ışık tutmak ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Suriye'den savaş sebebiyle Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrencilerin, eğitimde karşılaştıkları en büyük problem olan dil sorunu, katılımcı öğretmenlerin görüşleri üzerinden değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel desende yürütülen çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Derinlemesine analiz ile elde edilen kodların ve kategorilerin tutarlılığını belirlemede denetleme tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıfında 1 ile 4 arasında değişen Suriyeli öğrencisi bulunan 20 sınıf öğretmenine, uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış 5 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evren ve örneklemini Bursa ilinin Yıldırım ilçesinde, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırma öncesinde katılımcılar araştırmanın amacı ve içeriği konusunda bilgilendirilmiştir. Ses kaydı ile toplanan veriler katılımcılar tarafından teyit edildikten sonra veri işleme süreci başlatılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 yılında, Bursa'nın Yıldırım ilçesinde görev yapan çalışmaya gönüllü olarak katılan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara görüşme öncesi kodlama yapılacağı isim belirtilmeyeceği ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sıra No	Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuttuğu Sınıf
1	Ö1	Kadın	21	1
2	Ö2	Kadın	13	1
3	Ö3	Erkek	14	1
4	Ö4	Erkek	20	1
5	Ö5	Kadın	10	1
6	Ö6	Erkek	13	1
7	Ö7	Erkek	8	2
8	Ö8	Kadın	23	2
9	Ö9	Kadın	11	2
10	Ö10	Kadın	25	2
11	Ö11	Kadın	18	2
12	Ö12	Kadın	14	2
13	Ö13	Erkek	13	3
14	Ö14	Erkek	10	3
15	Ö15	Kadın	24	3
16	Ö16	Kadın	22	4
17	Ö17	Erkek	20	4
18	Ö18	Erkek	26	4
19	Ö19	Kadın	18	4
20	Ö20	Kadın	13	4



Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 8’ i erkek ve 12’si kadındır. Katılımcıların 12’ si 1 ile 20 yıl arasında, 8’ i 20 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 6’ sı birinci sınıfı, 6’ sı ikinci sınıfı, 3’ ü üçüncü sınıfı ve 5’ i dördüncü sınıfı okutmaktadır.

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları aşağıdaki gibidir;

1. Sınıfınızda kaç Suriyeli öğrenciniz bulunmaktadır?
2. Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Sizce Suriyeli öğrencilerinizin okulda yaşadıkları sorunların temeli nedir ya da nelerdir?
4. Dil problemiyle ilgili neler yapıyorsunuz?
5. Dil sorunu hakkındaki çözüm önerileriniz nelerdir?

BULGULAR, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin nitel araştırma yöntemi ile uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere, “ sınıfınızda kaç Suriyeli öğrenciniz bulunuyor?” sorusu analiz edildiğinde öğretmenlerin genelinde en az 1 öğrencisi olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenler, “ Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar; aile ilgisizliği, dil problemi, akran uyumsuzluğu, iletişim, sosyalleşme, şiddete yönelme, maddi yetersizlikler, aidiyet duygusunun olmayışı şeklinde ifade etmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları problemlerin temel sebebi sorulduğunda; dil probleminin yattığı öğretmenlerce ifade edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “ Dil problemiyle ilgili neler yapıyorsunuz?” sorusuna, Ö8. “ Suriyeli öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için görsel araç-gereç kullanma, grupla öğretim teknikleri, görsel sunum, drama, oyun gibi yöntemleri kullandığını ifade etmiştir, katılımcı diğer öğretmenler ise Suriyeli öğrencileri Türk öğrencilerle yan yana oturtma, bol bol okuma-yazma-anlatım

etkinlikleri yaptırma, Türkçeyi iyi bilen üst sınıftaki öğrencilerden yardım alma, öğretmenlerden bazıları ise bu konuda Suriyeli öğrencisinin gayet iyi olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere “Dil sorunu hakkındaki çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar,

-Dil okulları ve dil hazırlık sınıfları açılabilir.

-Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlere, mülteci öğrencilerin eğitiminde mesleki ve kişisel becerileri geliştirecek eğitim verilmelidir.

-Suriyeli veli ve öğrencilere Türkçe öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu fark ettirilmelidir.

-Kendi ülkelerinde huzur, barış ortamı sağlanmalı ve Suriyeli mültecilerin, geri dönmelerini sağlayacak etkili politika geliştirip uygulamanın en doğru çözüm olduğunu ifade etmişlerdir.

-Katılımcı Ö7. ise” Evde, sokakta, okul ortamında Türkçe konuşmalı, Türk kanalları izlemeli, sosyal faaliyetlere sık sık katılmaları sağlanmalıdır.” şeklinde çözüm önerisinde bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en önemli problem alanı dildir. Dil problemi, Suriyeli öğrencilerin akademik ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz etkilemekte ve bu alanlardaki ihtiyaçlarının saptanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun için, Suriyeli öğrencilerin sağlıklı bir şekilde topluma entegre olmalarında dil probleminin çözüme kavuşturulması, kalıcı eğitim politikalarının benimsenmesi ve eğitim programlarının bu yönde geliştirilmesi veya gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Suriye’den Türkiye’ye göçle gelen Suriyeli mülteciler, Türkiye’de birçok zorlukla baş etmek zorundadırlar. Bu zorluklar Suriyeli çocukların eğitiminde de kendini göstermektedir. Suriyeli çocukların eğitimde yaşadıkları en büyük problem, dil problemidir. Bu sorunun çözümü için ilkokula yeni başlayacak Suriyeli öğrenciler, Türkçeyi belli bir düzeye kadar öğrenebileceği, Türkçe hazırlık sınıflarında eğitim-öğretim görmeleri sağlanabileceği gibi ilkokul sürecinde hem kendi dilini hem de Türkçeyi eş zamanlı öğrenmesi (çift dilli eğitimle) sağlanabilir.

Bunun yanında okullarda, Türkçe ve Arapçayı iyi bilen Suriyeli öğretmenlerin bu öğrencilere eğitim-öğretim vermeleri de alternatif olabilir. Öğrencilere belli bir seviyeye gelene kadar ders dışı takviye Türkçe kursları düzenlenebilir. Suriyeli öğrenci velilerinin de Türkçe’yi öğrenmeleri teşvik edilmelidir. Dil problemi; Suriyeli mültecilerin adaptasyon sürecinde hem Suriyeli öğrenci ve velileri hem de ülke çıkarları açısından büyük önem taşıdığından etkili politikalar geliştirilmesi elzemdir.

KAYNAKÇA

(Seydi, A. 2014) Türkiye’nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Nisan 2014, Sayı: 31, ss.267-305

<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/milyonlarca-cocuk-ulkelerinden-goc-etmek-zorunda-kaliyor/1268789> (şubat 2021 tarihinde ziyaret edildi)



Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürler Arası İletişim, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 5, Sayı 20, 292-303.

Beşer A (2012) Göç, kültür ve sağlık ilişkisi. In Kültürlerarası Hemşirelik, 1 sd ed (Eds Ü Seviğ, G Tanrıverdi). 57-74. İstanbul, İstanbul Tıp Kitabevi.

Mutluer M (2003) Göç Sorunsalı Üzerine Kuramsal Çerçeve. İstanbul, Çantay Kitabevi.

Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 57-67.

Yılmaz, A. (2018), Göç ve Kent: Göç Olgusuna Kozmopolitan Bir Bakış, [Yıl 2018](#) , Cilt 3, Sayı 6, 103 – 109.

Tılıç, R. (2010), Türkiye'de Kesişen – Türkiye'de Kesişen –Çatışan Dinsel ve Etnik Kimlikler

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KRİZ YÖNETİM BECERİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN
PSİKOLOJİK SERMAYE İLİŞKİSİ**

GÖKHAN YALÇIN¹⁵⁹, NEJAT İRA¹⁶⁰,

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileriyle öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, 2006 ve 2007 eğitim öğretim yıllarında İzmir'in Buca ilçesinde çalışan 220 öğretmenden elde edilen verilere göre, Aksu ile Deveci adlı kişilerin 2009 yılında geliştirdiği "İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerileri Ölçeği (IOMKYBÖ)", Öztekin, Bayır adlı kişinin 2018 doktora tezinden alınan, Türkçeye uyarlamış olduğu "Psikolojik Sermaye Ölçeği (PSÖ)" ve araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi 15 ilkokul, 19 ortaokulda, toplamda 34 okulda görev yapan; 396 ilkokul öğretmeni ve 543 ortaokul öğretmeni olmak üzere 939 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale il merkezinde, merkez ilçede bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 274 öğretmen oluşturmuştur. Veri sonuçları SPSS 22.0 programında analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin algı düzeylerine göre, okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri ile öğretmenlerin cinsiyet, okuldaki çalışma yılı ve branş değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde, öz yeterlilik ile kriz öncesi dönem, kriz dönemi ve kriz sonrası dönem arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu, öz yeterlilik v boyutu değişkeninin kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir.

ANAHTAR KELİMELEER: Kriz Yönetim Becerileri, Psikolojik Sermaye, Öğretmen, Okul Müdürü

**THE CRISIS MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL PRINCIPALS AND THE RELATIONSHIP OF
TEACHERS AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL**

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between school principals' crisis management skills and teachers' psychological capital. Scanning model was used in the research. In this study, which was carried out to determine the crisis management skills of school principals and the psychological capital levels of teachers, the "Primary School Principals' Crisis Management

¹⁵⁹ Öğretmen, Ezine İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, gkhan_ylcn2239@hotmail.com

¹⁶⁰ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, nejat.ira@gmail.com



Skills Scale (İOMKYBÖ)" developed by Aksu and Deveci in 2009, according to the data obtained from 220 teachers working in the Buca district of Izmir in the 2006 and 2007 academic years, "Psychological Capital Scale (PSÖ)" taken from Öztekin, Bayır's 2018 doctoral thesis and adapted into Turkish, and "Personal Information Form" prepared by the researcher were used. The universe of the research consists of the following; It consists of 939 teachers, including 396 primary school teachers and 543 secondary school teachers. The sample of the study consisted of 274 teachers working in primary and secondary schools in the central district of Çanakkale city center. Data results were analyzed in SPSS 22.0 program. In the study, when the relationship between the crisis management skills of school principals and teachers' gender, working years at school and branch variables was examined, it was determined that the difference was not at a significant level according to teachers' perception levels. When the relationship between the psychological capital of teachers and the crisis management skills of school principals is examined, it can be said that there is a positive and moderate relationship between self-efficacy and the pre-crisis period, crisis period and post-crisis period, and the variable of self-efficacy dimension is a positive predictor of crisis management skills.

Keywords: Crisis Management Skills, Psychological Capital, Teacher, School Principal

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmının problem durumu, amacı, önemi, varsayımları ve sınırlılıklarından bahsedilmiş ve araştırmada adı geçen kavramların tanımlarına yer verilmiştir. Küresel anlamda yaşanan olaylar, teknolojiye yeni gelişmeler, yenilikçi yaklaşımlar, rekabetçi yarışma ortamları kriz yönetimine olan ilgiyi arttırmıştır. Krizler sadece insanların neden olduğu problemlerden kaynaklanmaz, doğadan kaynaklanan krizler de mevcuttur; fakat insanın etkisiyle ortaya çıkan krizler, öngörülebilir olmaları nedeniyle toplumsal tepkinin tam ortasında bulunmaktadır (Kerzner, 2013).

Dünyadaki gelişmelerden okullarda nasibini almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin de bu gelişmelerden haberdar olması kendilerini sürekli güncel olarak yenilemeleri gerekmektedir. Okullardaki yöneticiler geçmişteki tecrübelerinin de yardımıyla ortaya çıkacak olan problemlere uygun çözüm yolları bulmak ve bunları hayata geçirmek için yaşadığı ortam ve çevredeki olaylara karşı duyarlı olmalı, yaşanan problemleri hafife almayarak hassasiyetle üzerinde durmalı, alternatifler yaratabilmek için her olaydan alınabilecek dersler olduğunun farkına vararak teorideki bilgilerinin de yardımıyla sahadaki problemleri tamamen çözüme kavuşturmaya çalışmalı, bunu beceremiyorsa da krizi en az zararla atlatmaya çalışmalıdır. Yöneticilerin bilgi ve becerileri okuldaki ortamın yönetilmesi üzerinde son derece hayati öneme sahiptir. Okuldaki eğitim öğretimin verimli hale getirilmesi yöneticilerin olaylara yaklaşımlarıyla yakından ilgilidir. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileriyle ilgili araştırmalar incelendiğinde örneğin; eğitim düzeyi ile kriz dönemlerinde yapılması gerekenler arasında eğitim düzeyi yükseldikçe bireylerin krize karşı daha fazla duyarlı oldukları belirlenmiştir (Bayram, 2015).

Okul yöneticilerinin kriz yönetim süreçlerindeki algılanan krizi çözme becerilerinde herhangi bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Yılmaz ve Yıldız, 2015). Psikolojik sermaye kavramı ise, bireylerin eğitim örgütü içerisinde yaşadıkları problemlerle yakından ilgilidir. Bireylerin yaşadıkları stres, gerginlik ve zorluklar onlarda olumsuz duyguların oluşmasına neden olabilir. Bundan dolayı psikolojik sermaye bireylerin performanslarını arttırmaları için eğitimcilerin kendi

aralarında geliştirmesi gereken bir kaynaktır (Burhanuddin, Ahmad, Said ve Asimiran, 2019). Psikolojik sermayeyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde örneğin; iş doyumu ve psikolojik sermayenin birbirleriyle pozitif yönde bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Türesin Tetik, Ataç ve Köse, 2018).

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin okulda ortaya çıkan krizleri nasıl yönettiklerini belirlemek ve bunların öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilgi ve ilişkisini araştırmak, öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile okul müdürlerinin ortaya çıkan krizleri yönetim becerilerini belirlemektir.

Kriz; bireylerde ve örgütte gerginlik yaratan, sıkıntılı problemlerin oluşmasına neden olan iletişim problemlerinin olduğu, haberleşmeyle ilgili engellemelerin çözülememesi, bunların sonucunda yönetim faaliyetleri ve bulunulan örgüt içerisindeki etkinliklerin yeteri kadar yapılamaması durumlarını kapsamaktadır (Tutar, 2000). Kriz Yönetim Dönemleri; Krizden önceki dönem, kriz anı ve krizin bittikten sonraki dönemlerinden oluşan dönemler bütünüdür (Öztürk, 2010).

Kriz Öncesi Dönem; Krizin meydana geleceğinin işaretlerinin alındığı, hissedildiği, yavaş yavaş ortaya çıkan krizin ilk noktası olan dönemdir (Pira ve Sohodol, 2015). Kriz Dönemi; Kişiler bu dönemde herhangi bir hazırlığa sahip olmadıklarından dolayı korku ve endişenin en üst düzeyde olduğu dönemdir (Aksu ve Deveci, 2009). Kriz Sonrası Dönem; Bu aşama ise problemlerin çözüldüğü ya da yıkılış döneminin yaşandığı dönemdir (Can, 2011). Psikolojik Sermaye; Bireylerin psikolojik faktörlerini ele alan ve onların pozitif yönlerini öne çıkaran gelişme durumudur (Luthans, Luthans ve Luthans, 2004).

Normal olarak devam eden yaşamda birdenbire ortaya çıkan olayların bir bölümünü çözüme kavuşturmak, diğer bir kısmına ise çözüm üretmemeye durumları kriz olarak tanımlanmaktadır. Meydana gelen olaylar bireyin çözüm üretme kabiliyetinden daha fazlaysa krizin örgütü bozucu bir etki yaratması kaçınılmazdır. Krizlerin sadece birey üzerinde bozucu etkisi yoktur, aynı zamanda örgüt kurumunu da etkileyen tahrip edici etkileri bulunmaktadır.

Doğan (2005)'a göre kriz, ansızın ortaya çıkan olumsuz yöndeki gelişme, risk ve rahatsızlık şeklinde tanımlanmıştır. Adıgüzel (2007)'e göre kriz, bir bütünü tamamına somut olarak tesir eden, düzenin yapısını olumsuz yönde değiştiren olaylar bütünüdür. Can (1998)'a göre kriz, bir örgütün üst seviyedeki amaçlarını tehdit eden ve acilen reaksiyon gösterilmesi gereken, stres meydana getiren bir olay şeklinde tanımlanmıştır. Kriz durumları yoğun şekilde varyasyonların ortaya çıktığı ve krizle karşılaşan herkeste, bütün kurumlarda gerilim meydana getiren olaylar bütünüdür (Huang vd., 2008).

Krizler örgütlerin, kurumların, bireylerin beklemedikleri bir zamanda ortaya çıkarak bireyler üzerinde olumsuz anlamda baskı yaratarak kurumların sistemini baştan aşağı negatif yönde etkileyerek yıkıcı bir etki yaratan durumlardır. Ne zaman meydana geleceğini bilemeyeceğimiz, her zaman ortaya çıkabilecek, kişilerin ve kurumların yapısını yıpratıcı olaylar dizisidir.

Her okulda kriz farklı bir şekilde tanımlanmaktadır. Birbirinden bağımsız ve farklı okullar aynı olaylar için değişik tepkiler verebilir. Benzer olaylardan farklı bir biçimde etkilenebilirler. Aynı okulda benzer bir durum farklı dönemlerde krize neden olabilir ve sıradan tedbirlerle mücadele edilebilir bir olay olarak görülebilir (Aksoy ve Aksoy, 2003).



Okullarda ortaya çıkan krizlerin diğer kurumlarda ortaya çıkan krizlerden daha önemli olmasının nedeni okulun çocukları kapsamasıdır. Okullarda meydana gelen krizler öğrenci yaralanmaları, okuldan olmayan bireyin okuldaki birisine zarar vermesi, laboratuvarında meydana gelen olaylardır (Savcı, 2008).

Okulda yaşanan krizler okulun itibarına, eğitim ve öğretime, okulun düzenine zarar verebilmektedir. Okullarda krizin ortaya çıkabileceği düşünülerek risk faktörü her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Bütün örgütler gibi okullarda krizi yönetme çalışmalarına çok önem vermelidir (Sayın, 2008). Krize hazırlık dönemi; krizlerle ilgili bir yönetim merkezinin olması, krizi yönetecek bir takımın oluşturulması, krizle ilgili broşür hazırlanması, örgütteki bütün çalışanların eğitilmesi aşamalarından meydana gelmektedir. Diğer kurumlarla yani Emniyet, Milli Eğitim, Sivil Savunma, Sivil Toplum Kuruluşları, Sağlık Kuruluşları ve Adli Kuruluşlarla birlikte bir kriz planı oluşturulmalıdır. Okullar genel olarak doğal afetler ve yangınlarla ilgili tatbikatlar yaparak kriz yönetim biçimini sınırlandırmaktadır. Okullarda krizden önce, kriz anında, kriz sonrasındaki faaliyetler planlanmalıdır. Yöneticiler ilk olarak kriz yönetimiyle ilgili işlevsel planlar hazırlamalı ve bunların analizini yaparak kriz ortaya çıktığında müdahale edecek ekibi kurmalı, pratikte uygulanabilecek kriz yönetim becerileri ortaya koymalıdır (Poland, Pitcher ve Lazarus, 1999).

Psikolojik sermaye kavramı; manevi değerlere dayanan ve bileşenlerinin insan faktörüyle yakından ilgili olmasından dolayı zor bir şekilde ölçülen ve en çok hassasiyet içeren sermaye çeşidi olarak tanımlanmıştır (Luthans ve Jensen, 2002). Psikolojik sermaye; insanın çaba gösterme düzeyi, çalıştığı işyerindeki performansını etkileyen çok önemli bir kapasitesidir (Peterson vd., 2011). Psikolojik sermaye bir örgütte çalışmakta olan bireylerin performanslarını en üst düzeyde sergilemeleri için sosyal, ekonomik ve üretkenlik sermayelerini başarılı olarak kullanabilmeleri durumudur (Envick, 2005). Psikolojik sermaye insanların pozitif ve güçlü yönlerini öne çıkaran, bunların en iyi şekilde geliştirilmesinin yollarını arayan, çalışan insanların ve yer aldıkları örgütün durumu ile ilgili ilişki kurmalarını sağlayan bir sermaye türüdür (Samancı ve Basım, 2018; Göçen, 2019).

Psikolojik sermayenin önemi bir bireyin veya örgütün başarıya ulaşmak için zorlukların üstesinden gelmeye karar verdiğinde açığa çıkar ve netleşir. Bu zorluklar; finansman eksikliği, yasal kısıtlamalar, zayıf ekonomik durum, endüstri veya sektör standartlarındaki bir artış, çalışanların işten ayrılması, yeni rakipler, müşteri gereksinimlerinin değişmesi, diğer olay ve durumlar dahil olmak üzere çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu tip durumlar örgütleri planlarını değiştirmeye zorlayabilir, örgütün tüm yönünü değiştirmesine neden olabilir, hatta örgütün tamamen başarısızlığına sebep olabilir. Bu nedenle tüm bu olumsuz durumlarla daha iyi ve etkin mücadele için örgütlerde psikolojik sermayenin sağlanması ve sürdürülmesi çok büyük önem arz etmektedir. Birey veya örgütün başarıya ulaşmaları için zorluklarla baş edebilmelerinin sonucu olarak psikolojik sermaye ortaya çıkmıştır. Bunlar; ekonomik zorluklar, yasal sınırlamalar, çalışanların işlerini bırakması, gereksinimlerin değişmesi gibi olaylardır. Bu olaylar örgütün bütün yapısını etkileyebilir, örgütün başarısız olmasına neden olabilir ve örgütün planlarının değişmesine yol açabilir. Bundan dolayı bu tür olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilecek olaylarla mücadele edebilmek için psikolojik sermaye kavramı önemli hale gelmektedir (Envick, 2005).

Psikolojik sermaye, kişilerin sosyal ve beşeri sermaye düzeylerinde yükselme sağlayabilir. Yapılan araştırmalarda gergin durumlarda ve sosyal ilişkilerde daha iyi pozisyon alma yeteneğinin, pozitif psikolojik durumlarla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Taylor ve Brown, 1994).

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada yer alan model, araştırmının evreni, örnekleme, verileri elde etme araçları, verilerin analiz edilmesi, verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel işlemlerden bahsedilmiştir.

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma nicel desenli olup ilişkisel tarama modeline göre öğretmenlerin algıları açısından okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini belirlemeyi ve öğretmenlerin psikolojik sermayeleriyle ilişkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Tarama modeli, geçmiş ve yaşadığımız dönemde varlığını devam ettiren araştırma konusu olan olayları ve nesnelere bireyin kendi yaşadığı koşullar içinde tanımlayan modeldir (Karasar, 2013).

Tablo 1. Çanakkale İl Merkezindeki Resmi İlkokul ve Ortaokul Sayısı

S/N	Okul Kademesi	Okul Sayısı
	İlkokul	15
	Ortaokul	19
	Toplam	34

Tablo 1’de Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ilkokul ile ortaokulların sayısı gösterilmiştir. Çanakkale il merkezinde bulunan resmi ilkokul ile ortaokulların sayısı Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne sorularak alınmış olup, <https://mebbis.meb.gov.tr/KurumListesi.aspx> adlı adrese girilerek kontrol edilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	132	48,2
Kadın	142	51,8
Toplam	274	100,0

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,2’sinin erkek olduğu, %51,8’inin ise kadın olduğu gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkeni açısından dağılımları aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3. Medeni Durum Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Medeni Durum	N	Yüzde
Bekar	63	23,0
Evli	211	77,0
Toplam	274	100,0

Tablo 3’te katılımcı öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre %23,0’ının bekar, %77,0’ının evli oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubu değişkeni açısından dağılımları aşağıda yer alan tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4. Yaş Grubu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı



Yaş	N	Yüzde
20 ile 29 yaş	9	3,3
30 ile 39 yaş	63	23,0
40 ile 49 yaş	119	43,4
50 ve üzeri yaş	83	30,3
Toplam	274	100,0

Tablo 4'te araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş grubu değişkeni açısından %3,3'ü 20 ile 29 yaş, %23,0'ı 30 ile 39 yaş, %43,4'ü 40 ile 49 yaş ve %30,3'ünün 50 ve üzeri yaş grubunda olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Eğitim Durumu	N	Yüzde
Önlisans	9	3,3
Lisans	252	92,0
Yüksek Lisans	13	4,7
Toplam	274	100,0

Tablo 5'te eğitim durumu değişkeni açısından araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,3'ünün önlisans mezunu, %92,0'ının lisans mezunu ve %4,7'sinin yüksek lisans mezuniyet düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Branş Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Branş	N	Yüzde
Sınıf Öğretmeni	118	43,1
Okul Öncesi Öğretmeni	11	4,0
Rehber Öğretmen	10	3,6
İngilizce Öğretmeni	17	6,2
Matematik Öğretmeni	25	9,1
Fen ve Teknoloji Öğretmeni	15	5,5
Türkçe Öğretmeni	31	11,3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	5	1,8
Beden Eğitimi Öğretmeni	8	2,9
Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni	7	2,6
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	14	5,1
Görsel Sanatlar Öğretmeni	7	2,6
Bilişim Teknolojileri Öğretmeni	1	0,4
Müzik Öğretmeni	5	1,8
Toplam	274	100

Tablo 6'da katılımcı öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları görülmektedir.

Tablo 7. Meslekteki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Meslekteki Çalışma Yılı	N	Yüzde
1 ile 5 yıl	6	2,2
6 ile 10 yıl	38	13,9
11 ile 15 yıl	100	36,5
16 ve üzeri yıl	130	47,4
Toplam	274	100,0

Tablo 7’de katılımcı öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı değişkenine göre %2,2’si 1 ile 5 çalışma yılı, %13,9’u 6 ile 10 çalışma yılı, %36,5’i 11 ile 15 çalışma yılı, %47,4’ünün 16 ve üzeri yıl meslekte çalışma yılına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 8. Çalıştıkları Okuldaki İstihdam Şekli Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

İstihdam Şekli	N	Yüzde
Kadrolu	274	100
Toplam	274	100

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin istihdam şekli değişkeni açısından dağılımı gösterilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin istihdam şekli değişkenine göre %100’ünün kadrolu olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Buldukları Okuldaki Çalışma Yılı Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Buldukları Okuldaki Çalışma Yılı	N	Yüzde
1 ile 5 yıl	110	40,1
6 ile 10 yıl	83	30,3
11 ile 15 yıl	29	10,6
16 yıl ve üzeri	52	19,0
Toplam	274	100,0

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma yılı değişkeni açısından dağılımı yukarıdaki tabloda gösterilmektedir. Öğretmenlerin buldukları okullardaki çalışma yılı değişkenine göre %40,1’i 1 ile 5 çalışma yılı, %30,3’ü 6 ile 10 çalışma yılı, %10,6’sı 11 ile 15 çalışma yılı, %19,0’ının 16 ve üzeri yıl çalışma yılına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. Çalıştıkları Okulun Türü Değişkeni Açısından Katılımcı Öğretmenlerin Dağılımı

Çalıştıkları Okulun Türü	N	Yüzde
İlkokul	139	50,7
Ortaokul	135	49,3
Toplam	274	100



Tablo 10'da katılımcıların çalıştıkları okulun türü değişkenine göre %50,7'sinin ilkokul, %49,3'ünün ortaokul düzeyinde olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Tablo 11. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğine Göre Kriz Öncesi Dönem Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Kriz Öncesi Dönem	1	Kriz ortaya çıkmadan önce farklı kaynaklardan gelen kriz sinyallerini algılayabilmektedir.	3,28	1,265
	2	Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır.	3,10	1,182
	3	Örgüt /Kurum için tehlike yaratabilecek sorunları önceden saptamaktadır.	3,20	1,180
	4	Çevrede meydana gelen krizleri takip etmektedir.	3,16	1,233
	5	Krize neden olabilecek her durumu dikkatle incelemektedir.	3,20	1,264
	6	Kriz işaretlerine karşı duyarlıdır.	3,21	1,217
	7	Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri konusunda bilgi sahibidir.	3,27	1,261
Kriz Öncesi Dönem Maddelerinin Ortalaması			3,20	1,228

Tablo 11 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, kriz öncesi dönem boyutu ($\bar{x}=3,20$) bulunmuştur. Buna göre, kriz öncesi dönem boyutunun "bazen" olduğu söylenebilir. Kriz öncesi dönem boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,10$ ile "Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır" olduğu görülmüştür. Kriz öncesi dönem boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,28$ ile "Kriz ortaya çıkmadan önce farklı kaynaklardan gelen kriz sinyallerini algılayabilmektedir" olduğu bulunmuştur.

Tablo 12. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğine Göre Kriz Dönemi Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Kriz Dönemi	8	Krizden korunmak amacıyla yazılı kriz yönetim planı hazırlamaktadır.	3,19	1,12
	9	Kriz yönetim planı çerçevesinde kriz iletişim planı hazırlamaktadır.	3,21	1,21
	10	Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır.	3,12	1,25
	11	Kriz yönetim ekibinin gerekli eğitimi almasına öncülük etmektedir.	3,26	1,22
	12	Kriz kontrol ve risk denetim takımları kurmaktadır.	3,18	1,14
	13	Tüm çalışanları kriz yönetim planından haberdar etmektedir.	3,21	1,20
	14	Çalışanlara yaşanan kriz hakkında kesinleşmiş bilgiler vermektedir.	3,24	1,20
	15	Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir.	3,38	1,19
Kriz Dönemi Maddelerinin Ortalaması			3,22	1,19

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Tablo 12 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, kriz dönemi boyutu $\bar{x}=3,22$ bulunmuştur. Buna göre kriz dönemi boyutunun “bazen” olduğu söylenebilir. Kriz dönemi boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,12$ ile “Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır” olduğu görülmüştür. Kriz dönemi boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,38$ ile “Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir” olduğu bulunmuştur.

Tablo 13. Kriz Yönetim Becerileri Ölçeğine Göre Kriz Sonrası Dönem Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Kriz Sonrası Dönem	16	Kriz yönetimi sürecinde çalışanlar arasında iş birliği sağlamaktadır.	3,39	1,141
	17	Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır.	3,49	1,208
	18	Kriz sürecinde verimli çalışmayı önleyen engelleri ortadan kaldırmaktadır.	3,33	1,172
	19	Örgütün/Kurumun amaç ve hedeflerini sürekli gözden geçirmektedir.	3,39	1,182
	20	Kriz süreciyle ilgili çok yönlü değerlendirme yapmaktadır.	3,39	1,212
	21	Kriz sonrası durum analizi yapmaktadır.	3,43	1,127
	22	Kriz sonrası yeni hedefler belirlemektedir.	3,32	1,195
	23	Gerçekleştirilen kriz yönetimini değerlendirmekte ve eksiklikleri belirlemektedir.	3,38	1,229
	24	Kriz sonrası yeni bir yapılanma çalışması yapmaktadır.	3,39	1,147
	25	Kriz sonrası örgütün vizyonunu geliştirmektedir.	3,39	1,221
	26	Kriz sonrasında örgütün güçlü ve zayıf yanlarını görebilmektedir.	3,34	1,210
	27	Krizle mücadelede etkin yöntemler geliştirmektedir.	3,33	1,160
	28	Yaşanan krizleri fırsata dönüştürerek örgüt için yararlı hale getirmektedir.	3,39	1,141
	29	Kriz yönetim ekibinin yeni gelişmelere uygun olarak eğitilmesine olanak sağlamaktadır.	3,33	1,157
	30	Olası krizle başa çıkabilmek için yeni strateji ve taktikler belirlemektedir.	3,40	1,210
	31	Çalışanlara yeni beceriler geliştirme ve bunları kullanma fırsatı vermektedir.	3,47	1,170
		Kriz Sonrası Dönem Maddelerinin Ortalaması	3,59	1,180

Tablo 13 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, kriz sonrası dönem boyutu $\bar{x}=3,59$ bulunmuştur. Buna göre kriz sonrası dönem boyutunun “çoğunlukla” olduğu söylenebilir. Kriz sonrası dönem boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,32$ ile “Kriz sonrası yeni hedefler belirlemektedir.” olduğu görülmüştür. Kriz sonrası dönem boyutunun en yüksek ortalamaya sahip maddesinin $\bar{x}=3,49$ ile “Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerilerinin Kriz Öncesi Dönem Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Erkek	132	3,22	1,08	272	,334	,739
Kadın	142	3,18	1,01	----	-----	-----



Tablo 14'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin kriz öncesi dönem düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,739$ çıkmıştır. $0,739 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerilerinin Kriz Dönemi Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Erkek	132	3,22	1,05	272	,031	,976
Kadın	142	3,22	1,00		-----	-----

Tablo 15'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin kriz dönemi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,976$ çıkmıştır. $0,976 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 16. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Müdürlerinin Kriz Yönetim Becerilerinin Kriz Sonrası Dönem Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Erkek	132	3,34	1,04	272	-,714	,476
Kadın	142	3,43	0,95	---	-----	-----

Tablo 16'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin kriz sonrası dönem düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,476$ çıkmıştır. $0,476 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 17. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Öz yeterlilik Boyutunu oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Öz Yeterlilik	1	Uzun vadeli bir soruna çözüm bulmada kendime güvenirim.	4,00	1,070
	2	Yönetimle gerçekleştirilen toplantılarda çalışma alanımı temsil etmede kendime güvenirim.	3,91	1,101
	3	Çalıştığım okulun stratejileri hakkındaki tartışmalara katkı sağlamada kendime güvenirim.	3,92	1,054
	4	Çalışma alanımla ilgili amaçların belirlenmesine yardımcı olmada kendime güvenirim.	3,93	1,078
	5	Sorunları tartışmak için okul dışındaki kişilerle (veli, okul aile birliği) temasa geçmede kendime güvenirim.	3,88	1,105
	6	Çalışma arkadaşlarıma bilgi sunmada kendime	3,91	1,111

güvenirim.		
Öz Yeterlilik Boyutu Ortalaması	3,92	1,086

Tablo 17 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, öz yeterlilik boyutunun ortalaması (\bar{x} =3,92) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin öz yeterliliğinin “katılıyorum” seviyesinde olduğu söylenebilir. Öz yeterlilik boyutunu oluşturan maddelerin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin \bar{x} =4,00 ile “Uzun vadeli bir soruna çözüm bulmada kendime güvenirim.” olduğu görülmüştür. Öz yeterlilik boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesi ise, \bar{x} =3,88 ile “Sorunları tartışmak için okul dışındaki kişilerle (veli, okul aile birliği) temasa geçmede kendime güvenirim.” olduğu görülmüştür.

Tablo 18. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Umut Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Umut	7	İşimle ilgili sıkıntılı bir durumla karşılaştığımda, bu durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	4,08	,985
	8	Şu günlerde enerjik bir şekilde işimle ilgili hedeflerimin peşinden gitmekteyim.	3,82	1,129
	9	Herhangi bir sorunun birçok çözüm yolu vardır.	4,09	,923
	10	Kendimi şu anda işimde oldukça başarılı buluyorum.	3,85	1,162
	11	Çalışma hayatımdaki mevcut hedeflerime ulaşmak için farklı yollar düşünebilirim.	4,09	,954
	12	Bu aralar çalışma hayatımda kendim için belirlediğim hedefleri gerçekleştiriyorum.	3,84	1,191
		Umut Boyutu Ortalaması		3,96

Tablo 18 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, umut boyutunun ortalaması (\bar{x} =3,96) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin umut boyutu “katılıyorum” seviyesinde değerlendirilmiştir. Umut boyutunu oluşturan maddelerin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin \bar{x} =4,09 ile “Herhangi bir sorunun birçok çözüm yolu vardır.” maddesi ile “Çalışma hayatımdaki mevcut hedeflerime ulaşmak için farklı yollar düşünebilirim.” olduğu görülmüştür. Umut boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesi ise, \bar{x} =3,82 ile “Şu günlerde enerjik bir şekilde işimle ilgili hedeflerimin peşinden gitmekteyim.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 19. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin Psikolojik Dayanıklılık boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
Psikolojik Dayanıklılık	13	İşimle ilgili yaşadığım bir başarısızlığı atlatma konusunda zorluk yaşıyorum.	3,93	1,115
	14	İşimdeki zorlukların üstesinden öyle ya da böyle gelebilirim.	4,01	1,068
	15	Zorunda kalırsam, deyim yerindeyse işimde kendi kendime yetebilirim.	3,97	1,049
	16	İşimle ilgili stresli durumlarda soğukkanlı	3,83	1,188



		davranırım.		
17		Daha önce de zorluklar yaşadığım için işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.	4,04	1,010
18		Bu işte aynı anda pek çok şeyin üstesinden gelebileceğimi düşünürüm.	3,95	1,034
		Psikolojik Dayanıklılık Boyutu Ortalaması	3,95	1,077

Tablo 19 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, psikolojik dayanıklılık boyutunun ortalaması ($\bar{x}=3,95$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık boyutu “katılıyorum” seviyesinde değerlendirilmiştir. Psikolojik dayanıklılık alt boyutunu oluşturan maddelerin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{x}=4,04$ ile “Daha önce de zorluklar yaşadığım için işimdeki zor zamanların üstesinden gelebilirim.” olduğu görülmüştür. Psikolojik dayanıklılık boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesi ise, $\bar{x}=3,83$ ile “İşimle ilgili stresli durumlarda soğukkanlı davranırım.” olduğu bulunmuştur.

Tablo 20. Psikolojik Sermaye Ölçeğinin İyimserlik Boyutunu Oluşturan Maddelerin Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Sonuçları)

Boyutlar	Madde No	Ölçek Maddeleri	\bar{x}	SS
İyimserlik	19	İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini ümit ederim.	4,09	,984
	20	İşimle ilgili bazı şeyler ters gidiyorsa da olurlarına bırakırım.	3,92	1,103
	21	İşim söz konusu olduğunda daima bardağın dolu tarafını görürüm.	3,88	1,145
	22	İşimle ilgili beni ileride nelerin beklediği konusunda iyimserimdir.	3,88	1,204
	23	İşimde, işler asla benim istediğim şekilde yürümez.	2,73	1,300
	24	İşime her şerde bir hayır vardır, düşüncesiyle yaklaşırım.	3,95	1,243
			İyimserlik Boyutu Ortalaması	3,74

Tablo 20 incelendiğinde analiz sonuçlarına göre, iyimserlik boyutunun ortalaması ($\bar{x}=3,74$) bulunmuştur. Buna göre, öğretmenlerin iyimserlik boyutu “katılıyorum” seviyesinde değerlendirilmiştir. İyimserlik boyutunu oluşturan maddelerin ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin $\bar{x} = 4,09$ ile “İşimle ilgili olarak benim adıma bazı belirsizlikler söz konusuysa, en iyi ihtimalin gerçekleşmesini ümit ederim” olduğu görülmüştür. İyimserlik boyutunun en düşük ortalamaya sahip maddesi ise, $\bar{x}=2,73$ ile “İşimde, işler asla benim istediğim şekilde yürümez”. olduğu bulunmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Sermayenin Öz Yeterlilik Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Erkek	132	3,81	,998	-----	-----	-----
Kadın	142	4,03	,818	253,774	-2,048	,042

(* $p<0,05$)

Tablo 21’de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,042$ çıkmıştır. $0,042 < 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın cinsiyet türü kadın ($\bar{x}=4,03$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Sermayenin Umut Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Erkek	132	3,83	,916	-----	-----	----
Kadın	142	4,08	,706	246,039	-2,490	,013

(* $p < 0,05$)

Tablo 22’de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin umut düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,013$ çıkmıştır. $0,013 < 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş olup bu anlamlı farklılığın cinsiyet türü kadın ($\bar{x}=4,08$) olanların lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 23. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Sermayenin Psikolojik Dayanıklılık Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Erkek	132	3,87	,947	-----	-----	----
Kadın	142	4,03	,737	247,229	-1,530	,127

Tablo 23’de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,127$ çıkmıştır. $0,127 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 24. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Sermayenin İyimserlik Boyutu Düzeyleri (Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, t Test Sonuçları)

Cinsiyet	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Erkek	132	3,81	1,03	-----	-----	----
Kadın	142	4,00	,807	247,209	-1,719	,087

Tablo 24’de görüldüğü gibi, cinsiyet türü değişkenine göre öğretmenlerin iyimserlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan t Test sonucu $p=0,087$ çıkmıştır. $0,087 > 0,05$ olduğu için anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 25. Öz Yeterlilik Boyutu Değişkeninin Kriz Yönetim Becerilerini Yordama Gücü



Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,343	,173	---	13,522	,000	---	---
Kriz Öncesi Dönem	,106	,076	,121	1,401	,162	,394	,385
Kriz Dönemi	-,191	,098	-,215	-1,952	,052	,389	,380
Kriz Sonrası Dönem	,550	,092	,600	5,977	,000	,507	,501
R=,518	R ² =,268	F=32,971	P=,000				

Öz Yeterlilik: Kestirici değişken

Kriz Yönetim Becerileri: Kestirilen değişken

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, öz yeterlilik ile kriz öncesi dönem arasındaki ilişki ($r=0,39$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,38$) olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlilik ile kriz dönemi arasındaki ilişki ($r=0,38$) orta seviyede ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,38$) olarak hesaplanmıştır. Öz yeterlilik boyutu ile kriz sonrası dönem arasındaki ilişki ($r=0,50$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasında korelasyon ($r=0,50$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, öz yeterlilik boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu ($p<,001$) söylenebilir. Öz yeterlilik boyutu ile kriz yönetim becerileri arasında $0,268$ düzeyinde ortak yön vardır. Bu durum, öz yeterlilik boyutuna ilişkin toplam varyansın %26,8'inin kriz yönetim becerileri boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 26. Umut Boyutu Değişkeninin Kriz Yönetim Becerilerini Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,646	,158	-----	16,696	,000	-----	-----
Kriz Öncesi Dönem	,073	,069	,093	1,056	,292	,351	,350
Kriz Dönemi	-,207	,090	-,259	-2,308	,022	,346	,344
Kriz Sonrası Dönem	,517	,084	,627	6,138	,000	,476	,476
R=,492	R ² =,242	F=28,701	P=,000				

Umut: Kestirici değişken

Kriz Yönetim Becerileri: Kestirilen değişken

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, umut ile kriz öncesi dönem arasındaki ilişki ($r=0,35$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki

korelasyon ($r=0,35$) olarak hesaplanmıştır. Umut ile kriz dönemi arasındaki ilişki ($r=0,34$) orta seviyede ve pozitif yönlü bir ilişkiye sahiptir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,34$) olarak hesaplanmıştır. Umut boyutu ile kriz sonrası dönem arasındaki ilişki ($r=0,47$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasında korelasyon ($r=0,47$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, umut boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu ($p<,001$) söylenebilir. Umut boyutu ile kriz yönetim becerileri arasında $0,242$ düzeyinde ortak yön vardır. Bu durum, umut boyutuna ilişkin toplam varyansın %24,2'sinin kriz yönetim becerileri boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 27. Psikolojik Dayanıklılık Boyutu Değişkeninin Kriz Yönetim Becerilerini Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,736	,167	----	16,355	,000	----	----
Kriz Öncesi Dönem	-,035	,073	-,044	-,483	,629	,283	,281
Kriz Dönemi	-,117	,094	-,142	-1,240	,216	,328	,327
Kriz Sonrası Dönem	,506	,089	,596	5,692	,000	,443	,443
R=,452	R ² =,205	F=23,156	P=,000				

Psikolojik Dayanıklılık: Kestirici değişken

Kriz Yönetim Becerileri: Kestirilen değişken

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, psikolojik dayanıklılık ile kriz öncesi dönem arasındaki ilişki ($r=0,28$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,28$) olarak hesaplanmıştır. Psikolojik dayanıklılık ile kriz dönemi arasındaki ilişki ($r=0,32$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,32$) olarak hesaplanmıştır. Psikolojik dayanıklılık ile kriz sonrası dönem arasındaki ilişki ($r=0,44$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasında korelasyon ($r=0,44$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, psikolojik dayanıklılık boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu ($p<,001$) söylenebilir. Psikolojik dayanıklılık ile kriz yönetim becerileri arasında $0,205$ düzeyinde ortak yön vardır. Bu durum, psikolojik dayanıklılık boyutuna ilişkin toplam varyansın %20,5'inin kriz yönetim becerileri boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 28. İyimserlik Boyutu Değişkeninin Kriz Yönetim Becerilerini Yordama Gücü

Değişken	B	Standart Hata B	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2,788	,191	----	14,637	,000	----	----
Kriz Öncesi Dönem	-,066	,083	-,074	-,792	,429	,234	,243
Kriz Dönemi	-,028	,108	-,031	-,261	,794	,293	,303
Kriz Sonrası Dönem	,420	,101	,452	4,155	,000	,371	,380



R=,375 R²=,141 F=14,765 P=,000

İyimserlik: Kestirici değişken

Kriz Yönetim Becerileri: Kestirilen değişken

Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, iyimserlik ile kriz öncesi dönem arasındaki ilişki ($r=0,23$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,24$) olarak hesaplanmıştır. İyimserlik ile kriz dönemi arasındaki ilişki ($r=0,29$) pozitif yönlü ve zayıf seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasındaki korelasyon ($r=0,30$) olarak hesaplanmıştır. İyimserlik ile kriz sonrası dönem arasındaki ilişki ($r=0,37$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Diğer değişkenlerle birlikte incelendiğinde ise iki değişken arasında korelasyon ($r=0,38$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarından hareketle, iyimserlik boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu ($p < ,001$) söylenebilir. İyimserlik ile kriz yönetim becerileri arasında 0,141 düzeyinde ortak yön vardır. Bu durum, iyimserlik boyutuna ilişkin toplam varyansın %14,1'inin kriz yönetim becerileri boyutuyla açıklandığı şeklinde ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin algılarına göre, devlet okullarında çalışan yöneticilerin kriz yönetim becerileri orta seviyededir. (kriz öncesi dönem için $\bar{x}=3,20$, kriz dönemi için $\bar{x}=3,22$, kriz sonrası dönem için $\bar{x}=3,59$). Analiz sonuçlarından hareketle, okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin en yüksek seviyeye kriz sonrası dönemde gerçekleştiği, en az seviyeye ise kriz öncesi dönemde gerçekleştiği söylenebilir. Bulgulara göre, devlet okullarında çalışan okul müdürlerinin krizi yönetme seviyesi en yüksek seviyede kriz sonrası dönemde iken, en düşük seviyede ise kriz öncesi dönemdedir. Analiz sonuçlarına göre, okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinden kriz öncesi dönemde en düşük düzey $\bar{x}=3,10$ ile “Kriz yaşanmadan önce kriz senaryoları oluşturmaktadır”. maddesi çıkmıştır. En yüksek düzey ise $\bar{x}=3,28$ ile “Kriz ortaya çıkmadan önce farklı kaynaklardan gelen kriz sinyallerini algılayabilmektedir”. maddesi çıkmıştır. Kriz dönemi düzeylerine göre ise en düşük düzey $\bar{x}=3,12$ ile “Kriz döneminde uygulanacak acil eylem planı hazırlamaktadır”. maddesi çıkmıştır. En yüksek düzey $\bar{x}=3,38$ “Tüm çalışanları kapsayacak kriz yönetimi hakkında eğitimler düzenlemektedir”. maddesi çıkmıştır. Kriz sonrası dönemde ise en düşük düzey $\bar{x}=3,32$ ile “Kriz sonrası yeni hedefler belirlemektedir”. maddesi çıkmıştır. En yüksek ise $\bar{x}=3,48$ ile “Çalışanların karar verme sürecine katılmalarını sağlamaktadır”. maddesi çıkmıştır.

Karakuş ve İnandı (2018) araştırmalarında, okul müdürlerinin krizleri yönetim becerilerinin krizden önceki ve krizden sonraki aşamalarda “çoğunlukla” seviyesinde kriz sırasında ise “bazen” seviyesinde olduklarını tespit etmişlerdir. Gezer (2020) araştırmasında, okul müdürlerinin krizden önceki dönemde ve kriz sırasında kriz çözme yeteneklerinin “bazen” kriz yaşandıktan sonraki aşamada ise “çoğu zaman” seviyesinde olduklarını belirlemiştir. Zeyad (2020) araştırmasında, karar vericilerin kriz zamanlarında karar verme sürecinde eğitilmesine, kriz karar verme sürecini etkileyen faktörler konusunda farkındalıklarının artırılmasına özen gösterilmesi gerekmektedir, sonucunu bulmuştur. Özarslan ve Diker (2020) çalışmalarında, kriz dönemi ve kriz sonrası dönemin alt boyutlarıyla çalışmaya katılanların cinsiyetleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmaya katılanların eğitim seviyesinin yükseldikçe, çalıştıkları kurumda ortaya çıkan

kriz durumlarına karşı, ilgi ve farkındalıklarının arttırılabileceğini belirtmişlerdir. Çalışmanın genel sonucunda ise kurumun kriz yönetim becerilerinin orta seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin “cinsiyet, medeni durum, yaş grubu, eğitim durumu, branş, meslekteki çalışma yılı, buldukları okuldaki çalışma yılı ve çalıştıkları okulun türü” değişkenlerinin, okul müdürlerinin kriz yönetim beceri düzeylerine etkilerinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri (kriz öncesi dönem, kriz dönemi, kriz sonrası dönem) ile öğretmenlerin cinsiyet, okuldaki çalışma yılı ve branş değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koyarken, medeni durumları ve eğitim durumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı değişkeni dikkate alındığında ise krizden önceki dönemde ve krizden sonraki dönemde anlamlı farklılıkların bulunduğu, kriz dönemi dönemindeyse anlamlı farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü değişkeni dikkate alındığında, krizden önceki dönemde anlamlı farklılıklar bulunurken, kriz dönemi ve krizden sonraki dönemde farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların, öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik düzeyleri değerlendirildiğinde; en yüksek ve en düşük düzey ortalamaları arasındaki farkın az olduğu ve boyutların ortalama değerlerinin birbirlerine yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin en yüksek psikolojik sermaye algıları $\bar{x}=3,96$ ortalama ile umut ve $\bar{x}=3,95$ ortalama ile psikolojik dayanıklılık boyutlarında tespit edilirken, en düşük ortalamaların da $\bar{x}=3,74$ ortalama ile iyimserlik alt boyutunda olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sermaye konusuyla ilgili yapılan benzer araştırmalar incelendiğinde, Öztekin Bayır (2018)’in doktora tez araştırması sonuçlarında, öğretmenlerin umut ve öz yeterlilik boyutları en yüksek ortalamaya sahipken; iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık boyutları ise daha düşük ortalamaya sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre psikolojik sermaye ölçeğinin alt boyutu olan iyimserlik boyutunun ortalaması diğer boyutların ortalamasına göre daha düşük bir değerdedir. İyimserlik boyutunun ortalamasının düşük olmasında pandemi döneminin getirdiği olumsuzluklar, öğretmenlerin geleceğe yönelik meslekleriyle ilgili olumsuz düşünceleri etkili olmuş olabilir. Çevresel etkenler, öğretmenlerin maddi kaygıları bunların diğer nedenleri olarak gösterilebilir. Bu gibi durumlarda yapılması gerekenler öğretmenlerin iyimserlik boyutunu düşüren nedenleri ortadan kaldırmak olabilir.

Psikolojik sermaye alt boyutlarının ortalama değerlerinin birbirinden az farklı ve pozitif yönde olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin psikolojik sermaye seviyeleri yüksek düzeydedir. Araştırmadan elde edilen diğer sonuçlara göre öğretmenlerin branş, medeni durum, buldukları okuldaki çalışma yılı, yaş grubu, değişkenleri arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile öz yeterlilik ve umut arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ile iyimserlik düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekteki çalışma yılı değişkeni ile öz yeterlilik ve umut arasında anlamlı farklılıkların olmadığı tespit edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık ve iyimserlik boyutları arasında ise çalışma yılı 1 ile 5 yıl olanların; 6 ile 10 yıl olanlar, 11 ile 15 yıl olanlar ve 16 yıl ve üzeri olanlarla aralarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okulun türü değişkeni ile umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik boyutları arasında anlamlı farklılıkların olmadığı belirlenirken; öz yeterlilik boyutu ile anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Yalçın (2019) araştırmasında, öğretmenlerin olumlu derecedeki psikolojik sermaye seviyelerinin yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir.



Öğretmenlerin cinsiyetine göre “öz yeterlilik, umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik” alt boyutlarında farklılık tespit edilememiştir. Tösten ve Özgan (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yaş grubu, medeni durumları, kıdemleri, çalıştıkları okulun büyüklüğü, mezun oldukları fakültenin türü, maaşlardaki memnuniyet düzeyleri gibi değişkenlerin öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerine etki ettiğini belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin olumlu derecedeki psikolojik sermayelerine ilişkin algı düzeylerinin maksimum seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Patnaik ve Mishra (2017) araştırmalarında, psikolojik sermayenin çalışan bağlılığıyla ilişkisini incelemişlerdir. Elde edilen sonuçlarda psikolojik sermayenin çalışan bağlılığı ile pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyine yönelik algıları ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin algıları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri arasındaki ilişkisellik incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, öz yeterlilik ile kriz öncesi dönem arasındaki ilişki ($r=0,39$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Öz yeterlilik ile kriz dönemi arasındaki ilişki ($r=0,38$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Öz yeterlilik ile kriz sonrası dönem arasındaki ilişki ($r=0,50$) pozitif yönlü ve orta seviyededir. Analiz sonuçlarına göre, öz yeterlilik boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Regresyon analiz sonuçları dikkate alınarak, umut ile kriz öncesi dönem arasında ($r=0,35$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Umut ile kriz dönemi arasında ($r=0,34$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki, umut ile kriz sonrası dönem arasında ($r=0,47$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, umut boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Yapılan regresyon analizi sonuçları dikkate alınarak, psikolojik dayanıklılık ile kriz öncesi dönem arasında ($r=0,28$) pozitif yönlü zayıf seviyede bir ilişki olduğu, psikolojik dayanıklılık ile kriz dönemi arasında ($r=0,32$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişkinin olduğu, psikolojik dayanıklılık ile kriz sonrası dönem arasında ($r=0,44$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, psikolojik dayanıklılık boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Regresyon analiz sonuçları dikkate alınarak, iyimserlik ile kriz öncesi dönem arasında ($r=0,23$) pozitif yönlü zayıf seviyede bir ilişki, iyimserlik ile kriz dönemi arasında ($r=0,29$) pozitif yönlü zayıf seviyede bir ilişki, iyimserlik ile kriz sonrası dönem arasında ($r=0,37$) pozitif yönlü orta seviyede bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, iyimserlik boyutu değişkeninin, kriz yönetim becerilerinin pozitif yönde bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, kriz yönetim becerileriyle psikolojik sermaye arasında pozitif yönde ve orta seviyede ilişki mevcuttur. Bu düzeyin yükselmesi için, Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından okul yöneticilerine, öğretmenlere kriz yönetim becerileri ve psikolojik sermaye konularında hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmenlerin psikolojik sermayelerini arttıracak uygulamalar yapılarak her öğretmenin kendine ait çalışma odası olabilir. Öğretmenlerin kendilerini keşfetmelerine olanak sağlayacak etkinliklere katılması teşvik edilebilir. Bireysel olarak öğretmenlere yönelik programların yanı sıra okul örgütünü kapsayan psikolojik sermaye gelişim programları uygulanabilir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin gelişimine katkı sağlayacak kriz yönetim becerileri kaynaklarına başvurabilir. Öğretmenlerin psikolojik sermaye gelişimini engelleyen faktörler için okul müdürü tarafından eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına yönelik hedefler için çaba gösterilebilir ve öğretmenlere bu konuda gerekli kolaylıklar sağlanabilir. Öğretmenlerin özlük haklarını arttıracak, ekonomik sorunlarını çözecek politikaların geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin kriz yönetim becerileri ile psikolojik sermayeleri arasındaki ilişkiyi konu edinen bir makale yazılabilir. Bu araştırma, Çanakkale ili merkez ilçesini içermektedir. Çalışma tüm Türkiye’de yapılabilir. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmanın gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma yöntemleriyle desteklenmesi sağlanabilir. Araştırmada belirlenen örneklem grubu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem grubuna, özel okullarda görev yapan öğretmenlerde dahil edilerek karşılaştırma yapılabilir. Araştırmada öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri araştırılmıştır. Gelecekte buna ek olarak, okul yöneticilerinin psikolojik sermaye düzeylerini araştırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerini nasıl gerçekleştirdiğine yönelik araştırmalar yapılarak, literatürdeki sayısı arttırılabilir. Okul örgütünü oluşturan her bir kavram için, psikolojik sermaye düzeyleriyle ilgili araştırmalar yapılabilir. Araştırmanın nitel boyutu olan değişkenlerden her biri ile psikolojik sermayenin ilişkisini daha net ortaya koyabilecek nicel çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S. (2007). İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, H. H., ve Aksoy, N. (2003). "Okullarda krize müdahale planlaması". *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36, 37-49.
- Aksu, A., ve Deveci, S. (2009). "İköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri". *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 4 (2), 448-464.
- Bayram, A. (2015). İstanbul Büyükşehir Belediyesi’nin doğal afetlere dayalı kriz yönetimi ve İstanbul halkının bakış açısı.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Burhanuddin, N. N., Ahmad, N. A., Said, R. R., & Asimiran, S. (2019). "A systematic review of the psychological capital (psycap) research development: Implementation and 90 gaps". *International Journal Of Academic Research In Progressive Education And Development*, 8(3), 133-150.
- Can, H. (1998). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, H. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Doğan, D. M. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. İstanbul. Denizli: Pınar Yayıncılık.
- Envick, B. R. (2005). "Beyond humand and social capital: The importance of positive psychological capital for entrepreneurial success". *The Entrepreneurial Executive*. 10: 41-52.
- Gezer, Y. (2020). "Kriz yönetim becerilerine (kriz öncesi, dönemi ve sonrası) ilişkin olarak okul müdürlerinin sergilemiş oldukları davranışlar". *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (8) , 282-298 . Retrieved From <https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Jier/Issue/59125/842829>.
- Göçen, A. (2019). "Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi". *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 8(1), 135-153.
- Huang, Y. C., Tseng, Y. P., & Petrick, J. (2008). "Crisis management planning to restore tourism after disasters: A case study from Taiwan". *Journal Of Travel And Tourism Marketing*, 23 (2-4), 203- 221.



Karakuş, A., ve İnandı, Y. (2018). "Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2) , 500-518 . Doi: 10.17860/Mersinefd.442864.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kerzner, H. (2013). *Project management: Case Studies*. New York: Wiley.

Luthans, F., & Jensen, S. M. (2002). "Hope: A new positive strength for human resource development". *Human Resource Development Review*, 1, 304-322.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). "Positive psychological capital: Going beyond human and social capital". *Business Horizons*. 47, 45-50.

Özarlan, C., ve Diker, E. (2020). "Kamu kurumlarının kriz yönetimi becerileri: Samsun Büyükşehir Belediyesi çalışanlarına yönelik bir araştırma". *Erciyes İletişim Dergisi*, 7 (1) ,653-678. Doi : 10.17680/Erciyesiletisim.648215.

Öztekin Bayır, Ö. (2018). Otantik liderliğin psikolojik sermaye, işe kapılma ve okul başarısıyla ilişkisi.(Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, B. (2010). Kriz yönetimi ve örnek bir uygulama. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü Endüstri Mühendisliği Anabilim Dalı Sistem Mühendisliği Programı, İstanbul.

Patnaik, S., & Mishra, U. S. (2017). Psychological capital and employee commitment. *Chanderprabhu Jain College Of Higher Studies & School Of Law*.

Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (2011). "Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach". *Personnel Psychology*, 64(2), 427-450.

Pira, A., ve Sohodol, Ç. (2015). *Kriz yönetimi, halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme (5. Baskı)*. İstanbul: İletişim Yayıncılık, A.Ş.

Poland, S., Pitcher, G., ve Lazarus, P. J. (1999). "Kriz müdahale konusunda en iyi uygulamalar". Yöret Vakfının "Okullarda acil durum projesi" eğitim materyali, İstanbul. Makale Yöret Vakfının 15-18 Kasım 1999 tarihlerinde düzenlediği krize müdahale semineri için çevrilmiştir.

Samancı, S., ve Basım, H. N. (2018). "Akademisyenlerin örgütsel adalet algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları: Psikolojik sermayenin aracılık rolü". *Business And Economics Research Journal*, 9(2), 363-380.

Savçı, S. (2008). Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları. (Yüksek Lisans Tezi).

Sayın, N. (2008). Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi.(İstanbul İli Örneği). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1994). "Positive illusions and well-being revisited: Separating Fact From Fiction". *Psychological Bulletin*. 116: 21-27.

Tösten, R., ve Özgan, H. (2017). "Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62) , 867-889 . Doi: 10.17755/Esosder.306900.

Tutar, H. (2000). *Kriz ve stres ortamında yönetim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri.

Türesin Tetik, H., Oral Ataç, L., ve Köse, S. (2018). "Psikolojik sermaye ile iş doyum ve performans ilişkisi: Türkiye’de yapılan araştırmalar üzerinden bir meta analizi". *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari*

Bilimler

Dergisi,

32(2),289-314.Retrieved

From

<https://Dergipark.Org.Tr/Tr/Pub/Atauniiibd/issue/36952/3447> 72.

Yalçın, D. S. (2019). "Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 13-26 . Doi: 10.18037/Ausbd.550238.

Yılmaz Yıldız, S. B. (2015). Okul yöneticilerinin esnek liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Edirne İli Örneği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

Zeyad, S. (2020). "The rol of decision maker in crisis management : A qualitative study using grounded theory (covid-19 pandemic crisis as a model)". *Al-Dabbagh, Collage Of Political Science, University Of Mosul, Iraq*. Doi:10.1002/Pa.2186



ÖĞRETİM ELEMANLARININ PERSPEKTİFİNDEN ÖĞRETİM ELEMANLARININ BİLİMSEL TUTUMLARI: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

HALİL GÜÇER¹⁶¹, NECLA ŞAHİN FIRAT¹⁶²,

ÖZET

Bu çalışmada öğretim elemanlarının gözüyle yine öğretim elemanlarının bilimsel tutumlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğinin kullanıldığı araştırma olgubilim desenindedir. Öğretim elemanlarının bilimsel tutuma ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi'nin farklı fakülte ve yüksekokullarında görev yapmakta olan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle seçilen 12 öğretim elemanından görüş alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir. “Nesnellik”, “eleştirel düşünme”, “bilimsel ahlak ve dürüstlük” ile “farklılıklara saygı ve hoşgörü” öğretim elemanlarının en fazla ifade ettikleri bilimsel tutum özellikleridir. Katılımcıların çoğu; çalıştıkları kurumlarda bilimsel tutum düzeyinin düşük olduğunu, bunun en büyük nedeninin ise “niceliğin niteliğe tercih edilmesi” olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutuma en çok uyan davranışlar olarak “nesnellik”, “işbirliği yapmak ve ekip çalışması” ile “ifade özgürlüğü”nü göstermişlerdir. Katılımcılar bilimsel tutuma en aykırı davranışlar olarak ise “yanlılık” ve “atıf çeteleri oluşturmak, parayla yayın yapmak, ilişkilerle hakem sürecini manipüle etmeyi” göstermişlerdir. Öğretim elemanlarının çoğu kurumlarında bilimsel tutumda olumsuz yönde bir değişim yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda bilimsel tutumun gelişmesi için geliştirdikleri “etik ihlallerin önüne geçilmeli”, “araştırma kaynakları artırılmalı”, “liyakate önem verilmeli” ve “öğretim elemanlarının ekonomik durumu iyileştirilmeli” önerileri frekansı en yüksek olanlardır..

ANAHTAR KELİMELEER: Bilim, Bilimsel tutum, Öğretim elemanları, Üniversite

SCIENTIFIC ATTITUDES OF INSTRUCTORS ACCORDING TO THEIR PERSPECTIVES: QUALITATIVE RESEARCH

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the scientific attitudes of the instructors in depth from their perspectives. The research is in the phenomenological design in which the interview technique, one of the qualitative research methods, is used. The views of the lecturers on scientific attitude were obtained by using a semi-structured interview form developed by the researchers. The research was carried out by taking the opinions of 12 instructors working in different faculties and colleges of Dokuz Eylül University and selected by the maximum diversity sampling method. The findings of the study can be summarized as follows. “Objectivity”, “critical thinking”, “scientific morality and honesty” and “respect and tolerance for differences” are the scientific attitude characteristics most expressed by the instructors. Most of the participants

¹⁶¹ Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, halil.gucer@deu.edu.tr

¹⁶² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, necla.sahin@deu.edu.tr

stated that the level of scientific attitude is low in the institutions they work for, and the biggest reason for this is "the preference of quantity over quality". Participants indicated "objectivity", "cooperation and teamwork" and "freedom of expression" as the behaviors most compatible with the scientific attitude in the institutions they work in. The participants cited "bias" and "creating citation gangs, publishing for money, manipulating the peer-review process with relationships" as the behaviors most contrary to the scientific attitude. Most of the instructors stated that there was a negative change in scientific attitude in their institutions. The suggestions developed by the instructors in order to improve the scientific attitude in the institution they work, "ethic violations should be prevented", "research resources should be increased", "emphasis should be given to merit" and "the economic situation of the lecturers should be improved" are the ones with the highest frequency.

Keywords: Science, scientific attitude, instructors, university

GİRİŞ

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 4/a maddesi (c) bendinde öğretim elemanlarına "yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma" (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 1981: 5350) yapma görevi verilmektedir. Aynı kanunun 22/b maddesine göre öğretim elemanlarına "bilimsel araştırmalar ve yayımlar yapma" (YÖK, 1981: 5361) sorumluluğu da verilmektedir.

2014-2018 yılını da kapsayan Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı yükseköğretim sistemi için "toplumun ve ekonominin ihtiyaçlarına duyarlı, paydaşlarıyla etkileşim içerisinde olan, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye ve hizmete dönüştüren, akademik, idari ve mali açıdan özerk üniversite modeli çerçevesinde küresel ölçekte rekabetçi bir yükseköğretim sistemine ulaşılması" hedefini getirmiştir (Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2013: 31). 2019-2023 yıllarını kapsayan halen önemi yürürlükte olan 11. Beş Yıllık Kalkınma Planı da bilim ve bilgi üretme ile bilim insanlarının önemini "bilim alanlarına yönelik nitelikli çalışmalar ile öncü ve çığır açıcı araştırmaları desteklemek üzere ve özellikle temel bilimler alanında araştırmacı insan gücü kapasitesinin artırılmasına yönelik ulusal ve uluslararası eğitim ve araştırma temalı bilimsel etkinlikler gerçekleştirilecektir" hedefiyle vurgulamaktadır (On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2019: 106).

Hem ilgili mevzuat hem de kalkınma planlarıyla konulan hedefler öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar yüklemektedir. Yukarıdaki paragraflarda ifade edilen bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, ürettiği bilgiyi ürüne, teknolojiye dönüştürmek, çığır açıcı araştırmalar yapmak üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının nitelikleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının bilime bakış açıları, bilimsel araştırmalar hakkındaki görüşleri, bilime, bilgi üretmeye yönelik duyguları önem kazanmaktadır. Bilime yönelik bu tür kişisel düşünce ve duyguların bilimsel çalışmaları hem niceliksel hem de niteliksel olarak etkileyebileceği varsayılabilir.

Öğretim elemanlarının genel anlamda bilim, araştırma ve bilgi üretme gibi kavramlara yönelik bakış açıları, düşünce ve duyguları "bilimsel tutum" başlığı altında incelenebilmektedir. İlgili alan yazında bilimsel tutuma ait tek bir tanıma rastlanılamamıştır. Bunun yerine bilimsel tutum başlığı altında bir takım özellikler sıralanmıştır. Gardner (1995, s.284) "bilimsel tutumun akılcılık, meraklılık, açık fikirlilik ve batıl inançları reddetme gibi boyutları" bulunduğunu



belirtmektedir. Başaran (2005, s.442) “bilimsel tutumu, insanın sorunlarını çözerken, duygularından sıyrılıp, gerçekleri kullanması” olarak tanımlayıp bilimsel tutumun “araştırmaya, elde bulunan bilgileri eleştirmeye, sorgulamaya, önyargıdan, dogmatik ve duygusal inançlardan kurtulmaya eğilim” olduğunu ifade etmektedir.

Fives, Huebner, Birnbaum ve Nicolich’e göre (2014, s.555) bilimsel tutum “bilgi ve beceriyi bilimsel süreçlere dönüştürme isteğidir”. Kaur (2013, s.25) “açık fikirli olma, meraklılık ve eleştirel düşünme” özelliklerine “sebe-sonuç ilişkilerini test etmeye ve doğrulamaya hazır olma, alınan kararları tekrar gözden geçirebilme, batıl ve yanlış inançları dikkate almama, doğruluğu aramayı alışkanlık haline getirme, yapılan hesaplama ve gözlemleri şeffaflıkla paylaşma” gibi davranışsal nitelikleri de bilimsel tutum kavramının niteliklerine dahil etmektedir. Bilimsel tutum “meraklı olmak, akılcı düşünmek, yargıları sorgulamaya istekli olmak, açık fikirli olmak, eleştirel düşünmek, tarafsız olmak, dürüst ve alçak gönüllü olmak” (Pitafi ve Farooq, 2012, s.383) şeklinde de ifade edilmiştir.

Wildan, Hakim, Siahaan ve Anwar (2019, s. 409) bilimsel tutumun “toplumun tüm bireylerini ilgilendirdiğini” vurgulayarak “davranışlara yansıyan birçok niteliğin birleşimi” olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bilimsel tutumu olan bireylerin “açık fikirli, deneyim merkezli (experiment-oriented), dürüst, bilgiyi seven ve bir sorunun çözümünün doğrulanmış bilgidan geçtiğini görebilen kişiler” olduğunu ifade etmektedir (2019: 410).

Güçer (2021) bilimsel tutum kavramının öğrenciler ve belirli bir dersle sınırlandırılarak çalışılmasına karşı öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeyleri hakkında bir araştırmaya rastlanılmadığını belirtmektedir. Güçer (2021) “Öğretim Elemanlarının Bilimsel Tutum Ölçeğini” geliştirerek öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeylerini farklı değişkenlere göre ve nicel yöntemle değerlendirmiştir.

Bu çalışmada getirilen yenilik ise öğretim elemanlarının bilimsel tutumlarının nitel araştırma yöntemi kullanılarak çalışılmasıdır. Bu sayede öğretim elemanlarının bilimsel tutumları üzerine daha ayrıntılı fikir sahibi olunabilecektir. Bu araştırmayla öğretim elemanlarının bilimsel tutum kapsamına yeni özellikler dahil edip etmeyeceği ve/veya alanyazında daha önce bilimsel tutum kapsamında olduğu varsayılan kimi özelliklerin hala bu kapsamda değerlendirip değerlendirmeyecekleri görülebilecektir.

Bu çalışmada öğretim elemanlarının gözüyle yine öğretim elemanlarının bilimsel tutumlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Öğretim elemanlarına göre bilimsel tutumun özellikleri nelerdir?
2. Öğretim elemanları, görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeyini nasıl görmektedirler?
3. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutuma en çok uyan durumlara ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutuma aykırı durumlara ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutumun değişimine ilişkin görüşleri nasıldır?

6. Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda bilimsel tutumun gelişmesi için geliştirdikleri öneriler nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın konusu nitel yöntemle araştırılmıştır. Bilimsel tutum davranışları hakkında daha derinliğine bilgi vermesi açısından konunun nitel yöntemle araştırılması tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çünkü olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada olgubilim deseninin seçilme nedeni; çalışmanın amacının öğretim elemanlarının görüşlerine göre bilimsel tutumlarını incelemek olduğundan bilimsel tutum kavramının farklı katılımcı gruplarında nasıl algılandığının, katılımcıların gerçek deneyimleri ile derinlemesine anlamaya çalışmaktır.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır. Maksimum çeşitlilik sağlanması adına Dokuz Eylül Üniversitesinin farklı fakülte ve bölümlerindeki öğretim elemanlarına ulaşmak için çaba gösterilmiştir. Tablo 1’de araştırmaya dahil edilen katılımcılara ait bilgiler sunulmaktadır.

Tablo 1 Araştırmanın Katılımcıları

Fakülte	Bölüm	Unvan	Cinsiyet	Kıdem
Edebiyat	Felsefe	Prof. Dr.	Erkek	12 yıl
Edebiyat	Dilbilim	Prof. Dr.	Erkek	29 yıl
Eğitim	Sosyal Bilgiler	Prof. Dr.	Erkek	33 yıl
Fen	Biyoloji	Prof. Dr.	Erkek	35 yıl
Güzel Sanatlar	Tezhip	Doç.	Kadın	32 yıl
Mühendislik	Endüstri Müh.	Doç. Dr.	Kadın	23 yıl
Tıp	Kadın Hastalıkları	Doç. Dr.3	Erkek	32 yıl
İİBF	İşletme	Dr. Öğr. Üyesi	Kadın	22 yıl
İlahiyat	Felsefe ve Din Bil.	Dr. Öğr. Üyesi	Erkek	12 yıl
YDY	İngilizce Hazırlık	Öğr. Gör.	Kadın	35 yıl
İşletme	İşletme	Arş. Gör. Dr.	Kadın	10 yıl
Fen	Fizik	Arş. Gör. Dr.	Kadın	11 yıl

Tablo 1’de görüldüğü araştırmada nitel veri elde edilen toplam 12 katılımcının 6’sı kadın; 6’sı da erkektir. Dolayısıyla cinsiyet bakımından katılımcılar arasında dengeli bir dağılım söz konusudur. Katılımcıların 4’ü profesör; 3’ü doçent; 2’si doktor öğretim üyesi; 1’öğretim görevlisi ve 2’si araştırma görevlisidir. Çalıştıkları alanlara göre katılımcıların 7’si sosyal bilimlerde; 4’ü fen bilimlerinde ve 1’ güzel sanatlarda görev yapmaktadır.



Ölçme Aracı

Ölçme aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Ardından Eğitim Bilimleri Bölümünden üç öğretim üyesinin uzman görüşü alınmış ve iki öğretim üyesiyle pilot çalışma yapıldıktan sonra görüşme formu asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan örnek sorular aşağıda sunulmaktadır:

1. Literatürde bilimsel tutum kapsamında pek çok özellik sıralanmakta. Kimileri bunlara yenilerini eklemekte, kimileri ise bu özelliklerin bazılarına karşı çıkmakta. Peki, bir bilim insanı olarak sizce bilimsel tutumun özellikleri nelerdir? Açıklayabilir misiniz? Bunlardan en önemlileri/bilimsel tutumun olmazsa olmazları nelerdir? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
2. Çalıştığınız kurumdaki öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeylerini, nedenleriyle birlikte nasıl değerlendirirsiniz?

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılardan 5'i görüşmelerde ses kaydı yapılmasına izin vermiştir. 7 katılımcı not tutulmasını talep etmiştir. Katılımcıların tüm görüşmeleri yazıya dökülmüş ve bu yazılı dökümler e-posta adreslerine gönderilmiştir. Onlardan bu yazıya geçirilmiş ifadelerini gözden geçirmeleri talep edilmiş ve kendilerinden tekrar onay alınmıştır. Bazı katılımcıların istekleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Katılımcılar ile yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiştir. Katılımcı öğretim elemanlarından çalışmanın amacı belirtilip randevu talep edilmiştir. Randevu gün ve saatinde öğretim elemanları ofislerinde ziyaret edilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel verilerin analiz aşamasında bilimsel tutumun özelliklerine göre kategoriler oluşturulmuş, bu kategorilere uygun kodlar belirlenmiştir. Ardından her bir kodun frekans değerleri tespit edilmiştir. En yüksek frekans değerlerine sahip özelliklerin öğretim elemanlarının ortak görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın bulguları sunulmaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretim elemanlarına göre bilimsel tutumun özellikleri nelerdir?” biçiminde belirlenmişti. Öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre bilimsel tutumun özellikleri ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2 Öğretim Elemanlarının Bilimsel Tutum Görüşleri ve Frekans Değerleri

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Kategori	Kod	Frekans Değeri
Bilgiye yönelik genel tutum	Eleştirel düşünme	10
	Yeniliğe, yeni görüşlere, değişime açıklık	9
	Açık fikirli olma	7
	İşbirliğine yatkınlık:	6
	Eleştiriye açıklık	5
	Çalışkanlık ve özveri	3
	Güvenilir olmak	2
	İşini çok sevmek	2
	Hedef yönelimli olmak	1
	Demokrat olmak	1
Bilgiyi değerlendirme tutumları	Nesnellik	11
	Bilimsel ahlak ve dürüstlük	10
	Alan yeterliliği	8
	Analitik düşünme ve analiz yeteneği	7
Bilimsel inançlar	Farklılıklara saygı ve hoşgörü	10
	Neden-sonuç ilişkilerini kurabilme	8
	Gerçeğe-doğruya bağlılık	7
	İnsanlık çıkarı	6
	Önyargısız olmak	5
	Kimseyi ötekileştirmemek	3
	Kanıt dayalılık	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının kendi görüşlerin göre *bilgiye yönelik tutum* kategorisinde en yüksek frekans değerine sahip nitelikler “eleştirel düşünme, yeniliğe, yeni görüşlere ve değişime açıklık, açık fikirli olma” özellikleridir. *Bilgiyi değerlendirme tutumları* kategorisinde ise en yüksek frekans değeri olan özellikler “nesnellik, bilimsel ahlak ve dürüstlük alan yeterliliği”dir. Bilimsel inançlar kategorisinde ise “farklılıklara saygı ve hoşgörü, neden-sonuç



ilişkilerini kurabilme, gerçeğe-doğruya bağlılık” kodları öğretim elemanları arasında en yüksek frekans değeri verilen bilimsel tutum özellikleri olmuştur.

Örneğin 7. katılımcı *bilgiye yönelik tutum* kategorisinde “bir öğretim üyesinin öncelikle eleştirel bakışı olmalı (en önemlisi, eleştirel bakış olmazsa tek bakış açısı hakim olur)” diye görüşünü ifade ederek eleştirel düşünmeyi vurgularken 12. katılımcı *bilgiyi değerlendirme tutumları* kategorisinde “bir araştırmacı bir konuyu ele alırken sahip olduğu tüm değer yargılarını paranteze almaya mümkün olduğunca gayret etmelidir” diyerek nesnelliğin önemini dile getirmiştir. 8. katılımcı “başkalarını ötekileştirmemeli, farklılıklara saygı duymalı” görüşüyle *bilimsel inançlar* kategorisinde farklılıklara saygı ve hoşgörü özelliğini ifade etmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın ikinci alt problemi “öğretim elemanları, görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeyini nasıl görmektedirler?” şeklinde ifade edilmişti. Tablo 3’te öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutum düzeyi hakkındaki görüşleri ve frekans değerleri sunulmaktadır.

Tablo 3 Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutum düzeyi hakkındaki görüşleri

Kategori (Bilimsel Tutum Düzeyi)	Kod (Nedenler)	Frekans Değeri
DÜŞÜK	Niceliğin niteliğe tercih edilmesi	7
	Akademik yükselmenin puana bağlı olması	6
	Etik dışı davranmak	6
	Bilimsel kaygıyı ve etiği hiçe sayma	5
	Kişisel çıkarlar	3
	Aşırı akademik hırs	2
	Teşvik almak	2
	Grupçuluk	1
	Mevkicilik	1
ORTA	—	—
YÜKSEK	Bilim etiğine duyarlılık, ekip çalışması	5
	Nitelikli yayın yapmak	5
	Kuramsal bilgi temelli çalışmak	2
	Araştırma yöntemlerine bağlılık	2
	Sorumluluk bilinci	2
	Demokratik ortamın varlığı	1

Tablo 3’te öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda meslektaşlarının bilimsel tutum düzeyleri hakkındaki görüşleri görülmektedir. Bu tabloda kategoriler düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının meslektaşlarının bilimsel tutum düzeylerini düşük ve yüksek seviyelerde gördükleri tespit edilmiştir. Meslektaşlarının bilimsel tutum düzeylerini düşük olarak gören öğretim elemanları bu görüşlerinin nedenleri olarak yoğunlukla “niceliğin niteliğe

tercih edilmesini, akademik yükselmenin puana bağlı olmasını ve etik dışı davranmayı” göstermektedir. Meslektaşlarının bilimsel tutum düzeylerini yüksek bulan öğretim elemanları ise bu düşüncelerinin sebeplerini en fazla frekans değeri olan “bilim etiğine duyarlılık, ekip çalışması, nitelikli yayın yapmak ve kuramsal bilgi temelli çalışmak” nitelikleriyle açıklamaktadır. Tablo 3’te sunulan frekans değerlerine göre öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeyleri düşük seviyede (f= 7) görülmektedir.

Öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeylerini düşük bulan 4. katılımcı “1 yılda 7-8 makale nasıl çıkar. Nitelikli iddialı bir yayın en az 2 yılda dergi değerlendirme süreci hariç” bilimsel çalışmalarda niceliğin tercih edilmesine vurgu yapmaktadır. Öğretim elemanlarının bilimsel tutum düzeylerini yüksek bulan 10. katılımcı bu görüşünü “herkes asgari düzeyde bilimsel etik kurallara uyuyor” ifadesiyle desteklemektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutuma en çok uyan durumlara ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmişti. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre bilimsel tutuma en çok uyan davranışlar ve frekans değerleri aşağıda Tablo 4’te görülmektedir.



Tablo 4 Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutuma en çok uyan davranışlara ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans Değeri
Bilgiye yönelik genel tutum	İşbirliği yapmak ve ekip çalışması	10
	Çalışkan bireyler	9
	Açık görüşlü olma	8
	Demokrasi/ifade özgürlüğü	8
	Multi-disipliner çalışabilmek	7
	Güvenilir olmak	6
	Demokratik ve hoşgörülü olma	5
	Açık görüşlü olma	5
Bilgiyi değerlendirme tutumları	Nesnellik	11
	Etik duyarlılık	8
Bilimsel inançlar	İfade özgürlüğü	10
	Güvenilir kişiler	8
	Yüksek bilimsel kaygı	6

Tablo 4'e göre bilgiye yönelik genel tutum kategorisinde öğretim elemanlarının görüşlerine göre en çok uyan davranışlardan en yüksek frekans değeri olanlar "işbirliği yapmak ve ekip çalışması, çalışkan bireyler, açık görüşlü olma" özellikleridir. Bilgiyi değerlendirme tutumları kategorisinde "nesnellik" ve "etik duyarlılık" en yüksek frekans değeri alan davranışlardır. Bilimsel inançlar kategorisinde ise "ifade özgürlüğü, güvenilir kişiler" en yüksek frekans değeri alan davranışlar olmuştur.

Araştırmaya katılan 3. Katılımcı bilgiye yönelik genel tutum kategorisinde işbirliği ve ekip çalışmasının önemini "çok güzel araştırma ekipleri kuruluyor, bazıları disiplinler arası" ifadesiyle belirtmektedir. Bilgiyi değerlendirme tutumları kategorisinde 4. katılımcı nesnel davranmayı "genel anlamda nesnellik korunuyor. Çünkü bizde araştırma deneye bağlı, nesnel olmadan da deney yapamazsınız" görüşüyle açıklamaktadır. Bilimsel inançlar kategorisinde 6. katılımcı ifade özgürlüğü davranışını "bir sınav uygulandıktan sonra sınava ilişkin görüş ve önerileri (yapıcı) çekinmeden sunar ve iyileştirme için çaba sarf eder" şeklinde açıklamaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın dördüncü alt problemi "Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutuma aykırı durumlara ilişkin görüşleri nasıldır?" olarak belirlenmişti. Öğretim elemanlarının bilimsel tutuma aykırı olarak gördükleri davranışlar ve

frekans

değerleri

Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5 Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutuma aykırı olarak gördükleri davranışlar

Kategori	Kod	Frekans Değeri
Genel Etiğe Aykırı Davranışlar	Yanlılık	11
	Sorumsuzluk	9
	Liyakatin gözetilmemesi	8
	Kayırmacılık	8
	Üstlere şirin görünme çabası	7
	Doğruyu söylemekten kaçınma	6
	Tevazu göstermemek	5
	Anti demokratik tutum ve davranışlar	4
	Atıf çeteleri oluşturmak, parayla yayın yapmak, ilişkilerle hakem sürecini manipüle etmek	10
Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar	Haksız yere adını yayına yazdırmak	9
	Bilgi saklamak	8
	Alanda yetersiz olma	6

Tablo 5’e göre genel etiğe aykırı davranışlar kategorisinde frekans değerleri bakımından “yanlılık, sorumsuzluk ve liyakatin gözetilmemesi” davranışları bilimsel tutuma en aykırı durumlar olarak öğretim elemanları tarafından ifade edilmiştir. Bilim etiğine aykırı davranışlar kategorisinde ise frekans değerleri bakımından “atıf çeteleri oluşturmak, parayla yayın yapmak, ilişkilerle hakem sürecini manipüle etmek, haksız yere adını yayına yazdırmak ve bilgi saklamak” bilimsel tutuma en fazla uymayan davranışlar olarak değerlendirilmiştir. Genel etiğe aykırı davranışlar kategorisinde 12. katılımcı yanlılık aykırı davranışını “akademik tarafsızlıktan uzak tarafgir akademisyen yaklaşımlarına sıklıkla şahitlik ettiğimi belirtmek isterim” ifadesiyle açıklamaktadır. Bilim etiğine aykırı davranışlar kategorisinde atıf çeteleri oluşturmak aykırı davranışını 2. katılımcı “atıf çeteleri oluşturup birbirlerinin yayınlarına atıfta bulunarak, parayla yayın yaparak dosyasını tamamlayanları görebiliyoruz” diyerek açıklamaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular



Bu çalışmanın beşinci alt problemi “öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutumun değişimine ilişkin görüşleri nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Aşağıda Tablo 6’da öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda öğretim elemanlarının bilimsel tutumunda değişim olup olmadığına ilişkin görüşleri verilmektedir.

Tablo 6 Öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumlarda bilimsel tutumun değişimine ilişkin görüşleri

Kategori (Değişimin Yönü)	Kod (Değişimin Nedenleri)	Frekans Değeri
OLUMLU	Bilim etiği standartları oluştu	5
	İnter-disipliner çalışma artışı	5
	Dijital ve teknolojik gelişmeler	4
	Geniş bakış açısına sahip olma	3
	Araştırma yöntemlerinde gelişme	2
	Akademik yükselme ve lisansüstü eğitime standartlar getirilmesi	2
	Araştırmalarda TUBİTAK desteğinde artış	1
	Yabancı dile ilginin artması	1
	OLUMSUZ	Etik ihlaller
İş yükü artışı		6
Gruplaşma, ötekileştirme, yanlılık, artan rekabet		5
Motivasyonda düşüş		4
Siyasi tercihler		4
Kayırmacılık		3

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretim elemanlarının görüşlerine göre çalıştıkları kurumlarda bilimsel tutum davranışlarının değişimi olumlu ve olumsuz kategorilerinde incelenmiştir. Bilimsel tutum davranışlarında değişimin olumlu olduğunu düşünen öğretim elemanları “bilim etiği standartlarının oluşmasına, inter-disipliner çalışmaların artışına, dijital ve teknolojik gelişmelere” en yüksek frekans değerlerini vermişlerdir. Bilimsel tutum davranışlarında değişimin olumsuz olduğu görüşünde olan öğretim elemanları “etik ihlallere, iş yükündeki artışlara, gruplaşma, ötekileştirme, yanlılık, artan rekabete” en yüksek frekans değerlerini vermişlerdir. Tablo 6’daki frekans değerlerine göre bilimsel tutumun davranışlarının yıllar içinde değişiminin olumsuz olduğunu düşünenler daha fazladır.

Değişimin olumlu olduğu görüşünde olan 11. katılımcı bu düşüncesini “bilimsel ahlak ve etik konusunda kaygılanma artıyor, bence bu iyi bir durum. Jüriler bu konularda daha hassas davranıyor” ifadesiyle dile getirmektedir. İlgili değişimin olumsuz olduğunu düşünen 8. katılımcı “dijitalleşme ve teknoloji artışı etik ihlalleri de arttırdı, bunun önüne geçilmesi çok acil bir konu” şeklinde fikrini dile getirmektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın altıncı alt problemi “öğretim elemanlarının görev yaptıkları kurumda bilimsel tutumun gelişmesi için geliştirdikleri öneriler nelerdir?” olarak yazılmıştı. Öğretim elemanlarının önerileri Tablo 7’de gösterilmektedir.



Tablo 7 Öğretim elemanlarının bilimsel tutumun geliştirilmesi için önerileri

Kategori	Kod	Frekans Değeri
Makro Düzeyde Öneriler	Araştırma kaynakları arttırılmalı	12
	Akademisyenlerin ekonomik durumu iyileştirilmeli	11
	Liyakate önem verilmeli	11
	Kayırmacılığın önlenmesi	10
	Bilimsel ahlak ve etik eğitime işlerlik kazandırılmalı	10
	Lisans ve lisansüstünde eğitim veren akademik personel ayrılmalı	9
	Etik ihlallerin önüne geçilmeli	8
	İş yükü azaltılmalı	8
	Çalışma koşulları iyileştirilmeli	7
	Haklar için örgütlenmeli	6
	Mikro Düzeyde Öneriler	Etik ihlallerin önüne geçilmeli
Bilimsel ahlak ve etik eğitime işlerlik kazandırılmalı		10
Kayırmacılığın önlenmesi		9
Lisansüstü eğitim niteliği ve kontenjanları artmalı		8
Özlük haklarının (kadro) verilmesi		7
Uygulamalı araştırmalar arttırılmalı		6
İş yükü azaltılmalı		5
Çalışma koşulları iyileştirilmeli		4
Yöneticilerin yönetim alanından atanması		3

Tablo 7'de bilimsel tutum düzeyinin geliştirilmesi için öğretim elemanlarından gelen öneriler makro ve mikro düzeyde öneriler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. Makro düzeyde

“araştırma kaynakları artırılması, akademisyenlerin ekonomik durumunun iyileştirilmesi, liyakate önem verilmesi” frekans değerlerine göre yoğunlukla önerilmiştir. Mikro düzeyde ise “etik ihlallerin önüne geçilmesi, bilimsel ahlak ve etik eğitime işlerlik kazandırılması, kayırmacılığın önlenmesi” frekans değerlerine en çok önerilen davranışlardır.

11. katılımcı makro düzeyde “ülke genelinde üniversite eğitiminde daha fazla kaynak ayrılmalı” diyerek görüşünü dile getirmektedir. 10. katılımcı ise “yayımlar gelişirse bilimsel tutum da artar diye düşünüyorum, her yayın yeni etik ilkeler anlamına geliyor bence. Etik ilkeler de tutumu geliştirir” ifadesiyle mikro düzeyde bilimsel tutumun gelişmesi için önerisini dile getirmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın tartışılması ve sonuçları üzerinde durulacaktır. Öğretim elemanlarının frekans değerlerine göre bilimsel tutumun aşağıdaki özelliklerinde uzlaştığı görülmektedir; eleştirel düşünme, yeniliğe açık olma, açık fikirli olma, nesnellik, bilimsel ahlak ve etik, farklılıklara saygı ve hoşgörü. Öğretim elemanları nesnel olmayı, işbirliği yapmayı ve ifade özgürlüğünü bilimsel tutuma en çok uyan davranışlar biçiminde kabul etmektedirler. Öğretim elemanlarının bilimsel tutumun ne olduğu hakkındaki görüşlerinin ilgili alan yazınla uyumlu olduğu görülmektedir. Bilimsel tutum kavramının hem içeriği hem de bilimsel tutuma uygun davranışlar konusunda öğretim elemanlarının arasında fikir birliğinin var olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca öğretim elemanlarının “alanında yeterli olmak” niteliğini bilimsel tutumun özelliklerine ekledikleri görülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretim elemanları çalıştıkları kurumlarda görev yapan meslektaşlarının bilimsel tutum düzeyini düşük bulmakta bunun sebebi olarak niceliğe daha fazla önem verilmesi olarak görmektedirler. Benzer şekilde yıllar içinde bilimsel tutumun olumsuz yönde ilerlediğini düşünenler de gelişmenin olumlu olduğunu düşünenlerden fazladır. İleri araştırma olanaklarının uygulandığı günümüzde öğretim elemanları arasında bilimsel tutum düzeyini hem düşük bulanların hem de olumsuz gelişmenin olduğunu düşünenlerin fazla olması dikkatleri çeken bir durumdur.

Öğretim elemanları, yanlı davranmak ile atıf çeteleri oluşturmak, parayla yayın yapmak, ilişkilerle hakem sürecini manipüle etmek davranışlarını bilimsel tutuma en fazla uymayan (aykırı) özellikler olarak görmektedir. Bu tür istenmeyen ve etik dışı davranışlara karşı durma bakımından öğretim elemanları arasında bir fikir birliğinin olması da olumlu bir gelişme olarak nitelenebilir. Zira bu tür bilimselliğe aykırı davranışların azaltılması ve hatta tamamen yok edilmesi yine öğretim elemanların bilinçli tutum ve davranışlarıyla sağlanabilir.

Öğretim elemanları bilimsel tutumun gelişmesi için makro düzeyde en çok üniversitelerin kaynakları artırılmasını, akademik personelin ekonomik durumunun iyileştirilmesi, liyakate önem verilmesini önermektedir. Mikro düzeydeki öneriler ise etik ihlallerin önüne geçilmesi, bilimsel ahlak ve etik eğitime işlerlik kazandırılması, kayırmacılığın önlenmesini yoğun olarak önermektedir. Öğretim elemanlarının bu somut önerileri de dikkate değer olarak düşünülebilir. Öğretim elemanları hem bilimsel tutum konusundaki sorunların hem de çözümlerinin farkındadırlar.

KAYNAKÇA



Başaran, İ. E. (2005) Eğitim psikolojisi (6. Baskı) Ankara: Bilim Matbaası.

Fives, H., Huebner, W., Birnbaum, A.S. ve Nicolich, M. (2014) Developing a measure of scientific literacy for middle school students. *Science Education*. 98(4), 549-580 doi: 10.1002/sce.21115

Gardner, P. (1995) Measuring attitudes to science: unidimensionality and internal consistency revisited. *Research in Science Education* 25(3), 283-289. doi: 10.1007/BF02357402

Güçer, H. (2021) *Öğretim Elemanlarının Bilimsel Tutum Düzeyleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Kaur, G. (2013) Scientific attitude in relation to critical thinking among teachers. *Education Confab*. 2(8), 24-29.

Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı 2013-2018 Erişim Adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>

Onbirinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2019-2023 Erişim Adresi: <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf>

Pitafi, A. I. ve Farooq, M. (2012) Measurement of scientific attitude of secondary school students in Pakistan. *Academic Research International*, 2(2), 379-391. Erişim adresi: [http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2\(2\)/2012\(2.2-43\).pdf](http://www.savap.org.pk/journals/ARInt./Vol.2(2)/2012(2.2-43).pdf)

Wildan, W., Hakim, A., Siahaan, J. ve Anwar, Y.A.A. (2019) A stepwise inquiry approach to improving communication skills and scientific attitudes on a biochemistry course. *International Journal of Instruction* 12(4), 407-422. doi: 10.29333/iji.2019.12427a

Yüksek Öğretim Kanunu (1981) Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/mevzuat>

KADINLARIN İSTİHDAMINDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUMLARININ ROLÜ: DENİZLİ/ÇAL ÖRNEĞİ

YASİN TEMEL¹⁶³, MEHMET DENİZLİ¹⁶⁴,

ÖZET

Ekonomide sürdürülebilir büyüme ve kalkınmanın sağlanmasında, üretim kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasında emek önemli bir role sahiptir. Kadınların iktisadi hayata ve istihdam imkanlarına sahip olması toplumsal gelişim ve refah düzeyini artırmaktadır. Çalışmada 2020 yılının başında, Denizli/Çal İlçesinde Halk Eğitimi Merkezi'nin kapalı köy okullarını atölye haline getirerek yöredeki kadınlara eğitimler ve uygulamalarla daha donanımlı bireyler haline getirilmelerini, işgücü alanında rol almaları, ev ekonomilerine katkı sunmaları, edindikleri bilgi ve becerilerle yeni iş alanlarını açmak ve refah düzeylerini yükseltmek hedefleriyle yapılan iyi uygulama esas alınmıştır. Kapalı köy okullarındaki atölyelerle maske üretimi, şapka üretimi, çanta üretimi, geleneksel el sanatları ürünleri üretimi, tarımsal üretim, gıda işleme ve paketlenme işleri yapılmakta ve döner sermaye işletmesi aracılığıyla ürünler satılmaktadır. İlçede zor koşullarda ekonomik sıkıntılar yaşayan kadınlara öncelik verilerek başlanan kısmi zamanlı bu istihdamlar aracılığıyla yöre kadınlarına özgüvenlerinin sağlanması, aile ekonomilerine katkıda bulunmaları, iş bulabilme ya da işini kurabilme tecrübeleri kazanmaları ve girişimcilik alanlarında fırsatlar sunarak desteklenmeleri sağlanmıştır. Bu araştırmada, nitel yöntem kullanılarak kursiyerlerle görüşme yapılmış ve hayat boyu öğrenme süreçlerinde kadın istihdamına yönelik fark yaratan bu ve benzer çalışmaların kalkınma planları ve hedeflerine ulaşmada, toplumsal refah ve gelişim düzeylerinin artmasında önemli bir katma değer rolü olduğu değerlendirilmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Kadın, İstihdam, Hayat Boyu Öğrenme, Refah

THE ROLE OF LIFELONG LEARNING INSTITUTIONS IN WOMEN'S EMPLOYMENT: THE CASE OF DENİZLİ/CAL

ABSTRACT

Labor has an important role in ensuring sustainable growth and development in the economy and in the effective use of production resources. The fact that women have economic life and employment opportunities increases the level of social development and welfare. The aim of this study, at the beginning of 2020 the study started with the aim of increasing the welfare level which aims to turn the closed village schools into workshops with the help of the Public Education Center in Denizli/Çal District, to help women in the region become better equipped individuals with trainings and practices, to take part in the workforce, to contribute to their home economy, to open new business areas with the knowledge and skills they have acquired. Mask production, hat production, bag production, traditional handicraft production, agricultural

¹⁶³ Doktora Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Şube Müdürü, Denizli İl MEM, yasin.temel@meb.gov.tr

¹⁶⁴ Kurum Müdürü, Çal Halk Eğitimi Merkezi, Denizli, mhmtndzl@hotmail.com



production, food processing and packaging works are carried out in workshops in closed village schools, and products are sold through the revolving fund enterprise. Through these part-time employments, which were started by giving priority to women experiencing economic difficulties in difficult conditions in the district, it was ensured that local women were supported by providing their self-confidence, contributing to their family economy, gaining experience in finding a job or starting a business, and offering opportunities in the fields of entrepreneurship. In this study, interviews were conducted with the trainees using the qualitative method and it is considered these and similar studies, which make a difference in women's employment in lifelong learning processes, have an important added value role in achieving development plans and goals, and in increasing social welfare and development levels.

Keywords: Women, Employment, Lifelong, Welfare

GİRİŞ

Ekonomide sürdürülebilir büyüme ve kalkınmanın sağlanmasında, üretim kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasında emek önemli bir role sahiptir. Kadınların iktisadi hayata ve istihdam imkanlarına sahip olması toplumsal gelişim ve refah düzeyini artırmaktadır. (Karaarslan,2018) Ülkelerin refah düzeylerini güçlü bir hale getirebilmek için toplumda farklı dezavantajlara sahip insanlara sürdürülebilir fırsatlar sunmak gerekmektedir. Bu nedenden dolayı ki ülkeler ve kurumları bu hususları hükümet programlarında, kalkınma planlarında ve stratejik planlarında hedefler ve ilan ederler.

Ülkemizde de beş yılda bir ilan edilen kalkınma planlarında geliştirilmesi açısından belirlenen öncelikli konular, hedefler, politikalar açıklanmaktadır. 11. Kalkınma Planı'nda yer alan "2.3.Nitelikli İnsan Güçlü Toplum" başlığı altında eğitimin öneminden, toplumun eşit biçimde eğitilme hakkından ve bunun sağlanması, 542. maddesinde "Güçlü toplumun inşası kadınların güçlenmesiyle mümkün olacaktır. Bu bağlamda, kız çocuklarının ve kadınların eğitim ve öğrenime erişimi ile sosyal ve ekonomik hayata katılımının artırılması, kaynaklara erişimin kolaylaştırılması, kadının toplum içindeki statüsünün geliştirilmesi için farkındalığın artırılmasına yönelik çalışmalar yapılacaktır", 573.1. maddesinde "Gençlerin, kadınların ve sosyal yardım alanların işgücü piyasasına katılımını sağlamaya yönelik hedef grup, sektör, bölge odaklı aktif işgücü programlarının uygulanması ve kursiyerler ile katılımcıların programlar sonrasında istihdam edilmelerini kolaylaştırmaya yönelik beceriler kazanmaları sağlanacaktır.", 709.1. Kırsal toplumun beşeri sermayesinin geliştirilmesi için aile işletmelerine yönelik çiftçi eğitimi ve tarım danışmanlığı konularındaki faaliyetler güçlendirilecek, kadın ve genç girişimciler başta olmak üzere yetişkin nüfusun yaygın eğitim kurslarına erişimi sağlanacak, mesleki eğitim programları katma değeri yüksek yerel ürünler esas alınarak programlanacaktır" maddeleri yer almaktadır. (Onbirinci Kalkınma Planı,2018)

Ülkemizde kamusal yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme uygulamalarını en yaygın şekilde yerine getiren kurumların başında Halk Eğitimi Merkezleri gelmektedir. (Kaya, 2015) Hayat boyu öğrenme bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla örgün eğitimin dışında hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır. Hayatboyu Öğrenme Kurumlarında; istihdam için gerekli niteliklere sahip olmayan kişileri, iş hayatında istihdam imkânı bulunan görevlere hazırlamak ve sektörün ihtiyaç duyduğu niteliklere uygun becerileri kazandırmak amacıyla mesleki

ve teknik kurslar düzenlenir. 2018 yılı verilerine göre ülkemizde kadınların işgücüne katılım oranı %34,2, 2023 yılı hedefi ise %38,5'tir. (Onbirinci Kalkınma Planı,2018) Araştırmada yer verilen, fark yaratan iyi uygulama çalışması ülkemizin 2023 yılı hedeflerine ulaşma süreçlerine katkı sunma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Çal Halk Eğitimi Merkezi tarafından kadınların istihdamına yönelik düzenlenen mesleki kurslarla oluşturulan eğitimde fark yaratan iyi uygulama incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın amacında, 2020 yılının başında, Denizli/Çal İlçesinde Halk Eğitimi Merkezi'nin kapalı köy okullarını atölye haline getirerek yöredeki kadınlara eğitimler ve uygulamalarla daha donanımlı bireyler haline getirilmelerini, işgücü alanında rol almaları, ev ekonomilerine katkı sunmaları, edindikleri bilgi ve becerilerle yeni iş alanlarını açmak ve refah düzeylerini yükseltmek hedefleriyle İş-Kur destekli kurslarla başlamasıyla farklı köylerde yer alan 3 kapalı köy okulunda fiziksel olarak düzenlenen atölyelerle maske üretimi, şapka üretimi, çanta üretimi, geleneksel el sanatları ürünleri üretimi, tarımsal üretim, gıda işleme ve paketlenme işleri yapılan ve döner sermaye işletmesi aracılığıyla ürünlerin satılmasından oluşan eğitimde iyi uygulama ve kursiyer değerlendirmesi yer almaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış 6 görüşme sorusu kullanılmış ve 10 kursiyerle görüşülmüştür. Bulgular kısmında bazı sorulara 8 kursiyerin verdiği cevaplar belirtilmiştir.

BULGULAR,

Araştırmanın konusu olan eğitimde iyi uygulamada, ilçede kadınlara öncelik verilerek başlanan kısmi zamanlı bu istihdamlar aracılığıyla yöre kadınlarına özgüvenlerinin sağlanması, aile ekonomilerine katkıda bulunmaları, iş bulabilme ya da işini kurabilme tecrübeleri kazanmaları ve girişimcilik alanlarında fırsatlar sunarak desteklenmeleri sağlanmıştır. Bünyesinde kurulan döner sermaye işletmesi aracılığıyla 1.5 yıl içinde üretilen ürünlere ait veriler tablo.1'de verilmiştir.

Tablo 1. Halk Eğitimi Merkezinde 1.5 Yıl İçinde Üretilen Ürünler

Ürün	Adet
Ultrasonik Maske	12.557.418
Şapka	77.300



Bez Torba/Önlük	156.600
İş Önlüğü/Tulum/Yelek	4228

Eld edilen gelirin %70'i kadın kursiyerlere dağıtılmıştır.

Mesleki kurslara katılan kadın kursiyerlerle yapılan görüşmelerde sorulan bazı sorular ve cevaplar:

1. Halk Eğitimi Merkezinde düzenlenen döner sermaye sistemi üzerinden üretime göre kursiyere kazanç sağlayan kurslara katıldınız mı? Katılma nedenleriniz nelerdir?

K1: Evet, katıldım. Kazanç sağlamak ve meslek edinmek için katıldım.

K2: Evet, katıldım. Sosyalleşip, kazanç sağlamak amacıyla.

K3: Maddi destek amaçlı.

K4: Evet maddi destek için

K5: Daha önce katılmadım, maddi destekten.

K6: İhtiyaçlarımı karşılamak için

K7: Evet. Ev bütçesine maddi destek.

K8: İhtiyacımı karşılamak için

2. Kurslarda edindiğiniz öğrenim ve becerilerin ileride yapmak isteğiniz veya çalışmak istediğiniz işler için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

K1: Evet. Yeterli ama kendimi geliştirmeye devam ediyorum.

K2: Düşünüyorum. Ama biraz daha kendimi geliştirmek için çaba göstermeye devam

K3: Evet, düşünüyorum.

K4: Evet

K5: Evet düşünüyorum. Çok şey kattı.

K6: Düşünüyorum, faydası çok.

K7: Evet.

K8: Evet

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular değerlendirildiğinde kısa süre içinde kadınların istihdamını önceliğe alınarak yapılan iyi uygulamanın hem üretim istatistikleri açısından hem de kursiyer memnuniyeti açısından kalkınma planı hedeflerine ulaşma süreçlerine katkı sunduğu ve sosyal bir yarar sağladığı söylenebilir. Ülkemizde kadınların hayat boyu öğrenme kurslarından yararlanma sayıları artmaya devam ediyor. 2022 yılı Mart ayında halk eğitimi merkezlerinden

yararlanan kursiyerlerde kadınların oranı %58 olarak gerçekleşti. Mesleki teknik eğitim kurslarına katılan kadın kursiyerlerde ise bu oran %68'e yükseldi. (Meb, 2022) Hayat boyu öğrenme süreçlerinde kadınların istihdamına yönelik fark yaratan bu ve benzer çalışmaların kalkınma planları ve hedeflerine ulaşmada, toplumsal refah ve gelişim düzeylerinin artmasında önemli bir katma değeri rolü bulunmaktadır. Yaygın eğitim faaliyetleri aracılığıyla sağlanan kazanım ve yetkinlikler, kamu/özel kurum kuruluşların koordinasyon ve işbirliği çerçevesinde yapılacak teşvik ve iyileştirmelerle değerlendirilmeli ve uzun süreli istihdamlar sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

Karaarslan F. (2018), Halk Eğitimi Merkezleri Meslek Edindirme Kurslarının Kadınların İşgücüne ve İstihdamına Katılımlarına Etkisi: Yalova Örneği, Yalova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enst,tüsü, Yüksek Lisans Tezi

Kaya, E.H. (2015), Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri, International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), Special Issue 3 , ISSN : 2148-1148 Doi : 10.14486/IJSCS289

MEB Mevzuat, (2018), " Milli Eğitim Bakanlığı Hayatboyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği",

(<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24507&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>) erişim 08.05.2022

MEB, (2022), <https://www.meb.gov.tr/halk-egitimi-kurslarindan-yararlanan-vatandas-sayisi-3-ayda-26-milyona-ulasti/haber/25835/tr> erişim 08.05.2022

Onbirinci Kalkınma Planı, (2019), (<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf>, Erişim 20.04.2020)



KARADENİZ KEMENÇESİ İLE KLASİK KEMENÇENİN ÇALGISAL FORM VE AKORT DÜZENİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMALI İNCELENMESİ

SERENAY İREÇ¹⁶⁵, EMRE PINARBAŞI¹⁶⁶,

ÖZET

Bu çalışmada halk müziği sazlarımızdan biri olan Karadeniz Kemençesi ile sanat müziği sazlarından Klasik Kemençenin gerek eğitim açısından gerekse sosyal açıdan isimlerinin karıştırılması nedenini gözetilerek birbirlerinin yapısal ve kültürel-sosyal olarak karşılaştırmalı incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan literatür taramasında bahsi geçen iki sazı da konu olarak çalgısal, form ve akort düzeni açısından karşılaştırmalı incelemeyi hedefleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Karadeniz Kemençesi ve Klasik Kemençe örnekleri ile sınırlandırılan çalışmada literatür taraması ve karşılaştırma yöntemi birlikte kullanılarak ilişkiyel bir araştırmada tahmin yöntemi kullanılmıştır.

Karadeniz kemençesinin kullanımı ve bilinirlik yönünün Klasik kemençeye oranla fazla olduğu gözlemlenmiş, sebepleri ise kültürel değerlerin varlığına bağlanmak istenmiştir. Yapılan araştırmada Karadeniz Bölgesinde oynanan horon oyununun ayrılmaz bir parçası olan Karadeniz kemençesinin yaygın kullanımından kaynaklı bilinirliğinin olması, Klasik kemençe sazının ise saray ve saray çevresinde şekillenen bir saz olması durumundan Karadeniz kemençesine oranla az tanınır olması durumundan yola çıkılmıştır.

Yapılan bu çalışmada farklılıkları ortaya çıkartmak için karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Kitap, makale vb. yazılı kaynaklardan derlenip karşılaştırılan bilgilere göre belirgin özellikleri ile birbirinden ayrılan bu iki kemençenin farklılıkları ve benzerliklerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

Müzik yapmak amacıyla kullanılan ve ses çıkaran nesnelere şeklinde tarif edilebilen çalgılar, toplumların gelenek ve kültürlerini temsil eden önemli öğelerdir. Bu temsili özellikleri aynı aileye mensup veya aynı özelliklere sahip çalgıların farklı kültür ve coğrafyalarda, farklı işlevlerle çalınmasına sebep olmuştur. (Çolakoğlu-Hasanoğlu, 2008).

Kemençe; Farsça bir sözcük olup keman ve –çe küçültme ekinin birleşmesiyle oluşur ve küçük keman anlamını taşır. Diz üzerinde icra edilen sazdır kemençe, biri Osmanlı dönemi müziğinde, diğeri Karadeniz yöresi Türk halk müziğinde icra edilen iki ayrı yaylı çalgının ortak adıdır. (Demir, 2005)

Ülkemizde de birden fazla kemençe türü bulunmaktadır. Klasik kemençe için 20. yüzyıl ortalarına kadar kullanılan "armudî kemençe", "fasıl kemençesi" gibi adlar, artık yerini "klasik kemençe" adına bırakmış gibi görünmektedir. Bir halk çalgısı olan ikincisi ise, "Karadeniz kemençesi" olarak anılır. Karadeniz kemençesi yaygın olarak bilinendir. Yapılan bu çalışmada da Karadeniz kemençesi ve klasik kemençe örnekleri incelenmiştir. Fiziksel, çalgısal ve akort düzeni olarak birbirinden farklı olan bu iki çalgının benzerlik ve farklılıkları üstünde durulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Klasik Kemençe, Türk Müziği, Müzik Kültürü, Karadeniz Kemençe

¹⁶⁵ Yüksek Lisans Öğrenci, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, serenayyirec@gmail.com

¹⁶⁶ Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Devlet Konservatuarı, Samsun, emrepinarbasi@gmail.com



INSTRUMENT OF CLASSIC KEMENÇ WITH BLACK SEA KEMENÇ COMPARATIVE IN TERMS OF FORM AND TUNING REVIEW

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the Black Sea Kemençe, one of our folk music instruments, and the Classical Kemençe, one of the classical music instruments, in terms of both structural and cultural-social aspects, considering the reason why their names are confused both in terms of education and social aspects. In the literature review, no study was found that aimed to comparatively analyze both instruments in terms of instrumental, form and tuning. In the study, which was limited to the Black Sea Kemençe and Classical Kemençe samples, the estimation method was used in a relational research by using literature review and comparison method together.

It has been observed that the use and awareness of the Black Sea kemençe is higher than the Classical kemençe, and the reasons are sought to be attributed to the existence of cultural values. In the research, it was started from the fact that the Black Sea kemençe, which is an integral part of the horon game played in the Black Sea Region, is known due to its widespread use, and that the Classical kemençe saz is a saz shaped around the palace and palace, and that it is less known compared to the Black Sea kemenche.

In this study, the comparison method was used to reveal the differences. Books, articles etc. According to the information compiled and compared from written sources, it is aimed to reveal the differences and similarities of these two kemençes, which differ from each other with their distinctive features.

Instruments used to make music and can be described as sound-making objects are important elements that represent the traditions and cultures of societies. These representative features have caused instruments belonging to the same family or having the same characteristics to be played with different functions in different cultures and geographies. (Çolakoğlu-Hasanoğlu, 2008).

Kemençe; It is a Persian word, formed by the combination of violin and -çe reduction suffix and means small violin. Kemençe, an instrument that is played on the knee, is the common name of two different string instruments, one of which is played in the music of the Ottoman period and the other in the Turkish folk music of the Black Sea region. (Demir, 2005)

There are more than one type of kemençe in our country. Names such as "armudî kemençe", "fasil kemençe", which were used until the middle of the 20th century for the classical kemençe, seem to have left their place to the name of "classical kemençe. The second, a folk instrument, is called the "Black Sea kemençe". The Black Sea kemençe is widely known. In this study, the Black Sea kemençe and classical kemençe samples were examined. The similarities and differences of these two instruments, which differ from each other physically, instrumentally and in tuning, are emphasized.

Keywords: Classical Kemençe, Turkish Music, Music Culture, Black Sea Kemençe.

GİRİŞ

Karadeniz kemençesi ve Klasik kemençe sazlarının ülkemizde icrası yapılmaktadır. Yapılan çalışmada bahsi geçen sazların günümüzdeki kullanımları esas alınmıştır. Fakat her iki sazın da isminin kemençe başlığında birleşmesiyle birlikte ayırt edilmesi güç durumlar ortaya çıkabilmektedir. Yapılan çalışmada bahsi geçen iki sazın somut olarak ögesel incelemesi yapılmış, soyut durumları ise sosyolojik faktörlerle açıklanmıştır. İncelemede Klasik kemençe ve Karadeniz kemençesinin icra sıklığının bilinirlik düzeyine etkileri, icra edilen müzik türleri, icrasal farklılıkları gibi durumlar incelenerek bahsi geçen kemençe sazlarının tür bakımından ayrıldığı ve birleştiği noktaların belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın sonucunda Karadeniz kemençesi ve Klasik kemençenin farklı türde, yapıda ve coğrafi bakımdan yaygın kullanım alanlarının da farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problem durumuna cevap veren hipotez, çalışma sonucunda doğrulanmıştır.

Klasik kemençe sazında tellerin tırnaklar ile hafifçe itilmesi sonucu ses elde edilen bir saz olması, klavyede parmakların tellerin üzerinden kaydırılarak değil tellerin arasından geçişin sağlanması hızlı eserleri çalmakta Karadeniz Kemençesine kıyasla güç bir durum oluşturabilmektedir. Karadeniz kemençesinde ise parmak baskılarının tellerin üzerine uygulanması anatomik olarak da Karadeniz kemençesini ajiliteye (hız) uygun kılmaktadır. Bu bakımdan Karadeniz Kemençesinin anatomik yapısı da hareketli halk oyunlarında eşlik edebilme imkânı sunmaktadır.

Kırsal kesimlerden, şehirleşmenin yoğun olduğu bölgelere gerçekleşen göç faktörü sosyokültürel bağlamda gidilen yere kültür aktarımı gerçekleştirilmesi bakımından önemli bir olgu olarak görülebilir. Karadeniz Bölgesinin engebeli arazilerden oluşması kısıtlı imkanlar sunmaktadır. Yeni iş imkanları, eğitim vb. sebeplerden dolayı gerçekleşen göç durumlarında büyük şehirlere verilen göç, Karadeniz Kemençesini tanınır kılabilmektedir. Hipotezin oluşmasında bu faktör etkili olmuştur. Fiziksel özellikleri, çalım şekilleri, duyum farklılığı dışında kullanılan müzik türü de farklı olan bu iki enstrümanın karşılaştırılması incelenmesi alanda ilk olması bakımından önemli sayılabilecek niteliktedir. Bahsi geçen sazların ayırt edilebilir olmalarına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Karadeniz Kemençesi ve Klasik Kemençe sazlarının her ikisinin de yay ile icra edilmeleri ve perdesiz olmaları ile benzerlik gösterirken akort düzenlerinin ve yapımında kullanılan ağaçların benzer ve farklı kullanım durumları olduğu gözlemlenmiştir. Klasik Türk müziğinde kullanılmakta olan Klasik Kemençe; icra farklılığı, dış görünüşü dışında işitsel olarak Karadeniz Kemençesinden ayrılmaktadır. Karadeniz kemençesini Türk Halk Müziğinde kullanılan bir halk sazı olması sebebiyle halk tarafından yaygın bilinmesine olanak sağlamıştır.

Kemençe kelimesinin genel tarihi hakkında Birecikli,



Geçen yüzyılda, önceleri lavta eşliğinde Kaba saz denen oyun takımlarında yer aldıktan sonra ince saz takımına da Rumeli taraflarından gelerek İstanbul'a geldiği bilinmektedir. Orta Asya' dan Batıya göç eden sazların şekil ve isim değiştirerek kuzey ve güney Karadeniz yolu ile Anadolu ya geldiği kemençenin son şeklini Türk İlinde aldığı ileri sürülebilir. (Birecikli, 2000)

sözleri ile bahsedilmektedir.

Araştırmada bahsi geçen kemençelerin ilkel halleri ile ele alınmayıp günümüz kullanım durumları esas alınmıştır. Yapılan çalışmada ülkemizde birden fazla türü bulunan kemençe evreninden örneklem olarak Karadeniz kemençesi ve üç telli Klasik kemençe seçilmiştir.

Problem cümlesi

Günümüzde kemençe icracılarının sık karşılaştığı bir sorun olarak, kemençe denildiğinde akıllara ilk gelen kemençe türünün çoğunlukla Karadeniz kemençesi olduğu, klasik kemençenin sesine her ne kadar aşına olursa da Karadeniz kemençesi kadar yaygın icrasının bulunmamasından kaynaklı topluma yaygın olarak tanıtılamamıştır. Tam da bu noktadan çıkan soru ise "Kemençe denildiğinde akla ilk gelen çalgı niçin Karadeniz kemençesidir? " sorusudur. Bu araştırmanın hipotezi "Herhangi bir halk oyununda kullanılmayan Klasik kemençe sazının, Karadeniz Bölgesinin ruhunu, coşkusunu yansıtan bir saz olan Karadeniz kemençesine oranla az bilinir olması durumu kültürel bağlamda Karadeniz kemençesinin bir halk oyunu olan Horon oyununda yer almasına bağlanabilir ve bu sebeple geniş kitlelerce bilinmesine de neden olmaktadır."

YÖNTEM

Araştırmada, yapılan literatür taramasının ardından benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkartmak için karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Kitap, makale, ansiklopedi vb. yazılı kaynaklardan derlenip karşılaştırılan bilgilere göre belirgin özellikleri ile birbirinden ayrıldığı ve birleştiği noktalar gözetilmiştir.

1.KLASİK KEMENÇE

Klasik kemençe, Bizans İmparatorluğu'nda iki telli olarak çalınmaktaydı. Sonraları üçüncü tel eklenerek bugünkü manada (21.yy) üçüncü telin yegâh perdesinde karar kılınması enstrümanın günümüzdeki kullanım biçimine dönüşmesi Osmanlı'da Sultan Mecid dönemine rastlamaktadır. Bu nedenle üç telli olan çalgıya Osmanlı kemençesi de denilmektedir.

20.yy ortalarına kadar Klasik kemençe için armudî kemençe, fasıl kemençesi gibi adlar kullanılırken, günümüzde yaygın olarak Klasik kemençe adıyla anılmaktadır.

Geleneksel Osmanlı Türk müziğinde müzik daima sözlü olarak öğretilip aktarılmaktaydı. Yazılı belgelerin hayati önem taşıdığı bu dönemde yalnızca söz yazıya geçerken, ses (nota) yazısı kullanılmamıştır. (Behar,2015)

Türk Müziği sazlarında eğitim, usta saz sanatçılarınin gelenekte bulunan, ustaca icra edilen eserleri öğrencilerine meşk usulü ile aktarımları ile gerçekleşmiştir. Ustanın belleğinde bulunan eser bilgilerini (saz eseri, sözlü eser) direkt olarak öğrenciye aktardığı ezbere dayalı öğretim yöntemine meşk yöntemi denmektedir. Meşk yöntemi ile öğretimin yalnızca müzik alanında olmayıp güzel sanatlarının hemen hemen her dalında uygulandığı bilinmektedir.

Türk Müziği sazlarından olan Klasik Kemeçe, 19.yüzyılda Türk müzisyenler tarafından özellikle de İstanbul'da yaşayan müzisyenlerce ilgi ve beğeniyle meşk edilmiştir. Klasik kemeçe sazının virtüözleri 19.yüzyılda yaşamış olan Tanburi Cemil Bey ve saz hocası olan kemeçevi ve Rum asıllı Vasilaki Efendi olarak bilinmektedir. Tanburi Cemil Bey in icra üslubu bugün dahi notaya alınıp, icra yeteneğini geliştirmek amaçlı sazendeler tarafından sıklıkla dinlenmektedir. İcracılar, Tanburi Cemil Bey in tavrını ve tarzını örnek alarak icraya yansıtmaya çalışmaktadır.

Günümüz Klasik Kemeçe usta icracısı Derya Türkan'ın Cins Dergisinde yayınlanmış olan söyleşisinde Klasik kemeçe için

"İstanbul kemeçesi bir halk müziği enstrümanı aslında. Dolayısıyla İstanbul'da, sarayda ve klasik müziğin içinde kemeçe yok. Ta ki Cemil Bey'e kadar. Ancak Cemil Bey'in icrasına kadar klasik müzik, dini müzik bölümlerinde kemeçe yok. Cemil Bey'den önce ve hatta Cemil Bey'den sonra da kemeçe aslında çok da merak edilen bir enstrüman değil. Cemil Bey döneminde, kemeçe çalan, biraz önce bahsettiğim üzere, Tanburi Cemil Bey in hocası olan Vasilaki var ve halk müziği çalıyorlar. Anastas, Sotiri, Baraško Alekobacanos onların çalışmalarında da biraz İstanbul'un halk müziği hissiyatını görebiliyorsunuz.

"İstanbul'un halk müziği nedir? Longalar, sirtolar, tavşancalar, köçekçeler bunların bir çalış tarzı, stili var. İstanbul'a ait. Nasıl bir Trabzon türküsünün bir çalış stili, ağız varsa aynı şekilde İstanbul'un da bir halk müziği var. İşte kemeçe de İstanbul'un halk müziği enstrümanı 19. yüzyılın sonuna kadar. Sarayla çok büyük bir teması yok. Ama daha sonra, Cemil Bey'in icrasından sonra tabii sarayda da özellikle hanım sultanların ilgisini çekmiş"

sözleriyle sazın kültürel dayanağını ve kökenini özetle anlatmaktadır. Derya Türkan'ın söyleşisinden elde edilen bilgilere göre Klasik kemeçe sazı, saraya girene kadar bir halk çalgısı olarak hızlı ve yavaş tempolu eserlerde kullanıldığı sonucuna varılmaktadır.

1.1 Sosyolojik Açıdan Klasik Kemeçe

Klasik Kemeçe, Tırnak Kemeçe. Fasil Kemeçesi ya da İstanbul kemeçesi; tarihsel kaynakların kısıtlılığı nedeniyle sosyolojik kökenini çok fazla geriye götüremediğimiz sazın, son yüz, yüz elli yıllık tarihinde ise en önemli rolü Tanburi Cemil Bey oynamıştır.

Cemil Bey'den sonra İhsan Özgen, Cemil Bey'i güncelleyen icrasının yanı sıra icraya kattığı çeşitlilik ile, kemeçeyi bir başka soylulaştırma sürecine sokmuştur. Önemli icracıları ve yapımcıları ise Osmanlı'da ve özellikle İstanbul'da yaşamış olan Türkler ve Rumlardır.

Geleneksel Türk sanat müziğine katkıları bilinen Rum kökenli müzisyenler ve tırnak kemeçe çalgısı özelinde Aleko Bacanos, Nikolaki, Usta Yanni, Vasilaki, Anastas, Paraško Leonarides, Lambros Leonarides gibi Rum kemeçeciler, başta Tanburi Cemil Bey olmak üzere Rum kökenli olmayan icracılara önemli katkılar sağlamışlardır. (Çakmaköğlu, 2017)

Klasik Kemeçeyi popüler anlamda ilk kez 1993 yılında Dağlar Dağlar adlı türküde icra eden Cüneyd Orhon'dur. Sercan Halili, Porte Akademik Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisinin 7.Sayısında Cüneyd Orhon için *"Toplumumuzda pek bilinmeyen kemeçeyi böyle bir çalışmada kullanması onun bu güçlü kişiliği ve cesaretinin bir örneğidir. Özgüveni olan bir insandı hocam, o popüler ezginin çalınmasına katılırken bütün tutucu çevreleri karşısına aldı, bütün katı eleştirileri göğüsledi. Ayrıca, toplumda yeterince tanınmayan kemeçeyi popüler bir musiki parçasında kullanarak kitlelere tanıtma gibi bir işlevi de yerine getirdi"* sözleri ile bahsetmektedir.

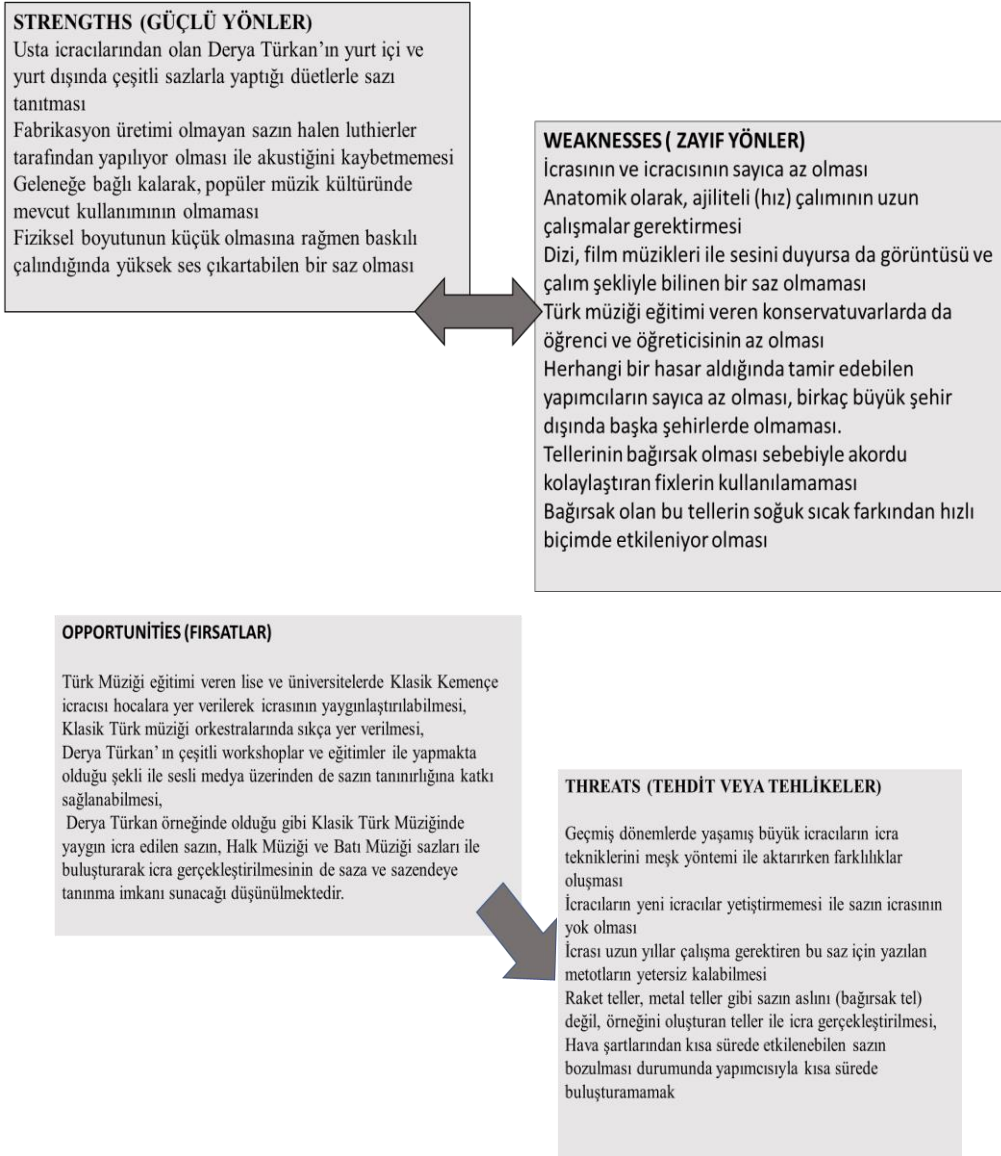


2002 yılında yayınlanmaya başlanan *Ekmek Teknesi* isimli dizinin jeneriği 1997 yılında Murat Aydemir ve Derya Türkan ile beraber kurduğu *İncesaz grubunun klasik kemençe icrası ile kulaklarımızda kalmıştır. Klasik kemençe denince akla gelen bir diğer müzik grubu da 1977 yılında Derya Köroğlu, Zerrin Yaşar ve Selim Atakan'ın Ankara'da kurduğu Yeni Türkü grubudur.*

Günümüzde Derya Türkan'ın çeşitli enstrümanlar ile gerçekleştirmekte olduğu Klasik Kemençe icrası, müzik platformları aracılığıyla halka ulaşabilen albümler haline gelerek yurtiçi ve yurtdışında Klasik Kemençe icrasının bilinirliğini destekler niteliktedir.

Tablo 1. Klasik Kemençe Swot Analiz Tablosu

KLASİK KEMENÇE SWOT ANALİZ TABLOSU



1.2 Kemeçenin Tarihsel Gelişimi

Kemeçe kelimesi, yayla çalınan sazların Farsça 'yay' anlamındaki keman kelimesinden türemiş ortak adıdır. Arapların rebap dediği bu türe Türkler tarihte oklu anlamında "ıklığ" diyorlardı ki bütün yaylı sazların en kıdemli atasıdır. 10 ila 15. yy' larda yalnız Arap ve Bizanslıların değil İranlılarla Türklerin de kullandığı kaynaklardan anlaşılmaktadır. 18. yy. sonlarına kadar Türk musikisinin tek yaylı sazi olan kemeçenin yerini, Batının önce viyolası (sine kemanı adıyla), sonra da violinosu (keman) aldı ama Karadeniz kemeçesi Karadeniz horonları sayesinde, Armudi (klasik) kemeçe 19. yy. ortalarına doğru girdiği fasıl topluluğu içinde günümüze kadar gelebildi. Türk musikisinin bu en küçük sazi, yaklaşık 100 yıllık bir sürede gelişme göstererek günümüzdeki hâlini almıştır. Kemeçe, ıklıktan günümüze gelişerek gelmiştir. Gövde kısmı yarım armut şekline benzediği için "Armudi Kemeçe" de dendiği olmuştur. 19. yüzyılda Lavta ile birlikte "Kaba saz" denen oyun koldaşı takımında yer tuttuktan sonra "İnce saz" takımına da Rumeli tarafından gelerek İstanbul'da katılmış ve daha sonralarda Klasik Türk Musikisinin değişmez yaylı sazi hâline gelerek "Klasik Kemeçe" adını almıştır.

1.3 Biçim, Form ve Düzen Açısından Klasik Kemeçe

Yarım armudu andıran gövdesi, elips biçimindeki burguları "kafa" ve sapı "boyun" tek bir ağaç parçasından yontularak ve oyularak yapılır. Göğsünde, yuvarlak kenarları dışarda kalmak üzere D biçiminde iki iri delik bulunur. Çalgının arka tarafında bir "sırt oluğu" vardır.

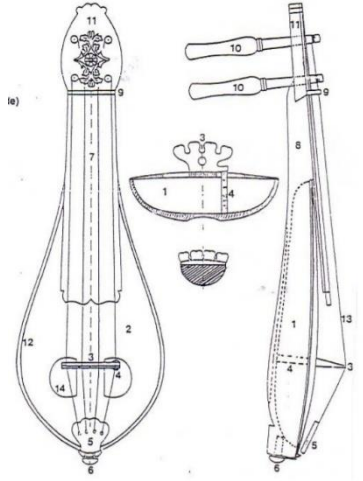
Çalınırken kuyruk takozu sol dize, burguları göğse yaslanarak düşey konumda tutulan ya da iki diz arasına konan kemeçenin telleri, tuştan 7-10 mm yüksektedir. Çünkü sesler, telli çalgıların çoğunda olduğu gibi tellerin üstüne parmak uçlarıyla basılarak değil, teller tırnakla yandan hafifçe itilerek elde edilir.

1.4 Kemeçenin Yapısı

Kemeçe, 40 – 41 cm. boyunda, 14 – 15 cm. genişliğinde, yarım armudu andıran gövdesi, üç adet burgusu ve sapı tek bir ağaç parçası yontularak ve oyularak yapılan, Türk müziği çalgıları içerisinde diğerlerine oranla küçük bir yaylı çalgıdır.

1.4.1 Tekne (Gövde, Sırt)

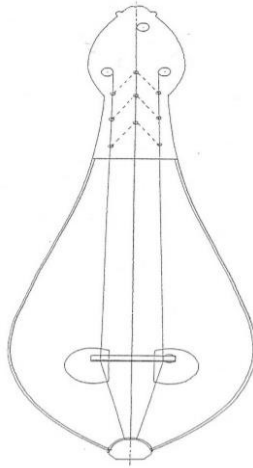
Armudi biçimindeki gövdesi ceviz, karaağaç, dut, kelebek, dikenli ardıç, gül, maun, erik veya pelesenk ağaçlarından oyularak elde edilir. Gövde, kısa bir sapla sona erer. (Ersu, 2006)



Resim 1. Klasik Kemançe (Açın, 2004)

1.4.2 Göğüs Tahtası (Kapak)

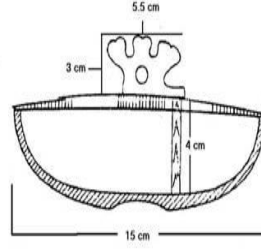
Yağsız selvi ağacından elde edilen göğüs tahtası, gövdeyi kapatan bir kapak görevini görür. Gövdesi cilalı olmasına rağmen, göğsü (kapağı) cilalanmaz ve mat bir görüntü elde edilir.



Resim 2. Klasik Kemançe Kapak (Açın, 2004)

1.4.3 Eşik

Eşik, kemeçenin tutuş pozisyonuna göre göğüs deliklerinin üst kısmında bulunur (Eruzun-Özel, 2005). Genişliği 5,5 cm olup yüksekliği 3 cm kadardır.



Resim 3. Eşik (Emre Erdal/ İstanbul Kemeçesi Web Sitesi) (Açın, 2004)

1.4.4 Can Direği

Can direği ladin ağacından yapılan 5 – 6 mm. çap ve 3 – 5 cm. yükseklikte bir parçadır. Eşliğin sağ ayağı kemeçenin göğsüne, sol ayağı ise can direğine basar. Sol ayak, sağ ayaktan 3 – 4 mm. daha uzun olup, göğüs tahtasına değmemek üzere can direğine basarak, tellerin titreşimini tekneye iletir. Neva telinin bulunduğu tarafta, eşik ile sırt (tekne) arasına yerleştirilir (Eruzun-Özel, 2005).

1.4.5 Sırt Oluğu

Sırt oluğu, kemeçenin sırtında burgulara yakın yerden başlayıp, kuyruk takozuna yakın bölgede sivrilerek biter. Tını elde edilmesi açısından kemeçenin göğüsten sonraki önemli sayılabilecek bölümüdür.

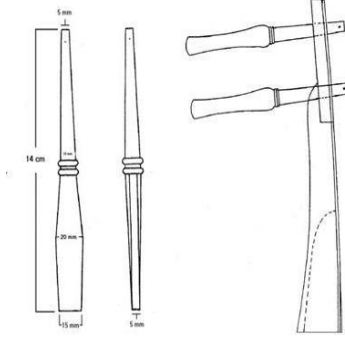
1.4.6 Kuyruk Takozu

Kemeçe gövdesinin en alt ucunda bulunan çıkıntılı kısımdır. Teller, kuyruk takozuna bağlanır.

1.4.7 Burgular

Kemeçenin akort edilmesini sağlayan kısımlardır. Bir ucu kuyruk takozuna bağlanan tellerin diğer uçları da burgularda bulunan deliklerden geçirilerek sarmal şeklinde burguya bağlanır. Burgular döndürülerek tellerin gerginliği akort edilecek sese göre sıkılıp, gevşetilir.

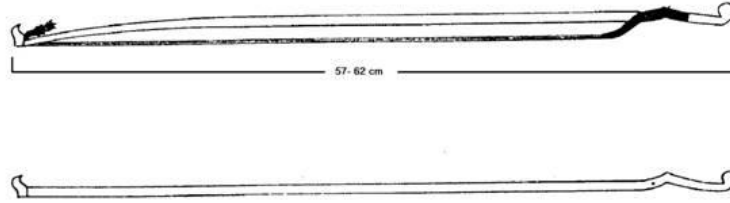
Genellikle zerdali, badem, şimşir veya akgürgen ağaçlarından yapılırlar. 14 – 15 cm. boyunda olan bu burgular, diğer Türk çalgılarının burgularına oranla daha uzundur. Burguların uzun kısımları arkada olup, icra sırasında sazendenin göğsüne yaslanarak, dayandıkları yerde bir üçgenin köşelerini oluştururlar.



Resim 4. Burgu (Açın, 2004)

1.4.8 Yay

Yay, ortalama 60 cm. uzunluğunda, esnemeye dayanıklı, yılan, abanoz ve benzeri sert ağaçlardan yapılır. 150 – 200 kadar at kılı bir araya getirilerek yayın her iki ucundan gergin şekilde bağlanır. Kemeçe yapımında kullanılan birbirinden farklı her malzeme sesin değişmesinde önemli faktör olabildiği gibi, yay yapımında kullanılan malzemeler de aynı şekilde sese etki etmektedirler (Eruzun-Özel, 2005).



Resim 5. Arşe (Açın, 2004)

1.4.9 Klasik Kemeçe Yapımında Kullanılan Ağaçlar

1.3. Klasik Kemeçede Kullanılan Ağaçlar

Klasik kemeçede kullanılan ağaçlar, kullanıldığı kısma göre aşağıdaki tabloda gruplandırılmıştır.

	Tekne	Tuş	Burgu	Tel Takacağı	Baş Eşik	Eşik	Ses Tablosu	Bashalkon Candireği	Filato
Abahi Ağacı	X								
Abanoz		X	X	X					X
Akasya	X								
Akçaağaç	X		X			X			X
Akgürgen			X						
Ardıç ağacı	X								
Armut ağacı	X								
Ceviz	X	X	X	X					X
Dişbudak									X
Erik Ağacı	X								
Gül ağacı	X	X	X	X					
Karaağaç	X								
Ladin ağacı							X (tenor ve bas tonda)	X	
Maun ağacı	X								X
Pelesenk		X	X	X	X				X
Porsuk	X								
Sedir ağacı							X		
Selvi ağacı							X (soprano ve alto kem.)		
Tik ağacı	X	X		X					

Tablo 1.1: Klasik kemeçe yapımında kullanılan ağaçlar ve kullanıldığı yerler

Resim 6. Kemeçede Kullanılan Ağaçlar (Açın, 2004)

1.5 Klasik Kemeçenin İcrası

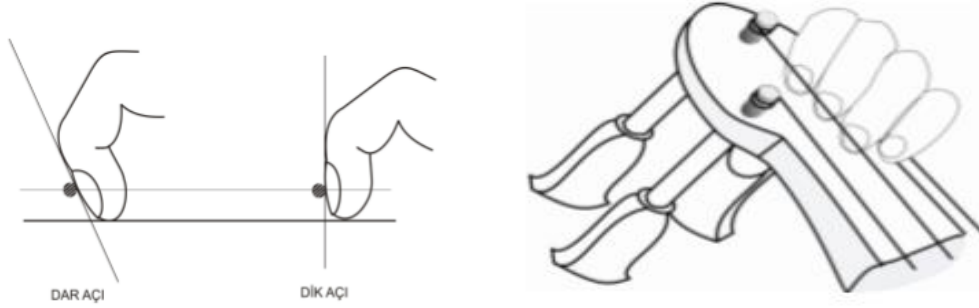
Klasik Kemeçenin İcrası başlığı altında verilen şekiller ve şekillere ait italik yazı stili ile belirtilen bilgiler enstrümanın somut ve değişmeyen boyutlarından bahsetmesi nedeniyle Aslıhan Eruzun Özel' in Sanatta Yeterlilik Tezinden alınmıştır (Eruzun, Özel, 2004)

Perdesiz ve tırnak ile çalınan bir çalgıdır. Tırnaklar, tellere soldan değiştirilerek notalara ulaşılabilir. Perdelere sol el ile basılır, yay sağ el ile tutulur. Diz üstünde ya da iki diz arasında alınarak çalınır. Diz üstünde çalındığında yay tellere göre inip kalkmaz, aksine yayın açısı değişmeden kemeçe yaya döndürülerek tel ile temas sağlanır. Diz arasında çalındığında ise kemeçe sabit kalıp, yay açısı değiştirilerek teller ile teması sağlanır. Uzun yıllar çalışmayı gerektirir.

Kemeçe sol el ile tutulur ve sol el tırnakları aracılığıyla tele yandan temas edilerek ses çıkarılması sağlanır. Kemeçenin arkada kalan ve görünmeyen sol el baş parmağı, işaret parmağı ile aynı hizada bulunur. Ayrıca, sol el baş parmağı çok rahat ve gevşek bir şekilde sazı kavrar. Diğer parmaklar tele yakın ve kapalı dururlar.

Baş parmağın gergin ve rahatsız bir kavrayışı, tele dokunan diğer parmakların hareketini önleyeceği gibi, pozisyon değişimleri için de engel teşkil eder (Özgen, 2005).

Tel üzerinde bulunan dört parmağın ve tırnakların tel ile ilişkileri, iyi tını elde edebilmek açısından önem kazanmaktadır. Tırnaklar tele temas ettirilirken, parmaklar kıvrılarak dar açı sağlayacak şekilde tutulmalıdır.

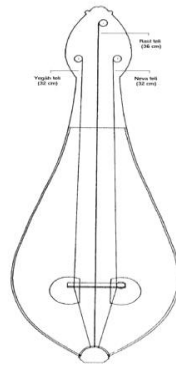


Resim 7. Tırnakların tele teması (Açın, 2004)

1.6 Teller ve Akortlanışı

Klasik kemençenin telleri genellikle bağırsaktır fakat kalın olan (yegah-re) telinde bağırsak üzerine krom sargılı veya çello teli (LA) kullanılır. Günümüzde bağırsak tel değil de keman, çello, raket teller, alüminyum sargılı bağırsak teller veya suni ipek teller kullanan sazandeler de vardır. Enstrümanın akustiğini etkili kullanarak sesin derinden duyumunu sağlayan tel çeşidi bağırsak tellerdir. Özellikle raket tellerde, bağırsak tellerin ses derinliğini yakalamak neredeyse imkansızdır. Bazı yaylı çalgıların kuyruk kısmına tellerin üzerine yerleştirilen fix (sabit) adı verilen küçük boyutlu akort yapmaya yardımcı parçalar bulunur. Klasik kemençede bağırsak tellerde (neva-rast) fix kullanılmaz fakat metal sargılı olan yegah telinde fix kullanımı yaygındır. Bağırsak teller yalnızca burgulardan akortlanırken yegah telinin akordunda fixlerden yardım alınabildiği görülür.

Rast telinin (orta tel) uzunluğu yaklaşık 29,2 cm. – 29,5 cm. olup, Neva ve Yegâh tellerinin (diğer teller) uzunlukları, 25,5 cm – 26 cm. kadardır. Tellerin klavyeden yüksekliği 7 mm. – 10 mm. Dir (Eruzun-Özel, 2005).

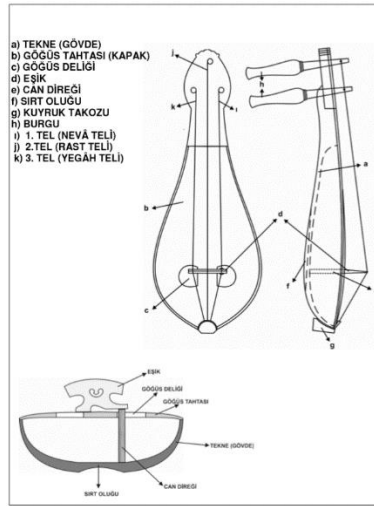


Resim 8. Teller (Açın 2001)

1.7 Klasik Kemençenin Akort Düzeni ve Ses Sahası

Kemençenin akordunda makam müziği akortları arasından bol ahenk akort kullanılmaktadır. Türk Müziği Arel-Ezgi- Uzdilek ses sistemi bol ahenk akort yazılımına göre tellerin yerleri: Neva 1. tel (re), Rast 2. orta tel (sol), Yegâh 3. tel (re) olarak gösterilmektedir (Çolakoğlu, 2008).

Kemençenin ses sahası; üç telli klasik kemençe 2,5 oktavlık bir ses sahasına sahiptir. Yegâh ve muhayyer arası icra açısından en rahat bölgedir. Tını bakımından pest bölge mat, orta bölge yarı mat, tiz bölge parlak ve en tiz bölge parlak ve yarı parlak özelliklere sahiptir. Sesler tizleştikçe kuvvet artar, pestleştikçe kuvvet azalır. Bu sebeple kemençenin pest bölgesinde çok kuvvetli, tiz bölgelerinde ise çok hafif icra gerçekleştirilmesi güçtür. Bu sebeple bu bölgede uzun ezgiler yapılmaz, aksi takdirde sesler niteliğini ve kalitesini kaybetmeye başlar, orta bölgelerde temel parmak pozisyonları ile çalındığında seslerden en belirgin ve estetik sonuç alınır. (Çolakoğlu, 2008).



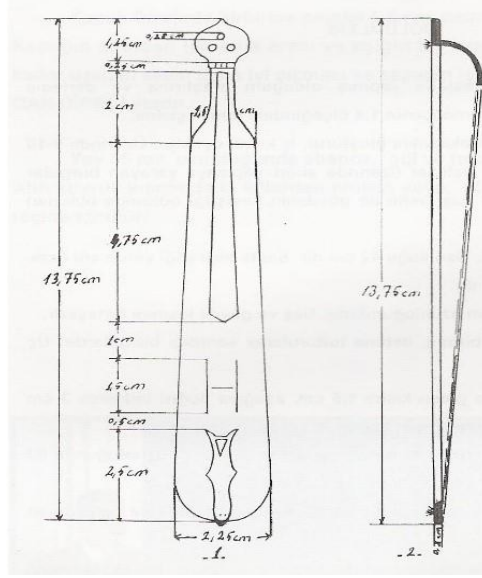
Resim 9. Kemençenin eninden, boyundan kesit ve önden görünüşü (Karakaya, 2005), (Açın, 2004)

2. KARADENİZ KEMENÇESİ

Karadeniz kemençesinin burguluğu, boynu ve gövdesi de tek bir ağaç parçasından yontularak ve oyularak yapılır. Ama biçimi bütünüyle farklıdır. Diğer bütün halk çalgıları gibi, “Karadeniz kemençesinin de standart ölçülerinden söz etmek güçtür. Ama günümüzde, uzmanların ve profesyonel yorumcuların kullandığı kemençeler genellikle 56 cm uzunluğundadır. Kenarları dik ve sırtı düz olan gövde çoğunlukla erik veya ardıç ağacından yapılır. Köknar veya ladinden yapılan göğüs oldukça incedir. Tellerin eşikle iletilen basıncına dayanabilmesi için göğüs bölümüne, boylamasına bir çıkıntı yapılarak kubbe şeklinde form verilir. Burgular, oldukça küçük olup burguluğa ön taraftan girer.

Teller tuşa çok yakındır. Çünkü “Karadeniz kemençesi”, tellerin üzerine parmak uçlarıyla basılarak çalınır. Yüzyıllardan beri Türklerin kullandığı yaygın bir çalgı olarak bilinir. Genelde Karadeniz Bölgesi’ne has olan üç telli kemençelerin, yapımı, icrası ve akortları açısından benzerlerinden farklılık gösterir. Sözelimi; Rize’de “kaba” denilen kemençenin yapılıp çalınmasına

karşın, Trabzon'da "orta" kemençe, Giresun'da "zil" adı verilen ince sesli kemençeler yapıp kullanılmaktadır (Balcı 2000).



Resim 10 Kemençenin Teknik Çizimi (Akat, 2006)

2.1 Sosyolojik Açıdan Karadeniz Kemençesi

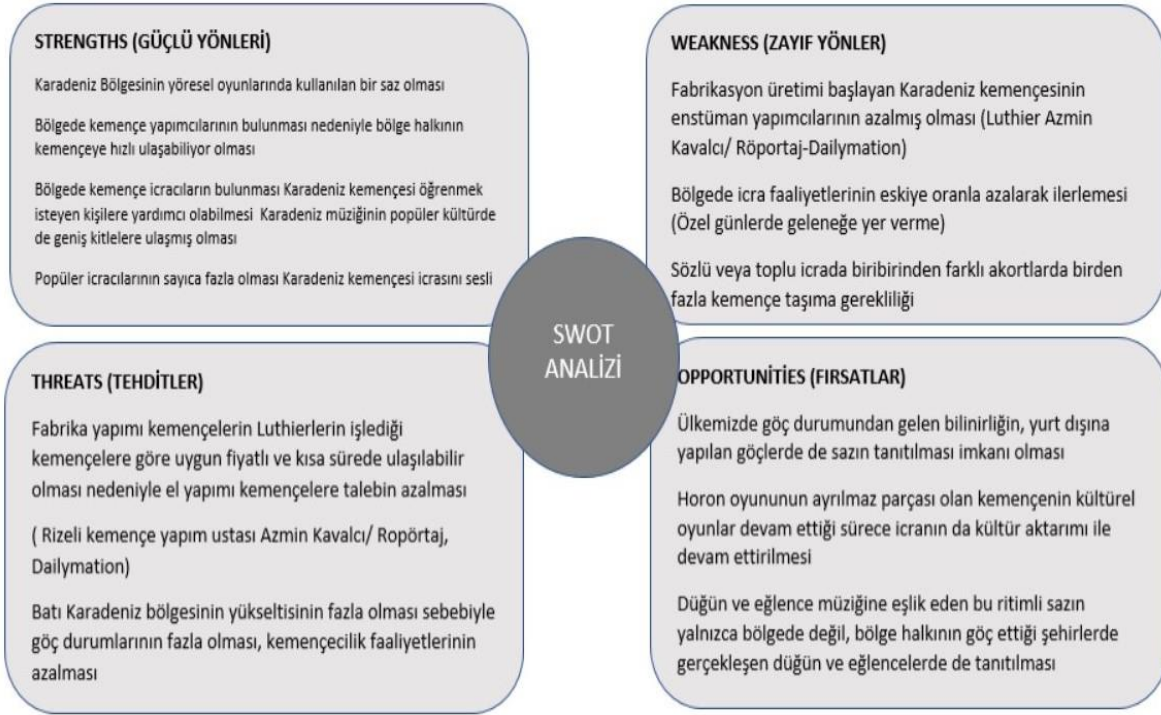
Doğu Karadeniz Bölgesi müzikleri, iletişim araçlarının olmadığı dönemlerde, yayla şenlikleri, düğünler, kına geceleri gibi ritüellerde müzik icra eden kişilerin yer değiştirmesi ile birbirini etkilemiştir. Radyonun yaygınlaşması ve bölgede yapılan derleme çalışmalarının ardından, kemençe ve tulum gibi solo çalgıların topluluk içinde kullanılmaları, Doğu Karadeniz Bölgesi müziklerinin popülerleşme sürecindeki ilk etkileşimleri olmuşlardır. (Akat, 2017)

Karadeniz Bölgesinde gerçekleşen yayla göçlerinin etkileri de yöreye özgü Karadeniz Müziği kavramının oluşmasında etkili olmuştur. Karadeniz Bölgesinin çeşitli kültür ve medeniyetlere ev sahipliği yaptığı bilinmektedir. Anadolu'da Antakya'da başlayıp, İran ve Afganistan'ın kuzeyinde Pamir Ovası'na kadar uzanan ticaret yolu olan İpek Yolu, ülkemizde Trabzon, Gümüşhane, Erzurum, Sivas, Tokat, Amasya, Kastamonu, Adapazarı, İzmit, İstanbul ve Edirne'den geçmektedir. Karadeniz Bölgesinde Trabzon şehrinde geçen İpek Yolu aracılığıyla kültürel aktarımın da çeşitliliğinin arttığı düşünülmektedir. Bölgeye has bir oyun olan horon oyununda solo saz olarak sıkça yer verilen Karadeniz Kemençesi bölge içerisinde tür bakımından birbirinden ayrılır. Örn. "Lazlarda kemençenin genellikle destanlarda kullanılması, akordun pes olması ve horonlarda tulumun kullanılması gibi durumlar söz konusudur" (Akat, 2017) Akat, Karadeniz kemençesinin bölge dışında popülerleşme sürecinde de Karadeniz Bölgesine ait bir futbol takımı olan Trabzonspor' un İstanbul ile yapmış olduğu maçta galip gelmesinin Doğu Karadeniz'de ve gurbette yaşayan tüm Karadenizlileri bir çatı altında toplanmasından ve sonuç olarak Karadenizli kimliğini ve Karadeniz müziğini zirveye taşımasından bahsetmektedir. Erkan Ocaklı ve Mustafa Topaloğlu'nun çıkartmış olduğu kaset ve plak satışlarının patlaması ile Karadeniz müziğinin ayrılmaz parçası olan kemençe sesi de geniş kitlelerce duyulmuştur.

Bölgede yaşayan enstrüman yapımcıları, fabrikasyon yapım olan kemençe sayısının artmasının doğru olmadığını düşünmektedir. Enstrümanın el ile yontularak yapıldığında elde

edilen akustiğin fabrikasyon kemençelerde bozulduğunu, fiyat olarak ulaşılabilir olsa da iyi bir icracının, sazının yapımcısının da iyi bir yapımcı olup, bölgenin ruhunu ve sazın inceliklerini iyi bilmesi gerektiğini düşünmektedir. Röportajda, son yıllarda fabrikasyon üretiminin artış gösterdiği Karadeniz kemençesinin yapımını gelecek nesillere aktarabilmek ve geleneği yaşatmak için çırak bulamadığından da bahsetmektedir. (Azmin Kavalcı ile yapılan bir Röportaj/ Dailymotion)

Tablo 2. Sosyolojik Açıdan Karadeniz Kemençesi Swot Analiz Tablosu



2.2 Karadeniz Kemençesi Yapımında Kullanılan Ağaçlar

Akgürgen Ağacı, Akçaağaç, Ladin Ağacı, Armut Ağacı, Ceviz Ağacı, Gül Ağacı, Maun Ağacı, Ardıç Ağacı, Pelesenk Ağacı, Erik Ağacı, Abanoz Ağaçlarıdır. (Dinçel, 1977)

2.3 Karadeniz Kemençesinin Bölümleri

2.3.1. Baş

8-9 mm çapında üçgeni oluşturacak şekilde üç burgu deliği vardır

2.3.2 Tekne (Gövde)

Saptan sonra gelen 42 cm uzunluğundaki bölümdür

2.3.3 Sap

Baş ile gövdeyi birbirine bağlayıp çalarken elle tutulan kısımdır.

2.3.4 Kulak (Burgu)

Tellerin bağlandığı ve akort etmeye yarayan üç kulak bulunur. Her kulağa çevrilmek sureti ile bir tel bağlanır.

2.4.2 Orta boy Karadeniz kemençeleri

Trabzon Merkez, Akçaabat, Vakfikebir, Beşikdüzü, Şalpazarı ilçelerinde yapılıp çalınan türüdür. Erik, armut, kavak ve ardıçtan yapılır. Karar sesleri sol-la notalarıdır. En büyük özellikleri hem türkü söylenirken hem de horon oynanırken çalınmalarıdır (BALCI Şubat, 2001)

Bu örnekler dışında Cura Boy Karadeniz Kemençesi (Zil Kemençeler) ve Dört Telli Karadeniz Kemençeleri de mevcuttur.

KLASİK KEMENÇE VE KARADENİZ KEMENÇESİNİN İCRALARINA YÖNELİK BAZI BENZERLİK VE FARKLAR

- Klasik kemençe sazının Karadeniz kemençesinde olduğu gibi tellerin üzerine basarak değil, telleri tırnaklar ile ileri doğru iterek icra edilmesinden kaynaklı günümüzdeki kullanım durumuyla Karadeniz kemençesi kadar ajiliteye müsait bir saz olmaması
- Karadeniz bölgesi halkının yerel bir oyunu olan horon oyununun ayrılmaz parçası olan Karadeniz kemençesinin bu sayede ismini de yaygın olarak duyurabilmiş olması
- Yunanistan'da Sirto ve Longalarda ajiliteli olarak icra edilen Klasik kemençe sazının Yunanistan'ın bir halk dansı olan Sirtaki adlı dansına eşlik ediliyorken ülkemizde bu şekilde bir kullanım durumunun olmaması
- Karadeniz kemençesinin Türk halk müziği enstrümanları ailesine mensup bir saz olarak Türk Halk müziğinde, Klasik kemençenin ise Klasik Türk Müziğinde kullanım sahasının geniş yer tutması
- Yay boyu klasik kemençede sabit kalırken, Karadeniz kemençesinde kemençe gövdesine göre uzunluk kısalık göstermesi. Yay boyunun icraya yansımaları; yay baskılarının uzun ve kesintisiz duyurulabilmesi açısından önemlidir. Uzun bir yay ile daha uzun soluklu ve kesintisiz sesler çıkartılabilirken kısa yaylarda kısa soluklu olmaktadır. Yine yay baskısının artırılıp eksiltilmesiyle icranın gürlük derecesi kısa yayla uzun yayla gösterilmesi

SONUÇ

Karadeniz kemençesi ve klasik kemençe sazlarının karşılaştırmalı incelenmesi sonucunda, akort düzenlerinin bir tam dörtlü (iki tam bir yarım) aralığa göre ayarlanıyor olması, yay ile icra edilmeleri ve isimlerinde boyutlarından almış oldukları kemençe kelimesini barındırmaları, bu iki enstrümanın benzer özellikleridir. Yapımlarında kullanılan ağaç cinsleri ile de birbirine çok benzeyen bu iki kemençede Karadeniz Kemençesi tek bir ağaçtan yapılırken, klasik kemençe yapımında çeşitli ağaçlara ihtiyaç vardır. Örneğin; klasik kemençe yapımında bazı bölümlerde ağacın çok sert olması, bazı yerlerde ağacın orta sert olması, bazı kısımlarda ise çok yumuşak olması gerekir. Bir diğer örnek ise; klasik kemençe yapımında kullanılan akçaağaç iki sazın da tekne yapımında kullanılıyor gibi gözüktüğü de klasik kemençe yapımında Karadeniz Kemençesinde olduğu gibi klavyesinde veya burgularında aynı ağaç tekrar tercih edilmeyip daha sert olan pelesenk, tik



ağacı, abanoz, gül gibi ağaçlar seçilmektedir. Akgürgen ağacı klasik kemençede burgu olarak kullanılırken Karadeniz Kemençesinde tekne yapımında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Ayırt edici başka bir özellik ise yay boylarıdır. Her iki sazın da icrasında kullanılan yaylar at kılından yapılmıştır. Ancak klasik kemençede yay boyu standart bir ölçü kabul edilmiş ve 60 cm olarak belirlenmiştir ancak Karadeniz kemençesinde klasik kemençe gibi standart ölçülerden bahsetmek güçtür. Karadeniz kemençesinde yay boyu kemençenin gövde uzunluğuna bağlı olup uzun veya kısa yapılabilir.

Akort düzenleri her iki sazda tam dördü ses aralığına akort ediliyor gibi görünse de klasik kemençede akort düzenini icrayı gerçekleştiren sazende hangi karar sesi veya makam üzerinden çalmak isterse o ses üzerinden makamı transpoze yaparak icra gerçekleştirir. Transpoze işlemini yaparken başka bir kemençe kullanmasına, tel gerginliklerini değiştirmesine gerek yoktur. İcranın makamını ve karar sesini temel alır. Transpoze icracının belleğinde gerçekleşir ve saza aktarımı sağlanır. (4 ses, 5 ses, 1,5 ses vb.) Karadeniz kemençesinde ise durum farklıdır. Bu kemençelerde ortak ses daima ortadaki teldir. Kaba, zil, orta gibi çeşitleri bulunur. Solo (yalnız icra) bir saz olmasından ötürü gelenekte belli bir karar sesine akort edilmez. Nadiren de olsa Klasik kemençede de farklı akortlama yapılmasına rastlanmaktadır. Karadeniz kemençelerinin, kendi aralarında da farklılıklar göstermelerinden ötürü akort düzenleri boyutları ile de ilişkilidir.

Sosyolojik açıdan incelendiğinde Karadeniz kemençesi ve Klasik kemençenin farklı kültürlerden doğduğu, kullanıldığı müzik türlerinin farklılığı, duyumda ve icrada farklılığı ile birbirinden ayrılan iki saz olduğu belirlenmiştir. Karadeniz Bölgesinin verdiği göç sonucunda gidilen yerlere beraberinde götürülen kültürel etkileşim ile icrasının sık rastlanmasına neden olabilmektedir. Klasik kemençenin icra sıklığının az olması ise icrasının ve icrasının az bulunması nedenine bağlanabilir. Türk Halk Müziğinde kullanılan bir kemençe türü olan Karadeniz kemençesi, Karadeniz Bölgesinin kültürel değerlerinden sayılabilecek nitelikte olup, ülkemizde sıklıkla bilinen horon oyununa eşlik etmektedir. Bir halk oyunu olan horon oyununa eşlik eden bu sazın bilinirlik düzeyine etkisinin de büyük olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın başlangıcında verilen hipotezi, kültürel durumların farklılığı ve yöresel icralar destekleyerek hipotezi doğrular niteliktedir.

KAYNAKÇA

Açın C. (1976). *Enstrüman Bilgisi*, İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı.

Açın C. (2004). *Klasik Kemençe Yapım Sanatı*, İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı.

Akat, A. (2006). Doğu Karadeniz Bölgesindeki Çepniler ve Çepni Müziği (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akat, A. (2017). Doğu Karadeniz Bölgesi Müziklerinin Popülerleşme Süreci ve Etkilenimleri, Ankara, ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi.

Balcı A. (2001). Geçmişten Günümüze Karadeniz Kemençesi ve Yapımı Üzerine Çalışma (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul,) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Behar C. (2015). Osmanlı Türk Musikisinin Kısa Tarihi, İstanbul, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları.

Birecikli A. (2000). Enstrümantasyon Açısından Klasik Kemeçe (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çakmakoğlu B. (2017). Geleneksel Müzik Pratiklerinde Kemane (Basılmamış Doktora Tezi), İzmir, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çolakoğlu G., Karahasanoğlu S. (2008). Armudî kemeçe: Farklı toplumlar, farklı işlevler ve farklı sosyal kimlikler, İstanbul, İTÜ Dergisi/B Sosyal Bilimler Cilt:5, Sayı:2, Aralık.

Demir N., (2005). (Ahmet Say müzik Ansiklopedisi Cilt 3 Ankara 1985 s.711/ KARADENİZ ARAŞTIRMALARI Balkan, Kafkas, Doğu Avrupa ve Anadolu İncelemeleri DERGİSİ

Diñçel K, Çelebi N. ve Şanivar N. (1977). Ağaç Teknolojisi, İstanbul, MEB Yayını.

Ersu, D. (2006). *4 Telli Klasik Kemeçenin Türk Müziğindeki İcraya Katkıları (Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi)*, İstanbul, T.C. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruzun Özel A. (2016). *Tanbûrî Cemil Bey'in Kemeçe ile Eser İcrası Üzerine Bir Çalışma (Basılmamış Sanatta Yeterlik Tezi)*, İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eruzun Özel A. (1997). *Üç telli klasik kemeçe eğitime ilişkin bir yöntem (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi)*, İstanbul, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İNTERNET KAYNAKLARI

Emre Erdal İstanbul Kemeçesi Web Sitesi <http://www.emreerdal.com/istanbulkemence.html>

Azmin Kavalcı ile yapılan bir Röportaj/ Dailymotion, "El Yapımı Kemeçe, Fabrika Üretimi Karşısında Zorda" dailymotion.com/video/x2jzsnl



KELİLE VE DİMNE'DE ANLATIM YOLLARI

BAHAR YAMAN¹⁶⁷, SABAHATTİN ÇAĞIN¹⁶⁸,

Bu bildiri, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Sabahattin Çağın'ın danışmanlığında Bahar Yaman tarafından hazırlanan "Kelile ve Dimne, Mantıku't Tayr ve Mesnevi'deki Hayvan Hikâyelerinde Değerler Eğitimi" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

ÖZET

Kelile ve Dimne yaşadığı zaman hakkında değişik görüşler bulunan Beydeba tarafından yazılan iç içe geçmiş hikâyelerden oluşan bir eserdir. Kaynaklarda, eserin M.Ö. III. yüzyılda yazıldığına dair bilgiler vardır. Beydeba bu eserini Hint hükümdarı Depşelem'e sunmuştur. Kelile ve Dimne'nin orijinal yanlarından biri de fabl türünün ilk örneklerini içermesidir. İlk iki bölümde yer alan Kelile ve Dimne adlı iki çakal, eserin adını oluşturmuştur. Bunlardan Kelile, doğrunun; Dimne ise yalanın sembolüdür.

Kelile ve Dimne aynı zamanda bir değerler eğitimi kitabı olma özelliği de taşımaktadır. Hikâyelerde değerler işlenirken farklı anlatım yollarına başvurulmuştur. Bu çalışmamızda eserdeki anlatım yollarına dair bir inceleme yapılacaktır. Kelile ve Dimne'deki hikâyelerde yer alan değerler üç şekilde ortaya konulmuştur. Bunların ilkinde "değer" doğrudan verilirken, bazı hikâyelerde ise "değer", dolaylı yoldan verilir. Yazarın kullandığı üçüncü yol ise verilmek istenen "değer" in zıddını gösteren bir olayla verilmesidir. Yani yanlış bir davranış anlatılarak okuyucuyu doğru değere yönlendirme durumu söz konusu edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Kelile ve Dimne, hayvan hikâyeleri, değerler eğitimi.

WAYS OF EXPRESSION IN KELILE AND DIMNE

ABSTRACT

Kelile and Dimne is a work consisting of intertwined stories written by Beydeba, who has different views about the time he lived. In the sources, there is information that the work was written in the BC. III century. Beydeba presented this work to the Indian ruler Depşelem. One of the original aspects of Kelile and Dimne is that it contains the first examples of fables. In the first two chapters, two jackals named Kelile and Dimne formed the title of the work. One of them Kelile is the symbol of right; Dimne is the symbol of lie.

Kelile and Dimne also has the feature of being a values education book. While the values are being processed in the stories, different ways of expression are used. In this study, an examination will be made about the ways of expression in the book. The values in the stories in Kelile and Dimne were revealed in three ways. In the first of these, "value"

¹⁶⁷ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yamanbahar35@hotmail.com

¹⁶⁸ Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, sacagin@hotmail.com

is given directly, while in some stories, "value" is given indirectly. The third way used by the author is to give an event that shows the opposite of the "value" that is intended to be given. In other words, a wrong behavior is explained and the reader is guided to the right value.

Keywords: Kelile ve Dimne, animal stories, values education.

GİRİŞ

Doğu siyasetname geleneğinin en dikkat çekici örneklerinden bir olan Kelile ve Dimne’de bir anlatım tekniği olarak kullanılan fabllar, çocuklar için yararlı hikâyelere dönüştürülürken büyüklere, siyasilere ve bürokratlara da yol gösterme özelliği taşımaktadır. (Beydeba, 2021)

Kelile ve Dimne, III. yüzyılda Batı’da Bidbay adıyla bilinen Vişnu mezhebine bağlı Hindli filozof Beydeba tarafından Sanskrit diliyle yazılmış ve dönemin padişahı Debşelem’e sunulmuştur.

Eserin Sanskritçe adı Krata Dimnaka (Pañçatantra) olup düzyazı biçiminde yazılmış bir eserdir. Pañçatantra, bir giriş ve toplam on beş hikâyeden oluşur. Dokuzu hayvan hikâyesi olan bu hikâyeler içi içe geçmiş otuz üç küçük hikâyeden oluşur.

I. Murat döneminde yaşayan Mehmet Küşteri, *Şeceretü’l-Beşer* adlı eserinde Türk yazar Ketke b. Huret tarafından yazıldığını belirtmiştir. (Pala, 2000)

Aslından yapılan tek çevirinin Tibetçe olduğu eser, Sasani hükümdarı I. Hüsrev’in doktoru olan Burzuye tarafından VI. yüzyılda Eski Farsça olan Pehleviceye, ardından 570 senelerinde Eski Süryaniceye çevrilmiştir. (Beydeba, 2012)

Eserin Arapça çevirisi ise IX-X. yüzyıllarda İbnü’l-Mukaffa tarafından yapılmıştır. Bu çeviriden, Yunanca, Farsça, İbranice, Latince, İspanyolca, İtalyanca, Slavca, Fransızca, Türkçe çeviriler ortaya çıkmıştır.

Eserin en önemli çevirisi kolay okunup anlaşılmasını sağlamak açısından Sultan Hüseyin Baykara tarafından XV. yüzyılda Hüseyin Vaiz Kâşifi’ye yaptırılan *Envâr-ı Süheylî* adlı çeviridir.

Kanuni Sultan Süleyman döneminde Ali Çelebi tarafından *Hümayunnâme* adıyla çevrilmiş olup sanatkârane ve ağır bir dille yapılmış bir çeviri olduğu için çok ilgi görmemiştir.

Sonrasında II. Abdülhamit’in emriyle Ahmet Mithat Efendi, Kâşifi tercümesi olan *Envâr-ı Süheylî*’yi sadeleştirerek tekrar yayınlamıştır.

Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Büyük Lûgat’ta Kelil(e), kelime anlamı olarak “körleşmiş, az gören, donuk gören göz”; Dimne ise “tilki ve Arapçada süprütülük, mezbele” olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi hilekâr olan Dimne’nin adıyla karakteri arasında bir paralellik söz konusuken iyi kalpli Kelile için böyle bir yorum yapmak mümkün değildir. Tam tersine Kelile uzağı gören ve arkadaşını buna göre uyaran bir karakterdir.



Kelile ve Dimne'deki hikâyelerin anlatımı, Çin'de hüküm süren Hümayun Fal adlı hükümdarın, Haceste Ray adlı vezirini yanına alarak bir ava çıkması ile başlar. Av dönüşü sıcak havadan sakınmak için geceyi bir dağda geçirmeye karar verirler ve orada arıların kurmuş olduğu düzeni görürler. Padişah, bu arı kovanından çok etkilenmiştir. Vezir Haceste Ray, hükümdarına arıların arasındaki düzeni, iş bölümünü, beyleri Yasup'a bağlılıklarını anlatır. Hümayun Fal, küçük hayvanlarda olan bu düzenin insanlar arasında kurulamadığını söyler. Vezir ise insanların yaradılışlarının birbirinden farklı olduğunu; çoğunun nefis ve arzularına yenik düşüp az bir bölümünün akıl ve hikmet yolunu seçebildiğini belirtir. Hümayun Fal, bu sözler üzerine kişinin kâmil bir insan olabilmesi için diğer insanlardan uzaklaşıp inzivada kişiliğini terbiye etmesi gerektiğini düşünür. Bunun için de halkından uzaklaşıp inzivaya çekilmeye karar verir. Haceste Ray ise hükümdarını bu fikrinden vazgeçirmek için insanın bütün işleri tek başına yapamayacağını ve başka insanlara ihtiyacı olduğunu anlatır. Hükümdar böyle bir düzende güçlünün güçsüzü yeneceğini vezirine söyler. Haceste Ray da bunu önlemenin siyaset ve adalet ile mümkün olduğunu anlatır. Burada Siyasi Adalet Kanunu'nu açıklar ve bunun Allah tarafından Cebrael aracılığıyla peygamberlere vahyolunduğunu belirtir. Bu kanunun ve ilahi adaletin yer yüzündeki temsilcileri de padişahlardır. Padişahın bu adaleti gerçekleştirebilmesi için siyasi yasaları ve adalet kurallarını bilmesi gerektiğini belirtilir. Ayrıca padişahların bilgisiyle din ve devletine iyi hizmet edecek âlimleri, güvenilir, gerçekten dost kişileri çevresinde toplaması gerektiğinden bahseder. Padişahın birtakım hilelerle yanına yaklaşan ve başkalarına kıskançlık besleyen kişilere karşı gözünün açık olması gerektiğini anlatır. Bütün bu anlattıklarını örneklendirmek için de Hindistan'da hüküm süren Debşelem ile Filozof Beydeba'nın hikâyesini Hümayun Fal'a anlatmaya başlar.

Debşelem'in merhamet ve adalet sahibi olduğu hikâyenin başında vurgulanmıştır. Halkının mutluluğu ve refah için çalışmakta, diğer taraftan zevk ve eğlencesine de zaman ayırmaktadır. Bir gün yine bir eğlence meclisinde bilgin ve hakimlerle konuşmaya başlar, konu cömertlikten açılmıştır. Filozoflar cömertliği o kadar överler ki Rayı Debşelem, hazinelerini halka dağıtır. O gece rüyasında bir pir görür. Pir, yaptığı bu iyiliğin Allah tarafından kabul edildiğini ve ülkesinin doğusuna gidip oradaki hazineyi almasını söyler. Padişah pirin dediğini yaparak ülkesinin doğusuna gider ve oradaki dağın eteklerindeki mağaranın önünde başka bir pir görür. Pir ona bir hazineden bahseder, hazine bulunur ve içinden bir hokka çıkar. Debşelem hokkayı açar ve beyaz ipekten yapılmış bir levha üzerinde İbranice yazılar görür. Yazı, İbrani dilini bilen bir kişiye tercüme ettirilir. Levhada, buradaki öğütlerin Hoşing Cihandâr adlı bir padişah tarafından Rayı Azam Hindli Debşelem için yazıldığı ve bunun kendisine "malûm olduğu" belirtilmiştir. Bu öğütler aynı zamanda bir vasiyetnamedir ve on dört bölümden oluşmaktadır. Bu vasiyetleri anladığında Debşelem'in oraya konulan mücevher ve paraların, devlet ve dünyaya aldanmanın akıllıca olmadığına farkına varacağı vurgulanmıştır. Bu vasiyetlerin İbranice yazılmış olduğu, eser boyunca sık sık belirtilmiştir. Yazının sonundaki açıklamada buradaki on dört vasiyetin her birini ayrı ayrı açıklayacak hikâyelerin olduğu ve bunları öğrenmek isterse Serendip Dağı'na yolculuk etmesi gerektiği belirtilmiştir. Başvezir onu bu yolculuktan vazgeçirmek için ona "İki Güvercin" hikâyesini anlatır ve bu şekilde eserdeki iç hikâyelerin anlatımı başlamış olur.

Eserdeki hikâyeler, bir önceki hikâyede yer alan kahramanlar tarafından karşısındaki kahramanı kendi düşüncesine inandırmak için anlatılmaktadır. Bu şekilde anlatılan hikâyeler iç içe geçmiş şekilde verilmiş olmaktadır. Debşelem, başvezirine yapacağı yolculuğun gerekliliğini savunmak adına “Şahin Yavrusu” hikâyesini anlatmaya başlar. Bu hikâyenin kahramanı olan anne çaylak, yavrusu olarak büyüttüğü şahini yuvasını terk etmemeye ikna etmek için ona “Haris Kedi” hikâyesini anlatır. Bu hikâyeden ikna olmayan şahin yavrusu, annesi çaylağa “Zorlu Evlat” adlı hikâyeyi anlatır. Bu hikâyenin devamında hikâyelerin iç içe geçtiği ve yolculuğa çıkmanın faydalarına ikna etmek için “Şahin Yavrusu” hikâyesini padişah Debşelem’in baş vezirine anlattığı hatırlatılmıştır. Baş vezir, dünyanın iyi idare edilmesinin padişahın sağlık ve selametine bağlı olduğunu ve kendisini böyle bir zahmete sokmasının caiz olmadığını söyler. Debşelem bu söylenenleri kabul etmeyerek büyük adamların zorluklardan korkmaması gerektiğini belirtir. İkinci vezirin ricasıyla bu söylediğini desteklemek için “Kaplan Yavrusu” hikâyesini anlatmaya başlar. Bu hikâyeyi de bitirdikten sonra Serendip Dağı’na gitmek istemesinin büyük bir hikmete ulaşmak için olduğunu söyler. Devlet işlerini bu iki vezire bırakıp yola koyulur.

Buraya kadar iç içe geçmiş hikâyeler art arda sürerken araya anlatıcı girer ve okuyucuyu uyarır: “Sayın okuyucular, bu birbirine bağlı hikâyeleri anlatanın Padişah Hümayun Fal’ın Veziri Haceste Ray olduğunu hatırdan çıkarmasınlar. Hikâyenin gerisini dahi vezir şu şekilde anlatmaya devam etti.” Bu tip araya girişler, sonraki kısımlarda da devam eder.

Debşelem, uzun ve zorlu bir yolculuktan sonra Serendip Dağı’na ulaşır. Oradaki büyük mağarada yaşayan “Hakim Mihriban” anlamına gelen Beydeba adındaki filozofun huzuruna varır. Rüyasında gördüğü Define’den çıkan vasiyetnamedeki on dört öğüdü kendisine açıklamasını rica eder. Beydeba, akıl ve hikmet yolunda böyle zorlu bir yolculuğa çıkan Debşelem’i takdir ederek bütün bu öğütleri açıklamak üzere padişahı mağarasında günlerce misafir eder.

Kelile ve Dimne adlı bu eser, Hoşing Cihandâr’a ait on dört vasiyetin açıklanması için Debşelem ile Beydeba arasında geçen soru-cevaplardan oluşmuştur. Beydeba ilk öğüt olan fitnecilerin sözüne kulak asmamak gerektiğini açıklamak üzere “Arslan, Öküz ve Çakal” hikâyesini anlatmaya başlar.

YÖNTEM

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. (Yıldırım, Şimşek, 2011)

Çalışmamızda, Selâhaddin Alpay’ın çevirdiği 1972 yılında Bedir Yayınevi tarafından yayımlanan *Kelile ve Dimne* baskısı esas alınmıştır. Bu yayını seçmemizin nedeni, eserin tam metin olmasıdır.

Beydeba’nın *Kelile ve Dimne* adlı eserinde yer alan değerlerin ele alınış biçimleri, üç farklı anlatım yolu göz önünde bulundurularak fişleme çalışması ve doküman analizi ile belirlenmiştir. Bilgi fişi, “Araştırma bilgilerini taramak ve derlemek için kullanılan fiştir.



Alınan bilgi ya tırnak içine alınarak aynen alıntı yapılır ya da kısaca konusu kaydedilir” (Genç, 2011)

BULGULAR

Bu çalışmada anlatım yollarını ortaya koyarken değerlerin ortaya konma tarzı esas alınmıştır. Değerlerimiz kavramı, Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı Türkçe Öğretimi Programı’nda “Öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte ise “Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmıştır.

Bir toplumun geleneğini, kültürünü, genel dünya görüşünü yansıtan değerler; toplumdaki davranış kalıplarını şekillendirmekte ve bireyin eğitiminde, istendik davranış geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu eğitim sürecinde değerleri bireyi kazandırmada edebi eserler, ön plana çıkmaktadır. Kelile ve Dimne, hikâyeleri aracılığıyla çeşitli değerleri yansıtması bakımından çok iyi bir örnektir. Eserdeki değerler aktarılırken üç anlatım şekli belirlenmiştir:

1. Değerler, doğrudan anlatımla verilmiştir.
2. Değerler, karşıt bir olay anlatılarak dolaylı yoldan verilmiştir.
3. Değerler, genelinde sezdirilerek ortaya konulmuştur.

1. Kelile ve Dimne içinde yer alan bazı hikâyelerde vurgulanmak istenen değerler, hikâyenin içinde açık bir şekilde, doğrudan verilmiştir. Sözelimi “Çaylak, Fare, Güvercin ve Ahu” hikâyesinde, Şirin adlı güvercin, diğer güvercinlerin başıdır ve akıllı oluşuyla öne çıkarılmıştır. Şirin, güvercinleri tuzağa düşmemeleri konusunda uyarmasına rağmen onlar Şirin’i dinlememiş ve tuzağa düşmüşlerdir. Şirin de bu tuzağın içinde kalır ve yine aklını kullanarak onlara hep birlikte uçmayı teklif eder. Böylece güvercinler tuzaktan kurtulur. Bu birlik, onları izleyen çaylağın ilgisini çeker. Şirin, dostu olan Zeyrek adlı fareden yardım ister ve onun kemirmesiyle tuzaktan kurtulurlar. Çaylak, güvercin ve fare arasındaki bu dostluktan çok hoşlanır ve gidip onlarla dost olmak ister. Fare, bir çaylakla dost olunamayacağına inandığı için temkinli davranıp yuvasına kaçar. Çaylak, fareyi ikna etmeye çalışır. Bu hikâyede öne çıkan “akıl” değeri eserde doğrudan yer almış ve vurgulu bir şekilde ifade edilmiştir.

Bu hikâyede akıl yanında, birlikte hareket etme ve arkadaşlık değerleri ön plana çıkarılmıştır. Anlatıcı bu değerleri ortaya koyarken hiçbir dolaylı anlatıma başvurmadan söylemek istediklerini açık ve net bir şekilde dile getirmiştir.

“Ey Şirin, sendeki akıl ve irade, seni böyle tuzaklara düşürmemeliydi. Sen nasıl aldandın?” diye alay yollu söz etti. Şirin “Benim kendi fikrime kalsaydı ne ben ve ne de arkadaşlarım bu felakete düşmüş olmazdık. Amma onlar benim sözümü dinlemediler. Bereket versin ki ayak ve kanat birliğiyle şu tuzağı buraya kadar getirebildik ve kurtulduk.” (Beydebâ, 1972: 167-168)

Bir başka hikâye olan “Şahin Yavrusu” adlı hikâyede yüksek bir yere yuva yapan iki şahinin bir yavruları olur. Avlanmak için çıktıkları bir gün yavru yuvadan düşer ve düştüğü

verde bir anne çaylak tarafından bulunur. Anne çaylak, şahin yavrusunu kendi yavrularıyla birlikte sevgiyle büyütür. Şahin yavrusu, büyüyünce diğerlerinden farklı olduğunu anlar ve yuvadan uçup gitmek ister. (Beydebâ, 1972: 42) Yavrusundan ayrılmak istemeyen çaylak, onu bu isteğinden vazgeçirmeye çalışır. Ancak “kendi olma” değerini içinde taşıyan şahin, her şeye rağmen yuvadan ayrılır ve bir şahin olarak yaşamını sürdürür. Görüldüğü gibi bu hikâyede “sevgi” ve “kendi olma” değerleri doğrudan sunulmuş ve okurun başka bir yorum yapmasına fırsat bırakılmamıştır.

“Arslan ve Çakal” hikâyesinde Hint ülkesinde yaşayan Ferise adlı çakal ile yine o çevrede padişahlığını ilan eden bir aslanın dostluk hikâyesi anlatılmaktadır. Akıllı, Allah korkusu ve adaletli tutumu ile ün salan Ferise’yi, Yigit adlı padişah aslan sarayına davet eder. Ferise ve Yigit konuştuğunda, aslan Ferise’deki kalp temizliğini fark eder ve onunla dost olmak ister. Sonunda aralarında çok güzel bir dostluk kurulur. Aşağıdaki satırlarda görüleceği gibi yazar bu hikâyede dostluğu yücelten bir hikâye anlatmakla kalmamış, bu kavramı hikâye içinde de kullanma yoluna gitmiştir.

“Arslan ve Ferise konuşmaya başladılar. Zahit çakalın tasavvufi düşüncelerine padişah fazlasıyla dikkatini çekerek böyle temiz bir kişinin dostluğunu kazanmak istedi.” (Beydebâ, 1972: 281)

2. Kelile ve Dimne’de yazar, verilmek istenen değerın tersine bir olayı anlatma yoluna sıklıkla başvurmuş ve anlattığı hikâyelerdeki kahramanların orada verilmek istenen değerlere karşıt davranışlar sergilemeleriyle başlarına gelebilecek durumları örnek gösterme yoluyla değerleri vurgulamaya çalışmıştır.

Sözgelimi “Tilki ve Karakaçan” hikâyesinde cüzzam hastalığına tutulan bir arslan ile tilkinin bu dertten kurtuluş çabası anlatılmaktadır. Tilki, bir eşek ciğeri ile bu hastalıktan kurtulacağını bilmektedir. Tilki, kurnaz bir hayvan olduğundan eşeği avlama işini arslana yaptırmayı planlar fakat hastalıktan kurtulması için eşek ciğeri yemesi gerektiğini arslana söylemez, çünkü onu kendisi yiyip iyileşmek istemektedir. Tilki, eşeğin yanına gidip bir ormanda çok güzel otların olduğunu söyler ve eşeği arslanın olduğu bölgeye getirir. Eşek, tilkinin sözüne kanıp onun dediği ormanlık alana gelir ve orada otlamaya başlar. Açlıktan gözü dönen arslan ise bir anda eşeğe saldırır fakat kendisi güçsüz, eşek de güçlü olduğu için onu avlayamaz ve eşek kaçarak arslanın elinden kurtulur. Kurnaz tilki buna da bir çare bulur, eşeği arslanın bir heykel olduğuna inandırarak onun yanındaki otluk alana kadar tekrar getirir. Eşek otlarken arslan arkasından saldırır ve eşeği avlar. Tilki, arslana önce gölde yıkanması gerektiğini söyler ve arslanı eşeğin yanından uzaklaştırıp eşeğin ciğerini kendisi yer. Maymun Kerdan, anlattığı bu hikâyeyeyle düşmana ikinci kez aldanmanın ancak eşeklere özgü olduğunu ve kendisinin ise ülke yöneten akıllı, görgü sahibi ve tecrübeli bir kişi olduğunu söyleyerek ülke yöneten kişilerin böyle olması gerektiğine de atıfta bulunmuştur.

Bu hikâyede akılsızlık ederek aynı hataya iki kere düşen eşeğin canından olması anlatılmaktadır. Böylece tersten anlatımla akılsız davranmanın insanın başına neler getireceği ortaya konulmuş ve bu yolla akıllı davranmanın önemi vurgulanmıştır.

“Maymun Kerdan, bu hikâyeyi kurbağaya söyleyerek düşmana bir defa aldandıktan sonra bir daha aldanmanın eşeklerin işi olduğunu, kendisi gibi bir



ülkeye hükmetmil tecrübe ve görgü sahibi bir akıllı için bir daha aldanmanın mümkün olamayacağını anlattı.” (Beydeba, 1972: 242)

Bu anlatım tarzının bir başka örneği olan “Keklik ile Şahin” hikâyesinde güzel sesli bir keklik, çalılar arasında öterken oradan geçen bir şahinin dikkatini çeker. Şahin keklikle dost olmak ister ve onu türlü güvenceler vererek dostluğuna ikna eder. Keklik, şahinin yuvasına gider. Birkaç gün sonra acıkan şahin, başka av bulamayınca olmayacak bahaneler üreterek dostum dediği keklığı yer. Bu hikâye ile de gerçek dostlukta sadakatin ve dürüstlüğün önemi bir kez daha vurgulanmış, insanların dostluk kurarken seçici olmaları gerekliliği böyle zıt bir anlatımla ortaya konulmuştur.

Bir başka örnek, “Gözü Doymayan Avcı” hikâyesinde görülür. Bir avcı, ovada gördüğü bir tilkinin postuna göz koyar ve onu tuzağa düşürmek için inine kadar takip eder. Tilki, evine girince hemen kapısının önüne bir çukur kazar, üstüne çalı ve bir leş koyup kenara çekilir. Tilki ininden çıkınca leşi görür fakat kurnazlığı sayesinde bunda bir iş olduğunu anlar ve içeri girip uyur. Oradan geçen bir kaplan leşi görüp üzerine atlar ve çukura düşer fakat çukur onun için alçaktır. Bunu gören avcı, tilkinin çukura düştüğünü sanarak çukura atlar. Kaplan ise avcının kendi avını almaya geldiğini sanarak onu öldürür:

“Kapanın gürültüsünden avcı ‘Ha tilki çukura düştü.’ diye körükörüne koşup çukurda olan tilki midir, başka bir şey midir diye dikkat etmeksizin atıldı. Kaplan ise onu avını almaya gelmiş zaniyle bir pençe saldığı gibi parçalayarak öldürdü.” (Beydeba, 1972: 106)

Görüldüğü gibi bu hikâyedeki kahramanlardan avcı, açgözlülük ediyor ve bunu da canıyla ödüyor. Böylece yazar, avcının açgözlülüğü yüzünden bir felakete uğradığını gözler önüne serer. Eğer avcı kanaatkârlığı ilke edinmiş bir kişi olsaydı böyle bir felaketle karşı karşıya kalmayacaktı. Dolayısıyla bu hikâyede “açgözlülük” anlatılırken aslında “tokgözlülük” değerinin öne çıkarıldığı görülmektedir.

“Kanaatkârlık” değerinin tersten anlatımla işlendiği “Maymun ve Yabanî Domuz” hikâyesinde bir maymun, kış mevsiminde yiyeceksiz kalmamak için çare düşünür. Yaz mevsiminde olduğu için incir bahçesindeki incirleri yaş olarak yiyip karnını doyurur, bir kısmını da kış için kurutur. Bu sırada birkaç avcıdan kendini kurtarmış ve çok acıkmış olan yaban domuzu, maymunun yanına gelir. Yemesi için incir ağacını sallamasını ister, maymun domuzun bu isteğini kabul eder. Fakat domuz bu şekilde ağaçtaki bütün incirleri bitirmiştir, bir türlü doymak bilmemektedir. Dördüncü ağacın sonunda maymun isyan eder ve kendisine bir şey bırakmadığını söyler. Domuz, bu söze kızarak maymunun bulunduğu ağaca çıkmaya çalışır ama bastığı incir dalı kırılır, beyninin üstüne düşen domuz ölür. (Beydebâ, 1972: 307-308)

Yazar, “kanaatkârlık” değerini tersinden işleyerek hırs ve tamahın insanın başına ne dertler açacağını ortaya koymuştur. Böylece hikâyede insanın başının belaya girmemesi için hırs ve tamahtan uzak olması, azla yetinmeyi bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

3. Değer, eserin genelinde sezdirilerek yer almıştır. Kelile ve Dimne’de vurgulanmak istenen bazı değerler, gerçek ya da karşıt kavramıyla yer almayıp hikâyenin geneline yayılmış olarak verilmiş, değeri anlamak okuyucunun sezgisine bırakılmıştır.

“İki Güvercin” hikâyesinde Nevâzende, eşinin evden uzaklaşmasından, gittiği yerlerde başının belaya girmesinden korkmakta ve onu engellemeye çalışmaktadır. Eşi gittikten sonra da onu beklemiş ve dönüşünü yine mutlulukla karşılamıştır. Yazar aile birliğinin, yuvaya bağlılığın önemini Nevâzende’nin eşine duyduğu sevgiyle ortaya koymuştur.

İKİ GÜVERCİN

“Bir yuvada Bâzende ve Nevâzende namında iki güvercin yaşıyorlardı. Yabancıların rahatsız etmelerinden uzak ve rüzgârın mihnetinden emin olan bu kuşçağızların her bir refah malzemeleri mükemmel olduğu halde bir gün Bâzende’nin hatırına seyahat arzusu ve emeli düştü. Nevâzende’ye dedi ki:

– Ey benim dert ortağım! Bu yuvada ne zamana kadar mahpus kalacağız? Bir zaman dahi dünya etrafında yürümek ve seyahat etmek istiyorum. Bakalım bizim âlemimizden başka diğer âlemlerde neler vardır? Kemâl ve fazilet denen şey, âlemde dolaşma ve tuhafıkları görmekle müyesser olur. Bu söz Nevâzende’nin üzüntüsünü mucip oldu ve dedi ki:

– Ey sevgili dostum! Sen henüz seferin meşakkatini çekmemişsin. Seyahat denilen şey edilmeyecek zahmet ve meşakkatlerle doludur.

Bâzende – Vakıa seyahatin zahmetlerini, meşakkatlerini ben de hesap ediyorum. Fakat dünyayı görmekle kazanacağım fazilet nimetlerini bu zahmetlere değerli buluyorum. Cefa çekmeyince sefa sürülemez.

Nevâzende – İnsanın ahbab ve akrabası beraber olsa acayip ve garaip âlemi görmek için gezi ve seyahat hoş görülebilir. Halbuki akraba ve dostlardan uzak, kendi köşesindeki rahat ve huzurdan mahrum olarak tozlu gurbette sürünmenin bir zevki olmaz. Gel dostum yuvamızdaki refah ve varlığımızla kanaat edelim. Ömrümüzü tüketinceye kadar güzel güzel yaşayalım.

Şu gurbet hevesinden vazgeç.

Nevâzende’nin öğütlerini Bâzende bir türlü kabul etmedi. Seyahatten doğacak neticeleri elde etmeden seyahatin zorlukları ve mihnetinin kendisini asla men edemeyeceğini söylemekten geri durmadı.

Nihayet Nevâzende bu tehlikeye nefisini attığından neticesinde zuhur edecek pişmanlığı hep Bâzende’ye bırakarak iki dost birbiriyle sarmaş dolaş olup ağlaşa ağlaşa vedalaşarak Bâzende yükseklerle doğru fırlayarak uçup gitti.

Nice dağlar, tepeler yükselerek geçti. Nice ovalardan, vâdilerden süzülerek uçtu. Akşama kadar bu şekilde yol aldı. Kolu kanadı kımıldanmayacak derecede yoruldu ise de âlemi seyretmekten aldığı lezzet bu yorgunlukların acısını unutturmakta idi.

Ertesi gün de bu minval üzere yola koyulup yüksek bir dağın tepesine vardıkta orasını güzel bir cennet gibi görerek biraz dinlenmeye koyuldu. Biraz sonra havada şiddetli bir bora çıktı. Ağaçları köklerinden sökecek kuvvetteki fırtınanın getirdiği bulutlardan şimşekler çakarak gökler gürüldemeye ve tufan gibi yağmurlar ve dolular yağmaya



başladı. Bu hal o gün akşama ve o gece sabaha kadar devam etti. Bâzende, bir sığınacak yer bulamadığından kâh bir ağaç dalını, kâh büyücek bir yaprağı, kendine süper ettiyse de tamamiyle korunmak mümkün olmadığından bunca hava srsıntılarını kendi yorgun vücudunu hedef etmekten pek ziyade muzdarip oluyordu.

Bir aralık yuvası ve orada bıraktığı arkadaşı hatırına gelerek gurbetin ilk pişmanlığını çekmeye başladı.

Zira kendi evinde ve diyarında bu kadar şiddetli havalar olmadığı gibi, olsa bile her türlü ihtimallere karşı yapılmış olan yuvalarının içinde hava şiddetini asla hissetmeksizin yaşayacaklarından bu saadet evinin kıymetini şimdi gurbetin şu acıları esnasında kemâli hasretle düşünmeye başladı. Ertesi gün hava yine güzelleşerek Bâzende tekrar uçmaya başladı. Günün ortalarına doğru baktı ki koskocaman bir şahin yükseklerden kendi üzerine doğru süzölmüş hücum ediyor! Bunu görünce bîçarenin damarlarındaki kan buz gibi dondu. Gözleri kararıp beyni dönmeye başladı. Uçmak için kanatlarında da kuvvet kalmamıştı. Şahinin pençesine düşeceğinden hiç şüphesi kalmayınca bırakmış olduğu yuvasındaki mutluluk o anda gözüne pek büyük görünerek eğer şu belâdan kurtulursa derhal ve mutlaka yuvasına ve arkadaşına dönmeyi kendi nefsinde adadı.

O esnada kocaman bir tavşancıl kuşu peyda oldu ki her ne kadar biçare güvercinin imdadına değil, o da o güvercini gözüne kestirdiği için onu avlamaya geliyorsa da bu maksat iki yırtıcı kuşun ikisinde de bulununca hiç şüphesiz aralarına rekabet düşerek bu kıymetli avın kimin kısmeti olacağı ayırt edilmek için her iki yırtıcı kuş arasında pençe pençeye bir döğüş baş gösterdi.

Zavallı güvercin için bu döğüş bir fırsat oldu. Hemen aklını başına alarak kendisini bir taşın kovuğu içine attı. Artık hangi düşmanın hangisini yeneceğini düşünmüyordu. Kurtulmuştu. Saklandığı yerde geceyi sabaha kadar kalbi heyecandan çarparak geçirdi.

Sabah olup güneş ışığını taptaze dünyaya verince güvercin dünkü sözünü ve yuvasını unutarak seyahata devam kararı verdi. Yine gurbete doğru kanat açıp uçtu. Gayet güzel bir çimenliğe geldiğinde kendi cinsinden bir güvercin ve onun yanında da biraz yem gördü.

Halbuki dün şahin korkusu kendisini titrettiği zaman zaten acıkmıştı. Ondan sonra bu korku ile saklandığı yerden baş çıkaramayacak derecede ürktüğünden açlık Bâzende'yi ölüm derecesine yaklaştırmıştı. Bir şey düşünmeden o gördüğü daneleri yemeye koyuldu.

Bu daneleri yerken Şrak diye kurulmuş bir tuzağa tutulmasın mı? Yere atılmış olan yemlerin mahsus atılarak hile olduğunu ve oradaki güvercinin de başkalarını aldatıp oraya yaklaştırmak için konulmuş olduğunu anlayınca bu kez belânın şahin belâsından beter olduğunu anlamış oldu. Can acısıyla yanındaki güvercine dedi ki:

– A Birader! Sen benim cinsimden olduğun ve buraya şöyle bir tuzak kurulmuş bulunduğunu bildiğin halde o tehlikeyi bana haber vermen gerekmez miydi?

Çığırkan güvercin cevaben dedi ki:

– Ey Birâder! Tedbirimiz, İlâhi takdiri men'e kifâyet eder mi? Senin bu iptilân, hırs ve tamah neticesidir ki bu tamah senin ve benim gibi bir âciz kuşu değil, insanı bile bu elemli tuzağa düşürmüş olur. Hattâ Hazreti Âdem'in cennetten çıkarılarak bu dünyanın

bunca acıklı tuzaklarına düşüren şu birkaç buğday danesine tamah sonucu değil midir? Bâzende, diğer güvercinin bu sözlerini pek haklı bulduysa da ona hak verilmekle bu belâdan kurtulmak kabil midir? diye düşünerek kurtuluş çaresinin yine o güvercin yardımıyla olacağını ümit ederek dedi ki:

– *Bari şuradan kurtulmak için bana bir yol göstermez misin? Eğer benim kurtulmama sebep olursan ömrümün sonuna kadar sana minnettar kalırım. Çığırkan güvercin, bu yardım isteğine cevaben şöyle dedi:*

– *Bak benim de ayağımda bir bağ var. Ben burada kendi irademle durmuyorum. Beni de buraya bağlamışlar. Dermanım olsa senden evvel kendimi kurtarmış olurum. Vaktiyle bir deve yavrusu annesinin arkasından giderken annesi gibi sür’atle yürüyemediğinden “Ey ana! Sen ne kadar insafsız bir kadınmışsın. Biraz yavaş yürüsene... İşte sana yetişemiyorum.” deyince annesi: “Ah ciğerpârem evlâdım! Yular benim kendi elimde değildir ki istediğim gibi yürüyebileyim. Yular kimin elinde ise bizi böyle sür’atle yürüten odur.” demiş.*

Vakıa çığırkanın bu sözü de pek akıllıca bir söz idiyse de burası hikmet dersi alınacak yer değil, can verecek yer olduğundan biçare Bâzende’nin gözünde cihân, bir zindan kesilmişti. Vefalı arkadaşı Nevâzende, asıl bu zaman hatırına gelerek, yuvasında eşiyile geçirdiği anları hasretle anmaya başladı.

Amma ne kadar teessüf etse teessüfün de kurtuluş çaresi olamayacağını anladığından her şeyi göze alarak olanca kuvvetini bacaklarına ve kanatlarına vererek çırpınmaya başladı. Meğer takıldığı tuzağın ipi epeyce yıpranmış ve eskimiş olduğundan, birkaç çırpınıştaki kopup Bâzende kendisini serbest görünce artık vefalı eşi Nevâzende’ye dönmek için bir dakika bile vakit geçirmeden geriye kanat açıp uçtu. (Vatanıma dönüyorum) diye sevincinden sema genişliği kendisine dar görüne Bâzende uça uça bir köye kadar gelince köy kenarında ekin tarlası gördü. Açlığını hatırlayıp tarlaya indi. Meğer köylünün oğlu da elinde bir okla tarlayı beklemekte imiş. Gözü önündeki güvercini görünce onu kebab edip yemek arzusuyla elindeki oku düzeltip attı ve biçare kuşu yan tarafından vurdu.

Okun acisiyle gözlerinden ateşler fırlayan Bâzende can acisiyle nereye koşacağını şaşırarak selâmet bir köşe olup olmadığını bilmeksizin bir tarafa doğru can attıysa da çocuk dahi derin bir kuyuya kadar onu kovaladığı halde avının kuyuya düştüğünü görünce kederle geriye döndü. Bâzende bir geceyi de kuyu içinde geçirdi. Yarası zararsızca olduğu için ertesi sabah açıklıktan, yorgunluktan, yaradan ve bunca yorgunluk ve tehlikelerden zayıf düşüp hastalanan hayvancağz, güç halle kuyudan dışarıya çıktı ve bir hayli zaman daha uçarak yuvasına dönmüş oldu.

Nevâzende arkadaşının döndüğünü görünce yuvadan dışarıya fırlayarak onu karşıladı. Sarmaş dolaş oldular. Birkaç günlük seyahat zarfında Bâzende’nin ne kadar zayıflamış olduğunu gören Nevâzende arkadaşına türlü diller dökerek bir daha mutlu yuvalarından hiçbir tarafa ayrılmamak yönünde ona öğütler verdi.” (Beydebâ, 1972: 34-40)

Hikâyenin tamamına bakıldığında hikâyenin içinde “aile birliğinin önemi” ve “yuvaya bağlılık” gibi değerler zikredilmemekle birlikte, anlatılan olaydan ve olayın sonuçlanma şeklinden “aile birliği” ve “yuvaya bağlılık” değerlerinin önemi okuyucuların



zihninde belirlemektedir. Böylece bu değerler, okuyucuya sezdirilerek kazandırılmış olmaktadır.

“Cinsiyet Değiştiren Fare” adlı hikâyede bir zahit, bir akarsu kenarında ibadet ederken havada uçan bir çaylak, ağzındaki yavru fareyi onun yanına düşürür. Fare güzel olduğundan zahit onu evinde beslemek ister, fakat çocukları fareyi öldürmeye çalışır. Zahit, Allah’a dua edip farenin insan olmasını diler. Allah, zahidin duasını kabul eder, fare insana dönüşür; zamanla büyür ve güzel bir kız olur. Zahit, kızına münasip bir koca arar, kız en yüksekte bulunan bir koca ister. Zahit sırasıyla güneş, bulut, rüzgâr ve dağa teklif sunar. Hepsi bir bahaneyle kızına kocalığa uygun olmadıklarını, fakat dağ faresinin çok uygun olduğunu söyler. Kız, fareyle evlenmek ister. Fare, ancak kendi cinsinden biriyle evlenebileceğini söyleyince zahit tekrar Allah’a dua eder. Kız, fareye dönüşür ve dağ faresiyle evlenir. Bu hikâyeye ile kendi olma değeri, hikâyenin bağlamından hareketle çıkarılmaktadır.

“Dünyada fareden yüksek kimse yoktur. Dağdan, rüzgârdan, buluttan, güneşten ve hatta hepsinden daha iyi koca odur, diyerek fareyi hepsine tercih etti.” (Beydebâ, 1972: 218)

“Gafil Tilki” hikâyesinde bir ağacın üstünde güzel bir horoz gören tilki onu avlamak ister. Fakat ağaçta asılı bir davul görür ve onu daha iyi bir av sanır. Davula saldırınca çıkan gürültüyle horozu da kaçıır. Bu hikâyeyi Dimne, arslana anlatmış ve öküz Şetrebe’den korkmasının yersiz olduğunu çıkardığı büyük sesin, onun korkulacak biri olmasına yetmeyeceğini kanıtlamaya çalışmıştır. Dimne, arslandan izin isteyerek Şetrebe’nin büyüklüğünü görmeye gider. Arslan, bu izni verdiği pişman olur. Çünkü Dimne’yi yeni tanımaktadır ve sadakatinden tam emin değildir. Fakat Dimne, yüzü gülerek geri dönünce arslan rahatlar. Dimne Şetrebe’nin bir öküz olduğunu ve korkulacak bir hayvan olmadığını anlatır. Dimne, aldığı izinle Şetrebe’yi padişah arslanın huzuruna getirir. Arslan, Şetrebe’nin hal ve hareketlerini, terbiyesini çok beğenir ve onu sağ kolu yapar. Böylece Şetrebe, çeşitli nitelikleriyle liyakatına uygun bir yere gelirken kötü niyetli Dimne, arslan nezdindeki yerini Şetrebe’ye kaptırmış olur. Kelile de bu durumu Dimne’ye arkadaşı Kelile’nin söylediği “Son pişmanlık fayda etmez.” mealindeki sözleriyle bir ders olarak verir. Bu hikâyede liyakat değeri, sezdirilerek verilmiş olur.

“Çakal, bu kötü teveccühden usanarak arkadaşı Kelile’nin yanına gelip durumundan şikâyete başladı. ‘Koca öküzü arslanın huzuruna ben kendi elimle getireyim de şimdi benden daha kıymetli olsun, bu tahammül edilebilir bela mıdır?’ deyince Kelile ‘Birader! Sen kendi kendine etmişsin. Kendi kendine edene ne çare olur?’ (Beydebâ, 1972: 80)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere Beydeba, Kelile ve Dimne aracılığı ile insanlara çeşitli değerleri, erdemleri farklı anlatım yollarını kullanarak anlatmaya çalışmıştır.

Dünya edebiyatının ilk örnekleri arasında sayabileceğimiz Kelile ve Dimne, önemli özellikleriyle kendinden sonra gelen eserleri de etkilemiştir. Bunların başında “çerçeve hikâye” dediğimiz, birbirine bağlı hikâyelerden oluşması yer almaktadır. Bu tür, Binbir Gece Masalları’na etki etmekle kalmamış, bu eser vasıtasıyla Batı edebiyatlarına da ulaşmıştır. Tutinâme, Mesnevi, Mantıku’t-Tayr gibi Doğu edebiyatlarına ait eserlerde de aynı etkiyi görmek mümkündür.

Yine bu bildirimizde temas ettiğimiz üç anlatım tarzı (doğrudan, dolaylı ve sezdirilerek anlatımlar) sonraki dönemlerde yayımlanan eserlerde de görülmüştür. Kelile ve Dimne’de bu üç anlatım tarzının en fazla kullanılan şekli “zıt bir olayı” anlatmak tarzıdır. Muhtemelen bu tarzı kullanarak insanlara yanlış davranışlarının onların başına neler getirebileceğini göstererek bir “arınma”yı yaşamalarını sağlamaktır. Bu tür eserler incelendiğinde de görülür ki bu tarz anlatım, onlarda da en baskın anlatım tarzıdır.

Buna karşılık “sezdirilerek anlatım” en az kullanılan anlatım tarzıdır. Çünkü bu tarz, kültür seviyesi yüksek okuyucuları bekler. Oysa bu hikâyelerin sadece okumuş yazmış kişiler tarafından okunmakla kalmayıp halk meclisinde okuma yazma bilmeyen insanlara da okunduğu düşünülürse bu muhatapların verilmek istenen mesajı yanlış anlama durumu da söz konusu olabilir. Bu ihtimal, bu anlatım tarzının az kullanılma sebebini de ortaya koymaktadır.

Çocuğun eğitiminde ona ahlaki değerler kazandırmak, istendik davranışlar geliştirmesine kolaylık sağlayacaktır. Bu süreçte, yararlanılan eserler ise oldukça önemli rol oynamaktadır. Kelile ve Dimne, barındırdığı hikâyelerle onu okuyan, dinleyen kişilere erdemli davranışlar kazandırmak için yazılmış bir öğütler kitabıdır. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerde Kelile ve Dimne’deki hikâyelere yer verilmesi, çocuğun “değerleri” örnekler aracılığıyla daha iyi kavramasını ve özümsemesini sağlayacaktır. Bu bağlamda bu eserin Türkçe ve değerler eğitimine katkı sağlayacağı kanaatini taşıyoruz.

KAYNAKÇA

- Beydebâ, **Kelile ve dimne**, (Çev. Selâhaddin Alpay), Bedir Yayınevi, İstanbul, 1972, 384 s.
- Beydeba (1985). **Kelile ve dimne** (Çev. Ömer Rıza Doğrul), Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1985, 272 s.
- Beydeba, **Kelile ve dimne** (Haz. Mehmet Dursun Erdem), Pruva Yayınları, Ankara, 2021, 285 s.
- Beydeba, **Kelile ve dimne** (Haz. Hasan Selim Hacıoğlu), İskele Yayıncılık, İstanbul, 2012, 384 s.
- Genç, İ., **Edebiyat bilimi kuramlar akımlar yöntemler** (3. Baskı), Kanyılmaz Matbaacılık, İzmir, 2011, 485 s.
- Pala İ., **Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü** (6. Baskı), Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2000, 429 s.



T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, **Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**, MEB Yayınevi, Ankara, 2019.

Türk Dil Kurumu, **Türkçe sözlük** (11. Baskı), (Haz. Şükrü Halûk Akalın vd.), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011, 2763 s.

YeğİN, A., vd., **Osmanlıca-türkçe ansiklopedik büyük lügat**, Doğuş Matbaası, İstanbul, 1978, 848 s.

Yıldırım A, Şimşek H., **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**, Seçkin Yayınları Ankara, 2011, 446 s.

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM VE TEKNOLOJİ KAVRAMLARINA İLİŞKİN METAFORİK ALGILARI

CEM GÜLTEKİN¹⁶⁹, YASEMİN SAYAN¹⁷⁰,

ÖZET

Bu çalışma, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Bilim ve Teknoloji kavramlarına ilişkin metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya 2021-2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunun çocuk gelişimi programında öğrenim görmekte olan 49' u kız, 2' si erkek olmak üzere toplam 51 1. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmanın verilerine mecazlar yoluyla nitel veri toplama yöntemiyle ulaşılmıştır. Bu amaçla öğrencilere “Bilim.....gibidir/benzer. Çünkü.....” ve “Teknoloji.....gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklinde 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin kurdukları benzerlik ve ortaklıklara dayalı vermiş oldukları cevaplar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin tespit edilen metaforları kategorilere ayrılmış ve alanında uzman iki öğretim görevlisi doktor ile incelenerek Miles ve Huberman' ın (1994) güvenilirlik formülü Görüş Birliği ve Görüş Ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Buna göre bilim kavramı için %98, teknoloji kavramı için %97 oranında bir tutarlılık hesaplanmıştır. Bu kategorilere bakıldığında “Bilim” kavramının ağaç, okyanus, insan, su, bukalemun, dost, oyun hamuru, telefon, matruşka, problem, uzay, kitap, çocuk ve dünya metaforlarıyla, “Teknoloji” kavramının ise saat, evren, korku, merdiven, bitki, yassı solucan, insan, su, kitap, çita, alışkanlık, ağaç kökü, hayat, çarklı makine ve güneş metaforlarıyla ifade edildiği tespit edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELELER: Metafor, Bilim, Teknoloji, Çocuk Gelişimi.

CHILD DEVELOPMENT STUDENTS' METAPHORICAL PERCEPTIONS ABOUT SCIENCE AND TECHNOLOGY CONCEPTS

ABSTRACT

This study was conducted to reveal the metaphorical perceptions of the Child Development Program students regarding the concepts of Science and Technology. A total of 51 1st grade students, 49 girls and 2 boys, studying in the child development program of a vocational school affiliated to a state university in the spring term of 2021-2022, participated in the study. The data of the study was reached by qualitative data collection method through metaphors. For this purpose, “Science is like/similar to Because.....” and “Technology is like/similar to Because”, 2 open-ended questions were asked. The answers given by the students based on the similarities and partnerships they established were analyzed with the content analysis technique. The identified metaphors of the students were divided into categories and examined by two lecturers who are experts in their fields, and the items with the reliability

¹⁶⁹ Öğr. Gör Dr., Balıkesir Üniversitesi, cem.gultekin@balikesir.edu.tr

¹⁷⁰ Öğr. Gör Dr., Balıkesir Üniversitesi, yasemin.sayan@balikesir.edu.tr



formula of Miles and Huberman (1994) were Consensus and Disagreement. Accordingly, a consistency of 98% for the concept of science and 97% for the concept of technology was calculated. When we look at these categories, the concept of Science is associated with the metaphors of *tree, ocean, human, water, chameleon, friend, play dough, telephone, matryoshka, problem, space, book, child and world*, while the concept of Technology is *clock, universe, fear, ladder, plant, flat worm, water, book, cheetah, habit, tree root, life, wheel machine and sun*.

Keywords: Metaphor, Science, Technology, Child Development.

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz zamanda insanların hızla gelişen ve değişen teknolojiye ihtiyacı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tüm yaşamımızı etkisi altına alan ve eğitim sistemini de doğrudan etkileyen bilim ve teknoloji gelecekte de bizlere daha rahat yaşam alanları sunmasının yanında, eğitimde teknolojiyi etkin ve verimli kullanan bireyler yetiştirerek bilimin hızla gelişmesine katkı sağlayacaktır. Gelişen ve değişen dünya düzeninde yeniliklere uyum sağlayabilmek adına bilim ve teknolojideki gelişmeler yakından takip edilerek, bu alanda donanımlı bireyler yetiştirilip eğitimde yeni adımlar atılmasına olanak sunmaktadır.

Pek çok bilimsel kavrama yönelik algıyı belirlemede kullanılan yöntemlerden biri de metaforlardır. Metafor kelimesi TDK'ye göre mecaz anlamına gelmektedir. Bir şeyi benzerliği olan başka bir şeye benzetmektir. Metafor kelimesi Türkçeye Fransızcadan geçmiştir kökeni ise Yunancadır. Duyuşsal özellikleri ortaya çıkarmada önemli bir görevi olan metaforların bazı kavramları daha iyi bir şekilde anlamak ve anlatmak için kullanıldığı da görülmektedir. Soyut olan kavramları somut şekilde anlatmak amacıyla kullanılan metaforlar, son zamanlarda farklı alanlardaki çalışmalarda da yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Bıyıklı, Başbay ve Başbay, 2014). Bir diğer söylemle metaforlar açıklanması güç olan veya gözleme dayanan bir olguyu anlamada ve açıklamada bilişsel araç olarak değerlendirilmektedir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006: 463).

Alan yazında bilim, bilim insanı, bilim ve teknoloji gibi kavramlar farklı örneklem gruplarında araştırılarak metaforik algılar ölçülmeye çalışılmıştır. *Teknoloji kavramını ele almadan bilim kavramına yönelik metaforik algıların belirlendiği çalışmalar şu şekildedir:* "Özgün ve diğ. (2015) ' e göre, 107 öğretmen adayının "bilim" ve "bilim insanı" kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin "bilim" kavramı için en çok "kitap" bilim insanı" kavramı için ise "güneş" metaforu kullandıkları tespit edilmiştir. Elde ettikleri metaforlara bağlı olarak oluşturdukları kategoriler incelendiğinde "bilim" kavramının çoğunlukla "emek-çaba ve araştırmaya bağlı" bir yapı, "bilim insanı" kavramının ise "araştıran, çabalayan, çalışkan bir kişi" olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Ortaokul ve lise öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin ürettikleri metaforları ve bu metaforların oluşturduğu kategorileri ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada ise, hem ortaokul hem de lise öğrencilerin ürettikleri metaforların çoğunlukla pozitif bir yapı içerdiği, elde ettikleri metaforlara bağlı olarak oluşturdukları kategorilerin ise problem çözme, dinamizm, emek, başvuru kaynağı, üretim, rehber, değer, haz kaynağı, araç, sonsuzluk, gereksinim, uygulama ve gelişim ölçütü şeklinde olduğu belirtilmiştir (Bıyıklı, C, Başbay, M. ve Başbay, A., 2014). Ortaokul öğrencilerinin "bilim", "bilim insanı" ve "öğretmen" kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemek amacıyla yapılan bir diğer çalışmada öğrencilerin kavramlara yönelik olarak toplam 42 metafor ürettikleri ve



metaforların da 6 kategoride “olumsuz yönüyle teknoloji”, “olumlu yönüyle teknoloji”, “sonsuzluk olarak teknoloji”, “canlı bir varlık olarak teknoloji”, “ihtiyaç olarak teknoloji” ve “yaşam olarak teknoloji”) toplandığı ifade edilmiştir(Korkmaz, F. ve Ünsal, S., 2016).

Bilim ve teknoloji kavramlarının birlikte ele alındığı metaforik algıların belirlendiği çalışmalar şu şekildedir: Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 120 öğretmen adayının bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek amacıyla yapılan çalışmada katılımcıların bilim kavramıyla ilgili 47 adet farklı metafor geliştirdiği en sık tekrarlanan 3 metaforun sırasıyla “ispat”, “su” ve “uzay” şeklinde olduğu ve geliştirilen metaforların 6 kategoride (‘Sonsuzluk’, ‘Fayda’, ‘Gelişme’, ‘Rehber’, ‘Vazgeçilmez’, ‘Keşif’) toplandığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının teknoloji kavramıyla ilgili 45 adet farklı metafor geliştirdiği en sık tekrarlanan 3 metaforun sırasıyla “kolaylık aracı”, “su” ve “bağımlılık” şeklinde olduğu ve geliştirilen metaforların 7 kategoride (‘Sonsuzluk’, ‘Yarar-Zarar’, ‘Gelişme’, ‘Bilim’, ‘Bağımlılık’, ‘İhtiyaç’, ‘Asistan’) toplandığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının ‘bilim’ kavramı ile ilgili olumlu algıya sahip oldukları ‘teknoloji’ kavramını daha çok benimsemelerine karşın daha olumsuz yönde yargılarının olduğu ifade edilmiştir(Köse, S., 2017). Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören toplam 286 öğretmen adayının bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada, öğretmen adaylarının bilim kavramı ile ilgili dokuz kategori altında sınıflandırdıkları 127 adet farklı metafor geliştirdikleri ve teknoloji kavramı ile ilgili ise yine dokuz kategoride sınıflandırdıkları 162 adet farklı metafor geliştirdiklerini tespit etmişlerdir. Bilim kavramına yönelik öğretmen adayları tarafından en sık tekrarlanan beş metaforun; “Ağaç”, “Hayat”, “Güneş”, “Evren” ve “Okyanus” olduğu, Teknoloji kavramına yönelik öğretmen adayları tarafından en çok tekrar edilen yedi metaforun ise; “İnsan”, “Hayat-Yaşam”, “Gelişim”, “Çocuk”, “Ay” ve “Uzay” olduğu görülmektedir. Bilim kavramına yönelik oluşturulan metaforların daha ÇOK “yararlı olan bilim” kategorisinde, teknoloji kavramı ile ilgili metaforların ise daha fazla “gelişen ve ilerleyen teknoloji” kategorisinde toplandığı, öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji kavramlarına yönelik bakış açılarının olumlu kategorilerde yoğunlaştığı ifade edilmiştir(Çetin, G., Huyugüzel Çavaş, P., Palabıyık, E. ve Çavaş, B., 2019).

“Bilim kavramına yönelik öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların içerik analizini kapsayan çalışmada, bilim kavramına yönelik öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların 127 adet olduğu ve teknoloji kavramına yönelik öğretmen adayları tarafından geliştirilen metaforların 162 adet olduğu tespit edilmiştir. Bilim kavramına yönelik oluşturulan metaforların daha ÇOK “yararlı olan bilim” kategorisinde, teknoloji kavramı ile ilgili metaforların ise daha fazla “gelişen ve ilerleyen teknoloji” kategorisinde toplandığı, öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji kavramlarına yönelik bakış açılarının olumlu kategorilerde yoğunlaştığı ifade edilmiştir(Çetin, G., Huyugüzel Çavaş, P., Palabıyık, E. ve Çavaş, B., 2019).

Çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilerle farklı konularda metaforik algılar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Araştırma yapılan kavramlar arasında “Yaşlılık, Çocuk ve Çocuk Gelişimi, Müdür, Anne, Çocuk Eğitimi, Aile” gibi metaforik algılar saptanmıştır(Pesen, Kara ve Gedik, 2015; Ceylan, 2016; Dalcalı ve Begde, 2018; Gülen ve Dönmez, 2020; Demirbilek ve Demirbilek, 2020). Çocuk gelişimi programı öğrencileri arasında bilim ve teknoloji kavramlarına yönelik metaforik algıların araştırılmasına rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu çalışmada çocuk gelişimi Programı öğrencilerinin bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin metaforik algılarının ortaya çıkarılması ve ortaya çıkan metaforların hangi kavramsal kategoriler altında yer alabileceği amaçlanmıştır. Ayrıca çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bilim ve teknolojiye olan tutumları ile bu kavramlara olan yaklaşımlarındaki farklılıkların gözlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2008), tarama modelini “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlamıştır.

Katılımcılar ve Özellikleri

Çalışmaya 2021-2022 bahar döneminde bir devlet üniversitesine bağlı meslek yüksekokulunun çocuk gelişimi programının 1.sınıfında öğrenim görmekte olan 49’ u kız, 2’ si erkek olmak üzere toplam 51 1. Sınıf öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde yakın olan ve ulaşılması kolay olan bir durum seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.113).

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın verilerine mecazlar yoluyla nitel veri toplama yöntemiyle ulaşılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla öğrencilere “Bilim gibidir/benzer. Çünkü” ve “Teknoloji.....gibidir/benzer. Çünkü.....” şeklinde 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Kullanılan açık uçlu soru kalıpları alanyazında metaforlar yoluyla veri toplamada en sık kullanılan soru kalıplarıdır. Açık uçlu soruları öğrencilere uygulamadan önce metaforların kullanımı ve önemi hakkında kısa bir bilgi verilmiş olup öğrencilerden tek bir metafor üzerine odaklanarak yaptıkları benzetmeleri “çünkü” kelimesinden sonra gerekçelendirmeleri istenmiştir. Uygulama için öğrencilere 20 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analizi

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin bilim ve teknoloji kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir Yıldırım ve Şimşek’e (2006) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temel olarak yapılan işlemin birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek, okuyucunun anlayacağı dilde düzenlenmesi ve yorumlamasıdır.

Toplanan verilere ilişkin her bir öğrenciye Ö1’ den Ö51’ e kadar kod verilerek yazdıkları metaforlar ve gerekçeleri birlikte ele alınmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metaforlar için alanında uzman iki araştırmacı tarafından kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan bu kategorilere metaforlar yerleştirilerek frekans ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak üzere öğrenci metaforlarının, dahil edildiği kategoriye temsil edip etmediğini belirlemek üzere alanında uzman iki öğretim görevlisi doktor ile incelenerek Miles ve Huberman’ ın (1994) güvenilirlik formülü *Görüş Birliği* ve *Görüş Ayrılığı* olan maddeler belirlenmiştir(Miles ve Huberman, 1994). Buna göre bilim kavramı için %98, teknoloji kavramı için %97 oranında bir tutarlılık hesaplanmıştır.



BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmaya ait bulgular iki kısımda verilmiştir. Bunlar; Bilim kavramına yönelik ortaya çıkan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ait bulgular ile Teknoloji kavramına yönelik ortaya çıkan metaforlar ve dahil oldukları kategorilere ait bulgular.

a) Bilim Kavramına Yönelik Ortaya Çıkan Metaforlar ve Dahil Oldukları Kategorilere Ait Bulgular

Çalışmada öğrencilerin “bilim” kavramına yönelik 34 metafor kullandıkları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan 34 metaforun kullanım frekans ve yüzdeleri dağılımları Tablo 1’ de sunulmuştur.

Tablo 1. Bilim kavramına yönelik ortaya çıkan metaforların frekans ve yüzde dağılımları

Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde	Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde
1	su	5	9,80	18	matruşka	1	1,96
2	ağaç	4	7,84	19	problem	1	1,96
3	hayat	4	7,84	20	çocuk	1	1,96
4	dünya	3	5,88	21	kitap	1	1,96
5	ışık	3	5,88	22	çilek	1	1,96
6	bitki	2	3,92	23	ders	1	1,96
7	bebek	2	3,92	24	zaman	1	1,96
8	uzay	2	3,92	25	çığ	1	1,96
9	çiçek	1	1,96	26	beyin	1	1,96
10	deney	1	1,96	27	matematik	1	1,96
11	doğa	1	1,96	28	göl	1	1,96
12	insan	1	1,96	29	nefes	1	1,96
13	bukalemun	1	1,96	30	yemek	1	1,96
14	okyanus	1	1,96	31	deniz yıldızı	1	1,96
15	dost	1	1,96	32	lunapark	1	1,96
16	oyun hamuru	1	1,96	33	hayal	1	1,96
17	telefon	1	1,96	34	buharlaşan su	1	1,96

Tablo 1 incelendiğinde, bilim kavramıyla ilgili ortaya çıkan 34 metafordan en çok ifade edilenler sırasıyla su (%9,80), ağaç (%7,84), hayat (%7,84), dünya (%5,88), ışık (%5,88), bitki (%3,92), bebek (%3,92), uzay (%3,92) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilim kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar 14 kategoride toplanmıştır. Bilim kavramına ilişkin metaforların dahil oldukları kategorilere ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Bilim kavramına ilişkin metaforların dahil oldukları kategorilere ait frekans ve yüzde dağılımları

Kategori	Metafor-Frekans	Toplam Frekans	Toplam Yüzde
Gelişim ve değişim	bebek-2, ağaç-2, bitki-2, hayat-2, telefon-1, çocuk-1, buharlaşan su-1, zaman-1	12	23,52
Çoğalan	çiçek-1, doğa-1, ağaç-1, matruşka-1, çilek-1, göl-1, deniz yıldızı-1, çığ-1	8	15,68
Yaşamsal	su-4, dost-1, hayat-1, nefes-1	7	13,72
Keşfe dayalı	dünya-3, insan-1, okyanus-1,	5	9,80
Yol gösterici	Işık-3	3	5,88
Deneme yanılmaya dayalı	deney-1, problem-1, yemek-1	3	5,88
Sonsuz	uzay-2, matematik-1	3	5,88
Uyum sağlayıcı	bukalemun-1, oyun hamuru-1	2	3,92
Bilgi veren	kitap-1, ders-1	2	3,92
Tecrübe kazandıran	hayat-1, lunapark-1	2	3,92
Yayılan	ağaç-1	1	1,96
Analiz eden	beyin-1	1	1,96
Hayal etme	hayal-1	1	1,96
Süreklilik	su-1	1	1,96

Tablo 2' de bilim kavramıyla ilgili ortaya çıkan metaforlara göre oluşturulan 14 kategori incelendiğinde, çoktan aza doğru ilgili metaforu içeren kategoriler sırasıyla Gelişim ve değişim (%23,52), Çoğalan (%15,68), Yaşamsal (%13,72), Keşfe dayalı (%9,80), Yol gösterici (%5,88),



Deneme yanılmaya dayalı (%5,88), Sonsuz (%5,88), Uyum sağlayıcı (%3,92), Bilgi veren (%3,92), Tecrübe kazandıran (%3,92), Yayılan (%1,96), Analiz eden (%1,96), Hayal etme (%1,96), Süreklilik (%1,96) olduğu görülmektedir.

Bilim kavramına ilişkin kategorilere dahil edilen metafor ve kullanım gerekçesine ilişkin bazı örnek alıntılar şu şekildedir;

“Gelişim ve Değişim” kategorisi için;

“Bilim bebek gibidir çünkü yıllar geçtikçe gelişir ve değişir.” Ö1

“Bilim telefon gibidir çünkü geliştirilebilir değiştirilebilir. Devamlı olarak yeni şekilde gelişir.” Ö16

“Çoğalan” kategorisi için;

“Bilim çilek gibidir çünkü bir anda çoğalır.” Ö25

“Bilim çığ gibidir çünkü her geçen gün yeni bir bilgi eklenip büyüyebilir.” Ö43

“Yaşamsal” kategorisi için;

“Bilim su gibidir çünkü su kadar gereklidir”. Ö9

“Bilim nefes gibidir çünkü bilim olmadan bir şey olmaz. İnsan nasıl nefes almadan yaşayamıyorsa insanlık da bilim olmadan hiçbir ilerleme kat edemez.” Ö33

“Keşfe dayalı” kategorisi için;

“Bilim dünya gibidir sürekli keşfedilmeye ve değişir.” Ö40

“Bilim insan gibidir çünkü insan doğduğu andan itibaren merak ve keşfetme duygusu ile doğar dünyayı keşfederek öğrenir. Bilimde ise bilgiler keşfedilerek birikimli olarak ilerler.” Ö8

“Yol gösterici” kategorisi için;

“Bilim ışık gibidir çünkü göremediğimiz birçok şeyi bizim için aydınlatır.” Ö41

“Deneme yanılmaya dayalı” kategorisi için;

“Bilim problem gibidir. Sürekli deneme ve farklı yolları vardır.” Ö18

“Sonsuz” kategorisi için;

“Bilim uzay gibidir çünkü uzay sonsuzdur ve öğrenebileceklerimizin de sınırı sonu yoktur. İnsan yaşamı boyunca bir şeyler öğrenir.” Ö19

b) Teknoloji Kavramına Yönelik Ortaya Çıkan Metaforlar ve Dahil Oldukları Kategorilere Ait Bulgular

Çalışmada öğrencilerin “teknoloji” kavramına yönelik 32 metafor kullandıkları tespit edilmiştir. Ortaya çıkan 32 metaforun kullanım frekans ve yüzdeleri dağılımları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Teknoloji kavramına yönelik ortaya çıkan metaforların frekans ve yüzde dağılımları

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde	Sıra	Metafor	Frekans	Yüzde
1	insan	6	11,76	17	güneş	1	1,96
2	hayat	5	9,80	18	su	1	1,96
3	araç-gereç	4	7,84	19	kolaylık	1	1,96
4	bitki	3	5,88	20	yenilik	1	1,96
5	çark	2	3,92	21	ağaç kökü	1	1,96
6	ağaç	2	3,92	22	çita	1	1,96
7	zaman	2	3,92	23	korku	1	1,96
8	saat	2	3,92	24	kitap	1	1,96
9	kılavuz	2	3,92	25	uzay	1	1,96
10	kelebek	1	1,96	26	yassı solucan	1	1,96
11	gün	1	1,96	27	evren	1	1,96
12	bina	1	1,96	28	aslan	1	1,96
13	silgi	1	1,96	29	alışkanlık	1	1,96
14	merdiven	1	1,96	30	arkadaş	1	1,96
15	bukalemun	1	1,96	31	dev	1	1,96
16	beceri	1	1,96	32	yağmur	1	1,96

Tablo 3 incelendiğinde, teknoloji kavramıyla ilgili ortaya çıkan 32 metafordan en çok ifade edilenler sırasıyla insan (%11,76), hayat (%9,80), araç-gereç (%7,84), bitki (%5,88), çark (%3,92), ağaç (%3,92), zaman (%3,92), saat (%3,92), kılavuz (%3,92) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin teknoloji kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar 12 kategoride toplanmıştır. Teknoloji kavramına ilişkin metaforların dahil oldukları kategorilere ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4' te verilmiştir.

Tablo 4. Teknoloji kavramına ilişkin metaforların dahil oldukları kategorilere ait frekans ve yüzde dağılımları

Kategori	Metafor/Frekans	Toplam Frekans	Toplam Yüzde
Yararlı	araç-gereç-3,hayat-2, kılavuz-2, güneş-1, çark-2, su-1,	12	23,52



kolaylık-1				
Gelişim ve değişim	insan-4, bitki-3, ağaç-2, kelebek-1, bina-1	11	21,56	
İleriye dönük	zaman-2, saat-2, merdiven-1, insan-1, beceri-1	7	13,72	
Yenilikçi	gün-1, silgi-1, hayat-1, bukalemun-1, yenilik-1	5	9,80	
Yaşamsal	araç-gereç-1, alışkanlık-1, hayat-1, arkadaş-1	4	7,84	
Olumsuzluk yayabilen	ağaç kökü-1, insan-1, korku-1	3	5,88	
Sonsuz	kitap-1, uzay-1	2	3,92	
Kendini yenileyebilen	yassı solucan-1, evren-1	2	3,92	
Kapsamlı	dev-1, yağmur-1	2	3,92	
Hızlı	çita-1	1	1,96	
Güçlü	aslan-1	1	1,96	
Keşfe dayalı	hayat-1	1	1,96	

Tablo 4' te teknoloji kavramıyla ilgili ortaya çıkan metaforlara göre oluşturulan 12 kategori incelendiğinde, çoktan aza doğru ilgili metaforu içeren kategoriler sırasıyla Yararlı (%23,52), Gelişim ve değişim (%21,56), İleriye dönük (%13,72), Yenilikçi (%9,80), Yaşamsal (%7,84), Olumsuzluk yayabilen (%5,88), Sonsuz (%3,92), Kendini yenileyebilen (%3,92), Kapsamlı (%3,92), Hızlı (%1,96), Güçlü (%1,96), Keşfe dayalı (%1,96) olduğu görülmektedir.

Teknoloji kavramına ilişkin kategorilere dahil edilen metafor ve kullanım gerekçesine ilişkin bazı örnek alıntılar şu şekildedir;

“Yararlı” kategorisi için;

“Teknoloji araç gereç gibidir çünkü her araç gerecin içinde teknoloji vardır, hayatı kolaylaştırır.” Ö5

“Teknoloji kılavuz gibidir çünkü bizi doğrulara ulaştırmada yardımcı olur.” Ö43

“Gelişim ve Değişim” kategorisi için;

“Teknoloji insana benzer çünkü sürekli gelişim ve değişim halindedir. Sürekli büyür ve

gelişir ve ilerler.” Ö2

“Teknoloji kelebek gibidir çünkü durağan değil, sürekli değişir ve gelişir. Kelebek nasıl bir tırtıldan başlayıp ilerliyorsa teknolojide öyledir.” Ö3

“İleriye dönük” kategorisi için;

“Teknoloji zaman gibidir çünkü insanı hep daha ileri götürür.”Ö6

“Teknoloji saat gibidir çünkü sürekli gelişerek ilerler ve hiç bir zaman duraksamaz.”Ö22

“Yenilik” kategorisi için;

“Teknoloji günler gibidir çünkü her gün yeni ve farklı şeyler çıkar.”Ö1

“Teknoloji yenilik gibidir çünkü dünyanın ilerlemesine yardımcı yenilikler yapar.”Ö28

“Yaşamsal” kategorisi için;

“Teknoloji yaşam gibidir çünkü bana göre hayatta kalmak için bazı koşulların yerine getirilmesi lazım. Örnek olarak su barınma gibi teknolojide olmazsa olmaz.”Ö49

“Olumsuzluk yayabilen” kategorisi için;

“Teknoloji ağaç kökü gibi çünkü teknoloji bitmez ve her yere uzanır. Ağacın yanına gittiğimizde kökleri nerede olduğunu fark edemeyiz. Tam olarak teknoloji de öyle tahmin bile edemediğimiz yerlerde vardır. Ayrıca olmaması gereken yerlere de uzanıp zararlı da olabilir. Teknoloji her zaman yararlı değildir.”Ö11

“Sonsuz” kategorisi için;

“Teknoloji sonunu asla tahmin edemeyeceğiniz bir kitap gibidir. Teknolojinin nereye gelebileceği tahminlerimizin ötesinde olabilir. Yüzyıllar önce dokunmatik telefon akla dahi gelmezken şimdi hayatımızın olağan bir parçası.” Ö14

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilim kavramıyla ilgili ortaya çıkan 34 metafordan en çok ifade edilenlerin sırasıyla su, ağaç, hayat, dünya, ışık, bitki, bebek, uzay olduğu ve bu metaforların 14 kategoride (Gelişim ve değişim, Çoğalan, Yaşamsal, Keşfe dayalı, Yol gösterici, Deneme yanılmaya dayalı, Sonsuz, Uyum sağlayıcı, Bilgi veren, Tecrübe kazandıran, Yayılan, Analiz eden, Hayal etme, Süreklilik) toplandığı tespit edilmiştir.

Bilim kavramına ilişkin ortaya çıkan sonucun ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin bilim kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarla ve oluşturulan kategorilerle benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir(Bıyıklı, Başbay ve Başbay, 2014; Kösem, 2017; Çetin ve diğ. 2019).

Teknoloji kavramıyla ilgili ortaya çıkan 32 metafordan en çok ifade edilenlerin sırasıyla insan, hayat, araç-gereç, bitki, çark, ağaç, zaman, saat, kılavuz olduğu ve ve bu metaforların 12 kategoride (Yararlı, Gelişim ve değişim, İleriye dönük, Yenilikçi, Yaşamsal, Olumsuzluk yayabilen, Sonsuz, Kendini yenileyebilen, Kapsamlı, Hızlı, Güçlü, Keşfe dayalı) toplandığı tespit edilmiştir.

Teknoloji kavramına ilişkin ortaya çıkan sonucun ilkökul, ortaokul ve üniversite öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin ürettikleri metaforlarla ve oluşturulan kategorilerle



benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir (Fidan, 2014; Karaçam ve Aydın, 2014; Ergen ve Yanpar-Yelken, 2015; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Kösem, 2017; Çetin ve diğ. 2019; Özyurt ve Badur, 2020). Çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri de öğrencilerin tümünün 'bilim' ve 'teknoloji' kavramına yönelik algısı olumlu iken, 3 öğrencinin teknolojinin beraberinde olumsuzluklar da getirebileceği algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun alan yazında ortaya çıkan sonuçlarla benzerlik taşıdığı anlaşılmaktadır (Karaçam ve Aydın, 2014; Kösem, 2017).

Çalışmada ayrıca öğrencilerin 'bilim' kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların benzerlerini 'teknoloji' kavramı için de kullanmış olmalarıdır. "Gelişim ve değişim" "yaşamsal" "sonsuz" "keşfe dayalı" kategorilerinde yer alan bazı metaforların (bitki, ağaç, hayat, arkadaş, uzay) her iki kategori için de kullanıldığı görülmüştür.

Çocuk gelişimi programında "Çocukta Bilim ve Teknoloji" dersi kapsamında Bilimin Doğası ve Öğretimi konusu işlendikten sonra yapılan bu çalışmada öğrencilerin bilim ve teknoloji kavramına yönelik pozitif algısının oluştuğu görülmektedir, bu da bu dersin öğrencilerin bilim ve teknolojiye olumlu algılar geliştirmesinde faydalı olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Bireylerin bilim ve teknoloji ile ilgili inanış ve algılarını okul öncesi dönemde başlayarak ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinden itibaren şekillenmeye başladığı düşünüldüğünde, bu süreçte görev alan öğretmenlerin ve meslek elemanlarının inanış ve algılarının toplumun ileride bilim ve teknolojiye ilişkin algıların oluşmasında etkili olacağı göz ardı edilmemelidir.

Bu nedenle okul öncesinden başlayarak bilim ve bilimsel kavramlar öğrencilerin zihinlerinde doğru yapılandırılmalıdır. Bu çalışmada ortaya koyulan metaforların program öğretmenleri, meslek elemanları ve akademisyenler için öğretim süreçlerine katkı sağlayacak bir başvuru kaynağı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin teknolojiye olan bakış açıları olumlu hale getirilmelidir. Bunun için öğretim elemanları derslerde teknolojik materyalleri kullanmalı, her bölümün eğitim programlarında bilgisayar ve teknoloji destekli aktivitelere yer verilmeli,

Araştırmacıların bilim ve teknoloji kavramlarını psikolojik ve sosyolojik açıdan bireyler üzerine etkilerini incelemesi, çeşitli değişkenlerle karşılaştırılması önerilebilir,

Bilim ve Teknoloji kavramları çok kapsamlı olduğundan, teknolojiye yönelik metaforları kapsayan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının (ölçek, anket) geliştirilmesi önerilebilir.

Ayrıca bu gibi çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlar farklı özelliklere sahip farklı öğrenim seviyelerinden öğrencilerin yazmış oldukları metaforlarla karşılaştırılabilir. İlkokul ve okulöncesinde buna benzer başka çalışmaların da yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- A. Ceylan (2016). Aile kavramına ilişkin metaforik algıların belirlenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Bıyıklı, Ç., Başbay, M., ve Başbay, A. (2014). Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Bilim Kavramına İlişkin Metaforları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1): 413-437.
- Çetin, G. , Huyugüzel Çavaş, P. , Palabıyık, E. ve Çavaş, B. (2019). Öğretmen adaylarının bilim ve teknolojiye yönelik algılarının metaforlar yardımıyla ortaya konulması. Necatibey Eğitim

Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 1239-1272 . DOI: 10.17522/balikesirnef.660540

- Dalcalı, B. K. ve Begde Z. (2018). Çocuk gelişimi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin yaşlılığa ilişkin zihinsel imgeleri. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı 4, 2018, 44-5
- Demirbilek, N. ve Demirbilek, Y. (2020). Çocuk Gelişimi Programında Okuyan Öğrencilerin “Anne” ve “Çocuk Eğitimi” Kavramlarına Yönelik Metaforlarının Belirlenmesi/ EUROASIA Sosyal Bilimler ve H. Umaniteler, Sayı 6, 46-58.
- Ergen, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2015). İlkokul 3.sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. The Journal of Academic Social Science Studies, 39, 509-527.
- Fidan, M. (2014). Öğretmen adaylarının teknoloji ve sosyal ağ kavramlarına ilişkin metaforik algıları. International Journal of Social Science, 25 (1), 483-496.
- Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2020). Çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin “çocuk” ve “çocuk gelişimi” kavramlarına yönelik metaforlarının belirlenmesi. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(25),3654-3683.DOI: 10.26466/opus.654029
- Karaçam, S. ve Aydın, F. (2014). Ortaokul öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 13 (2), 545-572.
- Karasar N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı), Ankara, Nobel Dağıtım.
- Korkmaz, F. ve Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35 (13), 194-212.
- Kösem, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının bilim ve teknoloji konularındaki metaforik algıları. International Journal of Eurasia Social Sciences, 28 (8), I-XIX.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özgün, B. B., Gürkan, G. ve Kahraman, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Aracılığıyla İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 204-225.
- Özyurt, M. ve Badur, M. (2020). İlkokul öğrencilerinin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algıları ve öğrenme süreçlerinde teknoloji kullanımları. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 1161-1177.
- Pesen, A., Kara, İ. ve Gedik, M. (2015). Çocuk gelişimi bölümü 2. sınıf öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin metafor algıları. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 5, 28-48.
- Saban, A. , Koçbeker, B. N. , Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2), 461-522.
- Uslu, N, Kocakulah, A. ve Gür, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5 (1), 354-364
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



SÖZ VARLIĞI AÇISINDAN LİSANS SINAVININ ANALİZİ TYT TÜRKÇE NE SÖYLÜYOR

AHMET USLU¹⁷¹,

ÖZET

Bu çalışmada, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan ve öğrencilerin liseden lisansa geçişte önemli geçiş noktası olan Temel Yeterlilik Sınavı (TYT) kelime hazinesinin, çeşitli program ve araçlarla analizi yapılacaktır. Kelime sıklığıyla ilgili yapılan çok sayıda çalışma, Türk öğrencilerinin yeterli kelime hazinesi sahip olmadıkları yönündedir. Nitekim 40 sorudan oluşan ve ortalama net sayısının ortalama 16'larda kaldığı TYT sınavı ve dil becerilerinin ölçüldüğü uluslararası sınavlar, öğrencilerin bu alanlarda sorunları olduğunu göstermektedir. Çalışmada, lisansa yerleşmek isteyen bütün öğrencilerin girdiği TYT Türkçe söz varlığının tespiti, kelime sıklığı ve metinlerin hangi bilim dalı ve metin türüne ait olduğu ortaya konmuştur. Çalışmada betimsel bir modelle doküman incelemesi yapılmıştır. Metinlerin incelenmesinde internette yer alan akademisyenlerin ve bilgisayar programcılarının hazırladığı çeşitli araçlar kullanılmıştır. Bulgularda TYT Türkçe metinlerinde kullanılan kelimelerin yıllara göre ve genel olarak kelime sıklığı, metinlerin türleri verilmiştir. Sonuçlarda bulgularda elde edilen metin türleri ve kelime sıklıkları tartışılmış. Sonuçlar, TYT Türkçe sınavının hem en sık kullanılan kelimeleri gözettiği hem de öğrencileri sürekli farklı kelimelerle buluşturduğu görülmüştür. Öğrencilere klasik metin okuma tavsiyesinin aslında çok da doğru bir önerme olmadığı, metinler daha çok öğretici/bilimsel metinlerden geldiği ortaya konmuştur. Bu çalışmada ortaya konan TYT kelime serveti, kelimelerin sıklığı, kullanılan metinlerin türü sınava giren öğrencilerin sınavı daha yakından tanımasını ve bu sayede ortalama netlerin yukarıya çekilmesini sağlayabilir.

ANAHTAR KELİMELER: TYT Türkçe, kelime hazinesi, metin türleri, kelime sıklığı, ÖSYM

Summary

In this study, the Vocabulary of the Basic Proficiency Exam (TYT) made by the Student Selection and Placement Center (ÖSYM) and which is an important part of the transition from high school to undergraduate will be analyzed with various programs and tools. Many other studies on vocabulary frequency show that Turkish students do not have enough vocabulary knowledge. As a matter of fact, the TYT exam, which consists of 40 questions and the average net number is 16, and the international exams in which language skills are measured show that students have problems in these areas.

In the study, the determination of the TYT Turkish vocabulary entered by all students who want to enter the undergraduate program, the frequency of the words and the branch of science and the text type of the texts were revealed. Document analysis was made with a

¹⁷¹ Doktora Öğrencisi, ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ/KÜTAHYA AYSEL SELAHATTİN ERKASAP SOSYAL BİLİMLER LİSESİ, ahmetuslu1@hotmail.com

descriptive model. Various tools prepared by academics and computer programmers on the Internet were used to analyze the texts.

In the findings, the frequency of the words used in TYT Turkish texts by years and in general, and the types of texts are indicated. In the results, the text types and word frequencies obtained in the findings were discussed. The results showed that the TYT Turkish exam, both uses the most frequently words and constantly introduces new different words to students.

It has been revealed that the advice to students to read classical texts is actually not a very correct proposition, as the texts come mostly from didactic/scientific texts.

The TYT vocabulary, the frequency of the words, and the type of texts used in this study can enable the students to get to know the exam more closely, thus it helps students to increase the average net.

Amaç

Bu çalışmada, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan ve öğrencilerin liseden lisansa geçişte önemli geçiş noktası olan Temel Yeterlilik Sınavı (TYT) kelime hazinesinin, çeşitli program ve araçlarla analizi yapılacaktır. Çalışma ile, 40 sorudan oluşan ve ortalama net sayısının 16'larda kaldığı TYT'nin söz varlığı tanımlanmaya çalışılacaktır. TYT kelime servetinin tespit ve tasviri, TYT sınavına giren öğrencilerin sınavı daha yakından tanımaları ve bu sayede ortalama netlerin yukarıya çekilmesini sağlayabilir.

Giriş

Dil, insanı diğer varlıklardan ayıran düşünme ve iletişimin önemli bir aracıdır. Aynı zamanda kültürün inşası ve toplulukların/milletlerin bir araya gelişinde tutkal gibidir. Eğitimin temel amaçlarından biri de her millet kimliğinin belirlenen hedefler doğrultusunda oluşturulmasıdır. Hem bireyin kişiliğini oluşturmada hem de toplumun kimliğini oluşturmada en etkili araçlardan olan dil, düşüncenin kalıpları kelimeler aracılığıyla işlevini gerçekleştirir.

Dil olmadan düşünce ve duyguların aktarımının söz konusu olduğunu savunanların yanında insanların bildikleri kelime sayısı ile doğru orantılı düşüncelerini geliştirebileceklerini düşünenler de söz konusudur. Bütün bunlarda bağımsız olarak kelime dağarcığı, hem başarı hem de farklı işlevleri açısından önemine işaret edilen bir konudur. Mesela Yalçın, dilin insanların yaşadıkları dünyayı anlamasını sağladığını, insanları yığın olmaktan kurtarıp milletleştirdiğini, geçmişini bugüne taşıyarak bilim, sanat ve kültürde sürekliliği sağladığını belirtir (Yalçın, 2005).

Literatürde; kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, vokabüler, kelime kadrosu gibi ifadelerle bireylerin ve milletlerin aktif ve pasif kelime hazinesinin tespitine yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır.



Değişik Yaşlardaki Çocukların Bildikleri Kelimelerin Ortalamaları adlı çalışmaya göre; 15 yaşındaki bir çocuk okumada 6 bin 450, konuşmada 7 bin 800 ve anlamını vermede 9 bin kelime bir servete sahiptir (Aru, 2013, s. 53). Bireyin yaşı arttıkça kelime servetinin arttığı bilinen bir gerçektir. Stahl ve Nagy'e göre kelimeler, öğrencinin bilmediği yüksek derecede işe yarayan ve anahtar içerik olan kelimeler ile öğrencinin muhtemelen bildiği sık kullanılan kelimelerden oluşmaktadır (Çetinkaya, 2011, s. 15-16).

Batı'da yapılan birçok çalışmada da öğrencilerin bilmesi gereken kelimelerle ilgili çalışmalar yapılmıştır: "Oysa batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren 'temel kelime listeleri' hususunda sürekli ve çok ciddi çalışmalar yapılmaktadır." (Tosunoğlu, 2000, s. 144). Karakuş bunu şöyle tarif eder: "İngilizler ve Almanlar, okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedirler. Bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını kültürlü bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime bulundurmasının, kullanmasının gerektiğini, kendini yetiştirmiş bir insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmişler ve eğitimde hedef göstermişlerdir." (Karakuş, 2000, s.128)

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da Türkçe Eğitimi ve Öğretimi adlı kitapta, bir insanın ortalama 1000-3000 kelime kullanarak konuştuğunu belirtir. Eğitim seviyesi yükseldikçe kullanılan kelime artarken kültürlü bir kişinin kullandığı kelime sayısı 20000- 25000 bine çıkar. Kitapta, bu sayıyı 40 bine çıkarmanın olduğu belirtilir (MEB, 1985, 172). Yapılan incelemeleri aktaran Aksan'a göre ünlü yazarların söz dağarcıkları 5000 civarındadır. Verlee adlı araştırmacıya göre basit düzeyde kimseler 2000, biraz eğitim görmüş kimseler 4000-5000 kelime kullanır (Aksan, 1998, s.19). Farklı sanatçılarda farklı sayılar olsa da kelime hazinesinin zenginliğiyle bilinen Peyami Safa, eserlerinde 6.400 civarında çeşit kelime kullanmıştır. Ahmet Midhat Efendi ise eserlerini 13000 kelimeyle yazmıştır (Tosunoğlu, 2000, s.6)

Öğrencilerin kullandığı kelimelerin sıklığına odaklanan birçok araştırma söz konusudur. Bir araştırmaya göre, 5. sınıf öğrencileri ortalama 7198 kullanmaktadır. Bu kelimelerin 6168'i tekrar, 1030'u benzersiz kelimedir. Bu öğrencilerin sözlü anlatımda kullandığı aktif kelime serveti 1030'dur. Aynı çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin ortalama 8955 kelime kullandığı bulunmuştur. Kelimelerin 7732'si tekrar, 1223'ü farklıdır. 8. Sınıf öğrencilerinin kelime serveti yaklaşık 1223'tür. 11. sınıf öğrencileri ise ortalama 11461 kelime kullanmaktadır. Kelimelerin 9922'si tekrar, 1539'u ise benzersizdir. Bu durumda 11. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda aktif kelime serveti ise 1539 olduğu anlaşılmaktadır (Ünsal, 2005, 64-65). Ünsal'a göre 5. Sınıfların kelime hazinesi 1030, 8. Sınıfların 1223, 11. Sınıfların 1539'dur (Ünsal, 2005, s. 282). Uşak'ta 90 öğrenciyle yapılan bir araştırmada, 5. sınıfların 6740, 8. sınıflar 9284, 11. sınıflar ise 14.440 kelime kullandığı görülmüştür. Bu kelimelerin 2567'sinin çeşit kelime, 27.897'sinin çeşit kelimelerin tekrarıdır (Emiroğlu, 2015). Araştırmaya göre orta öğretimi bitirmek üzere olan 18 yaşındaki bir Türk gencinin, bildiği bir konuda konuşurken, kullandığı kelime sayısı 1500 civarındadır. Bu tespit Afyonkarahisar il merkezinde yapılmıştır. Bu sonuçların ülke genelini temsil etmediğini ama bizi düşündürmesi gerektiğini vurgulamak istiyorum. Çünkü bu bakımdan gelişmiş ülkelerin çok gerisindeyiz. Araştırmacılar İngiltere ve ABD'de 6-7 yaşına gelen bir çocuğun 3000 - 4000 kelimeyi kullandığını belirtmektedirler

(Demir, 2006).

214 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, Ortaöğretim Dokuzuncu sınıf öğrencileri ortalama 214 kelimeyle kompozisyon yazmıştır (Fırat, 2011, s.26-27).

Bazı araştırmalar metin türlerinin farklı kelime kadrolarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Roman, hikaye, destan, masal, efsane kullanılarak yapılan bir araştırmada, diğer araştırmalarda yer almayan kız kelimesinin efsanelerde 7. sırada sıklık derecesine sahipken hikayede 112. sırada bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum, yukarıdaki dizide yer alan “at, köpek, kuzu” kelimeleri için de geçerlidir. At destan türünde, köpek hikâye türünde, kuzu ise roman türünde en üst sırada kullanıma sahiptir (Baş, 2010, s.153) Türkçede kullanılan kelimelerin sıklıkların ölçüldüğü araştırmalara göre sıklıklar şöyle gerçekleşmiştir:

Sıra	1950 (G.Ölker)	1963 (Pierce)	(J. 1999 (RTÜK)	2000 (İ. Göz)
1	ve	bir	bu	bir
2	bir	bu	bir	ve
3	bu	olmak	olmak	olmak
4	olmak	etmek	ben	bu
5	o	ve	da/de	için
6	etmek	demek	ve	o
7	için	o	o	ben
8	bilmek	ne	demek	demek
9	ile	beş	var	çok
10	gibi	yapmak	biz	yapmak
11	gelmek	için	yapmak	ne
12	bulunmak	ben	için	gibi
13	demek	görmek	söylemek	daha
14	sonra	gelmek	bakan	almak
15	kadar	iki	siz	var
16	kendi	vermek	vermek	kendi
17	vermek	gibi	istemek	gelmek
18	yapmak	bulmak	gelmek	ile
19	var	hareket	ne	vermek
20	daha	almak	bura	ama

Yapılan Çalışmalarda En Yüksek Sıklığa Sahip Türkçe Kelimeler (Ölker, 2011, s. 27)

Bazı araştırmacılara göre, zekâ ile öğrenilen kelimeler arasında doğrudan bir ilişki vardır. İnsanlar bildikleri kelime ve kavramlar ölçüsünde düşünebilir, anlayabilir, bildiklerini yorumlayabilir ve birtakım yeni sonuçlara ulaşabilirler (Çeçen, 2002).

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin dil becerilerinin ölçüldüğü sınavlarda düşük skollara sahip olduğunu birçok araştırma işaret etmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 Raporu'na göre de okuma becerileri alanında Türk öğrenciler, 79 ülke arasında 453 puanla 40. sırada yer almıştır (MEB, 2019). Her yıl ÖSYM tarafından organize edilen ve öğrencilerin yerleşecekleri lisans bölümünün belirlenmesinde önemli bir rolü olan Temel



Yeterlilik Testi Türkçe soruları, dil becerilerinin sırandığı önemli bir sınavdır. Sınava giren bütün öğrencilerin çözmek durumunda olduğu Türkçe soruları 40 adettir. Ancak yapılan bu testin son beş yıllık net ortalamaları ÖSYM tarafından kamuoyuyla paylaşılan bilgilere göre 16,23'tür. TYT Türkçe sınavı metinlerinde geçen kelimelerin tespiti ve bu tespitlerle ilgili yapılacak çalışmalar, ana dili Türkçe olan öğrencilerin bu sınavlardaki netlerini artırmayı sağlayabilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma materyali, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ÖSYM tarafından yapılan Temel Yeterlilik Testi (TYT) Türkçe sorularının tespit, tasvir ve tahlili amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma, betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. TYT sınavında kullanılan son 5 yılın Türkçe testleri, betimsel tarama tekniği kullanılarak incelenmiştir: "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2011, s. 77).

Nitel çalışmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır. Algı ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konur ve nitel bir süreç takip edilir Nitel araştırma, orijinini betimsel analizden alır ve özel bir durumdan genel bir sonuca ulaşmayı sağlayan tümevarımsal bir süreç kullanılır. Doküman incelemesi ise hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım & Şimşek, 2011). 5 aşamada yürütülür: Dokümanlara ulaşma, orijinliliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 193).

Çalışma Materyali

Bu çalışmada, ÖSYM tarafından kamuoyuyla paylaşılan TYT Türkçe kitapları kullanılmıştır. Çalışmada 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 yıllarına ait kitapçıklar kullanılmıştır. Çalışmada, daha sağlıklı bir bakış açısı için YGS-LYS yerine TYT-AYT dönüşümünün yapıldığı yıl öncesi 2017 kitapçığı da incelenmiştir. 2017 Türkçe kitapçığı ile diğer yılların kitapçıkları arasında, soru sayısı ve şeklinde önemli bir değişiklik yoktur.

Doküman analizinde bütün metinlerin incelenmesinin zorluk oluşturduğu durumlarda veri setinden örneklem alınması söz konusudur. Ancak bu çalışmada kullanılan araç ve programlar böyle bir zorluk çıkarmadığı için metinlerin tamamı araştırmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Dokümanlara ulaşma, orijinalliğini doğrulama ve dokümanların anlaşılması üç aşamada yapılmıştır.

ÖSYM'nin sitesinden ulaşılmıştır:

2017	https://www.osym.gov.tr/TR,15045/osys-cikmis-sorular.html
2018	https://www.osym.gov.tr/TR,15164/yks-cikmis-sorular.html
2019	https://www.osym.gov.tr/TR,15782/2019-yks-tyt-ayt-ydt-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html
2020	https://www.osym.gov.tr/TR,19369/2020-yks-tyt-ayt-ve-ydt-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html
2021	https://www.osym.gov.tr/TR,21158/2021-yks-tyt-ayt-ve-ydt-temel-soru-kitapciklari-ve-cevap-anahtarlari.html

TYT Türkçe testleri PDF-Xchange Editör programıyla temizlenmiştir. Sınavla ilgisi olmayan ÖSYM logosu, sınav açıklamaları, yönlendirme cümleleri ve son olarak soru köklerinde yer alan ve sınav kelimeleriyle ilgisi bulunmayan (aşağıdaki, yukarıdaki, soruda gibi) ifadeler çalışmanın dışına çıkarılmıştır. İşlemler, aynı programla word programı MS Office Word'e aktarılan metinler üzerinden yapılmıştır. Her yıla ait veriler ayrı ayrı ve beraber olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada; Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) birinci sınavı olan Temel Yeterlilik Testi'nde (TYT) öğrencilere yöneltilen sorular incelenmiştir. Çalışma, kelime sıklığı ve sayısı üzerine kurulduğu için doğrudan alan bilgisini ölçen Alan Yeterlik Sınavı (AYT) soruları, çalışmaya dahil edilmemiştir. İncelemede TYT'te son beş yıl içinde (2021, 2020, 2019, 2018, 2017) çoktan seçmeli test soruları incelenmiştir. AYT-TYT sınavları öncesi onların yerine kullanılan YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) olarak bilinen bir sınav (2017-YGS) farklılıkların değerlendirilebilmesi için çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde şu internet siteleri kullanılmıştır:

<http://nlp.istanbulc.edu.tr/metinanaliz/> (Bu çalışma tamamlanmadan açık olan site şu an kapalıdır.)

<https://www.prepostseo.com/tr/word-count-character-count-tool>

<https://www.wpapel.com/kelime-sayaci-hesaplama>

<https://www.myproduksiyon.com/okuma-suresi-hesaplayici/>

<https://kelime-sayisi.hesaplama.net/>



Bulgular

Son beş yılın TYT Türkçe sorularının karakter, kelime, mükerrer ve benzersi kelime, kelime sıklığı, net, kitapçık sayfa sayısı ve ortalama okuma süreleri şu şekilde tespit edilmiştir:

Yıllar	Kitapçıkta Sayfa Sayısı	Kelime Sayısı	Boşluksuz Karakter	Okuma Süresi (dakika)	Mükerrer Kelime	Benzersiz Kelime	Net Sayıları
2021	15	4002	31888	24	529	2486	18,738
2020	14	3666	27768	21	447	2360	14,288
2019	14	3637	29001	22	532	2270	14,673
2018	13	3449	28278	22	507	998	16,179
2017	11	3028	24618	20	370	1949	17,280
Toplam	69	17782	141553	109	2330	8297	81,158
Ortalama	13,4	3556,4	28310,6	21,8	477	2012,6	16,2316

Son beş yılın TYT Türkçe soruları metin türleri ve ilişkili olduğu alanlara dair tablo:

	2021	2020	2019	2018	2017
Eleştiri	6	8	5	6	3
Bilimsel	2	3	2	1	
Mühendislik	1		3	5	
Alıntı, tanım, vecize, deyim	6	1	1	3	3
Biyografi	1	2			
Psikoloji	9	6	3	3	5
Felsefe	2	4	2	1	1
Röportaj	1	1	1	1	
Hikaye	1	1	2	2	1
Şiir	1				
Sosyoloji	1	2	4	2	1
Biyoloji	2				1
Gezi	1				1

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Bilgilendirici/ansiklopedik	4		2	6	1
Müzik	1				
Mantık		1			
Fıkra		1			
Söylev		1			
Sohbet		1	2		
Anı		1	1		1
Tarih, tarih bilimi, edebiyat tarihi		1	1	1	5
Haber		1			
Biyoloji		2	3	1	
Tekstil			1		
Deneme			5	7	8
Kurgu			1		2
Coğrafya				3	3
Yayıncılık					1
Estetik/sanat					1
Mimari					
Fotoğraf					1

Sonuç ve Tartışma

TYT Türkçe kitapçığı 13,40 sayfadır. TYT sınavında beş yıllık Türkçe soruları (40 adet x 5) dikkate alındığında, sınavdaki soruların boşluksuz karakter sayısı 141 bin 553'tür. Sınavla ilgisi olmayan kelimeler ayıklandıktan sonra değerlendirmede, 200 soruda toplam 17 bin 782 kelimenin kullanıldığı TYT'de, 8 bin 297 kelime benzersiz durumdadır. 2 bin 330 kelime birden fazla kullanılan kelimedenden oluşmuştur. Bu sonuçlar, TYT sınav metinlerinin 2021'de yüzde 62, 2020'de yüzde 64, 2019'da yüzde 62, 2018'de yüzde 29, 2017 yüzde 64 toplamda yüzde 47 farklı kelimelerle oluşturulduğunu ortaya koymaktadır. 2018 geçiş yılı dışarıda tutulursa bu oran yüzde 60'ın üstündedir. TYT Türkçe soru metinlerinin kendini tekrar eden değil sürekli farklı kelime kadrosuyla oluşturulduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan TYT Türkçe metinleri birçok araştırma tarafından teyit edilen kelime sıklığını çok net biçimde yakalamaktadır. Metinde ? işaretiyle gösterilen kısım özel isimler ve yabancı kelimelerdir:

Sıra	Kök	Sıklık	1950 (G.Ölker)	1963 (J. Pierce)	(J. 1999 (RTÜK)	2000 (İ. Göz)
1	bir	677	ve	bir	bu	bir
2	ve	358	bir	bu	bir	ve
3	ol	325	bu	olmak	olmak	olmak
4	et	243	olmak	etmek	ben	bu
5	bu	223	o	ve	da/de	için
6	?	208	etmek	demek	ve	o
7	için	171	için	o	o	ben



8	ara	135	bilmek	ne	demek	demek
9	baş	135	ile	beş	var	çok
10	insan	134	gibi	yapmak	biz	yapmak
11	de	134	gelmek	için	yapmak	ne
12	kendi	128	bulunmak	ben	için	gibi
13	ne	126	demek	görmek	söylemek	daha
14	düş	112	sonra	gelmek	bakan	almak
15	yap	104	kadar	iki	siz	var
16	anla	98	kendi	vermek	vermek	kendi
17	yaz	97	vermek	gibi	istemek	gelmek
18	ön	95	yapmak	bulmak	gelmek	ile
19	son	94	var	hareket	ne	vermek
20	gör	93	daha	almak	bura	ama

Son beş yılın TYT Türkçe ortalama net sayısı 16,23'tür. İstatistikler incelendiğinde öğrencilerin net sayıları ile metinde kullanılan kelime sayıları arasında bir ilişkiden söz etmek zordur. En fazla kelimenin yer aldığı 2021 bile bütün metnin okunma süresi 24 dakikadır. 40 sorunun ortalama okuma süresinin 22,8 olduğu bir sınavda öğrencilerin netlerinin düşük olmasının bir nedeni, TYT Türkçe metinlerinde geçen kelimelerin sürekli farklılaşmasıyla ilgili olabilir. Son yapılan düzenlemeyle sınavın toplam süresine 30 dakika eklendiği göz önüne alınırsa, öğrencilerin sıkıntıları okuma süresiyle ilgili değil metni anlama-anlamlandırmayla ilgili olacaktır.

Millî Eğitimi Bakanlığı kitapları üzerinde çok sayıda kelime sıklık çalışması yapılmıştır. Sıklık çalışmaları ortalamaları ve sık kullanılanları vermesi açısından önemli olsa da, TYT Türkçe metinlerindeki kelimelerin sürekli farklılaşması, üniversiteye hazırlıkta bir projeksiyondan bahsetmek zor olur. Bu noktada, MEB kitaplarındaki kelimelerin yetersizliği kadar ÖSYM'nin hangi kelimeleri soracağını belirsizliği de dikkate alınmak zorundadır. Bu durumda, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayıp sınava gönderdiği öğrencilerin ders kitapları haricinde edinecekleri kelime hazinesi önemli hale gelmektedir. Birçok otorite, öğrencilerin okuması gereken klasiklerin sınav başarısını artıracığını ifade etmektedir. Ancak burada bahsedilen kitaplar edebi metinlerdir. Edebi metinler, kelimenin bağlam öğrenilmesini kolaylaştırır da öğrencilerin karşısına çıkan metinler daha öğretici/bilimsel metinlerden oluşmaktadır. TYT Türkçe metinleri, öğretici ve edebi metin olarak incelendiğinde; 2021 bir şiir bir hikaye metni, 2020'de bir hikaye, 2019 ve 2018'de iki hikaye, 2017 bir hikaye ve metni öğrencilerin karşısına gelmiştir. Bu durumda öğrencilerin hikaye, roman, tiyatro, şiir kadar felsefi, tarihi, bilimsel metinler okumasının doğru olacağı söylenebilir. Başta psikoloji, mühendislik, sosyoloji, biyoloji, felsefe, müzik, mantık, tarih, edebiyat tarihi, tekstil, coğrafya, kurgu, yayıncılık, estetik, mimari, sanat, fotoğrafçılık gibi farklı alanlara ait eleştiri, biyografi, röportaj, gezi yazısı, fıkra, söylev, sohbet, anı, haber, deneme metinleriyle öğrencilerin sınava hazırlanmasının daha doğru olacağı söylenebilir.

Kısaca söylemek gerekirse, kelime hazinesi önemlidir ancak belirli bir kelime grubundan bahsetmek güçtür. TYT Türkçe sınavına hazırlanan öğrencilerin, sıklığı yüksek kelimeler yanında her yıl yüzde 60 civarı farklı kelime kadrosuyla karşılaşacaklarının bilinciyle edebi metinleri (roman, hikaye, şiir, tiyatro) metinlerinin yanında mutlaka farklı bilim dallarına ait öğretici metinleri (kişisel hayatı konu alan, felsefi, tarihi, bilimsel metinler gibi) okumaları uygun olacaktır.

Öneriler

Bütün bu sonuçlara rağmen TYT Türkçe sınav metinlerinin kelime grupları, deyimler, mecaz ifadeler, bağlam, kelime çeşitleri, cümlelerin uzunluğu-kısalığı, eş sesli-zıt kelimeler gibi çok farklı açılardan incelenmeye muhtaç olduğunu belirtmek gerekir. Bu metinlerin bu açılardan da incelenmesi daha sağlıklı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil / Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aru, S. A. (2013). *İlköğretim Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik Planlamanın İncelenmesi*.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşum ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 137-159. 02 13, 2022 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156986> adresinden alındı
- Çeçen, M. A. (2002). İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).
- Çetinkaya, Ç. (2011). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerine bir. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Doktora Tezi).
- Demir, C. (2006). Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 207-225.
- Emiroğlu, S. (2015). Uşak Merkez İlköğretim 5, 8. ve Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Geçen Aktif Kelimelerin Tespiti. *Tarih Okulu Dergisi*, 19-40.
- Fırat, H. A. (2011). Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Kelime Hazinesi Araştırması (Gaziantep Örneği). 02 13, 2022 tarihinde https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/656737/yokAcikBilim_414619.pdf?sequence=-1&isAllowed=y adresinden alındı
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.



Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

MEB. (1985). *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). PISA 2018 Raporu. *PISA 2018 SONUÇLARINA GÖRE TÜRKİYE, HER 3 ALANDA PERFORMANSINI ARTIRAN TEK ÜLKE*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/pisa-2018-sonuclarina-gore-turkiye-her-3-alanda-performansini-artiran-tek-ulke/haber/19842/tr#:~:text=Bug%C3%BCn%20a%C3%A7%C4%B1klanan%20PISA%202018%20ara%C5%9F%C4%B1rmas%C4%B1na%20ise%2079%20%C3%BClke%20kat%C4%B1ld%C4%B1.&text=T%C> adresinden alındı

Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı (1945-1950 Arası)*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Doktora Tezi).

Tosunoğlu, M. (2000). Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.

Ünsal, H. (2005). İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon merkez örneği. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Yalçın, S. K. (2005). İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açıdan Değerlendirilmesi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

HALK EĞİTİMİ MERKEZLERİNCE YÜRÜTÜLEN YETİŞKİNLER OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ VE TEMEL EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

OSMAN GÜRGENÇ¹⁷², SÜMEYYE GÜRGENÇ¹⁷³,

ÖZET

Bu araştırma 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Halk Eğitimi Merkezlerince sürdürülen Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'nın (I. kademe) etkililiğini, öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirmek için yapılan betimsel nitelikli bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, İstanbul Halk Eğitimi Merkezlerince yürütülen, Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'nı (I. kademe) uygulayan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul'un değişik ilçelerinden seçilmiş 18 Halk Eğitimi Merkezinde I. Kademe Okuma-Yazma Öğretimi Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulamaya 119 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Bu çalışmada Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (ÖKBF) ve Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. kademe) Değerlendirme Anketi'nden yararlanılmıştır. Her iki ölçme aracı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan I. Kademe Okuma-Yazma Öğretimi Programı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde on altı maddeden oluşan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait değişkenler yer almış, ikinci bölümde ise Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına (I. kademe) ilişkin "Yöntem, Kazanım, İçerik, Değerlendirme ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler" boyutları ile ilgili "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan 60 maddelik program değerlendirme (5'li likert) anketine yer verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler için hazırlanan, öğretmen kişisel bilgi formu ve program değerlendirme anketi toplam 76 maddeden oluşmuştur.

Araştırmada, verilerin çözümlenmesi amacıyla, Aritmetik ortalama, Standart sapma, Frekans ve yüzde, t-Testi, ANOVA analizi istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular kısmında açıklanmıştır.

Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin genel itibarıyla program ile ilgili ifadeleri olumlu buldukları görülmüştür. Ancak Programın karşılaşılan güçlükler boyutuyla ilgili yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmelerin okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediği, uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu olduğu, yetişkinlerin, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadığı, ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsellerin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı, Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişlerin (el-e, ar-a) yer aldığı, kursiyerlerin, açık heceleri okumakta zorlandıkları (-ka, -le, -no gibi), kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (el-e, ar-a), kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el,e-le vb.) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da

¹⁷² Öğretmen, Bekir Sıtkı Durgun İlkokulu, Arifiye, Sakarya, osmangurgenc@hotmail.com

¹⁷³ Öğretmen, Muazzez Sabri Gündoğar Ortaokulu, Sapanca, Sakarya, smyscn@hotmail.com



müfettişlerin danışmanlık görevi yapmaları gerektiği, okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkin eğitimi ve yetişkinlere okuma-yazma konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerektiği, yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının ise süresinin yeterli olmadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmanın bu sorunların giderilmesine yönelik bazı öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Yetişkin, Yetişkin Eğitimi, Halk Eğitimi, Okur-Yazar, Okumaz-Yazmaz, gizli okumaz-yazmaz.

**EVALUATING THE ACTIVITY OF ADULT LITERACY INSTRUCTION AND BASIC EDUCATION
PROGRAM WHICH IS CARRIED OUT BY THE CENTER OF PUBLIC EDUCATION ACCORDING TO
TEACHERS' OPINION**

ABSTRACT

This research is a descriptive study that has been done by getting benefit from the teachers' opinion to evaluate the activity of Adult Literacy Instruction and Basic Education Program (1. stage) which is carried out by the Center of Public Education in 2019-2020 academic year. The scope of the study, conducted by the Istanbul Center of Public Education (1. stage), consisted of homeroom teachers, who apply the Adult Literacy Instruction and Basic Education Program. The samples also consisted of the homeroom teachers who apply the First Stage Literacy Instruction Program in eighteen Center of Public Education have been selected from Istanbul's various districts. 119 teachers participated in application.

In this study, Teachers' Personal Information Form (ÖKBF) and Adult Literacy and Basic Education Training Program (1. stage) Evaluation Survey were used. Both measurement instruments, which were prepared by General Directorate of Apprenticeship Training and Mass Education, were developed by the researcher based on the first Stage Literacy Instruction Program. Instrument of data collection consisted of two parts. In the first section, there are sixteen items comprising the teachers' personal information belonging to the variables, in the second part there is a program evaluation survey that consisted of 60 items and options "Completely Agree, Agree, Neither Agree Nor Disagree, Disagree, Completely Disagree" concerning the aspects of "Method, Outcome, Content, Evaluation and Practice Difficulties" related to Adult Literacy Instruction and Basic Education Program (1. Stage). Therefore teacher personal information form and program evaluation survey, prepared for teachers, was consisted of 76 items.

In the research, with the purpose of the data analysis, arithmetic average, frequency and percentage, t-test, ANOVA analysis, statistical techniques have been used. Each of the application areas is described in the findings.

At the end of the research, teachers' positive statements about the overall program have been seen. However, related to difficulties of the program it has been concluded that adults are negatively influenced in the learning process by their false learning that acquired earlier, there is a sound confusion problem in practice, adults have problems about reading comprehension, visuals

and activities in books, which are prepared based on sound-based sentence method, are not adequate, there are some usages (el-e, ar-a) doesn't fit the Turkish syllable structure, participants have difficulties to pronounce open syllable (-ka, -le, -no), they make mistakes reading words, derived by close syllable (el-e, ar-a), they have difficulties of syllable division in the stage of creating open syllable after close syllable. Moreover findings have obtained related to necessity of consulting by the specialist teachers, who has got adult literacy education, or inspectors, the necessity of training in adult education and seminars, course or in-service training about the adult literacy for the homeroom teacher who gives the literacy education, the period of the adult literacy instruction and basic education program is not sufficient. This study has aimed to address some of these problems, have been given to suggestion.

Keywords: Adult, adult education, public education, literate, illiterate, hidden illiterate.

GİRİŞ

Eğitim hayattır; sadece bilinmeyen gelecekteki bir yaşayışa hazırlık değildir. Böylece öğrenme sürecini gençlik çağına özgü sayan statik eğitim kavramları terk edilmektedir. Bütün hayat öğrenmedir. Onun için eğitimin sonu yoktur. Bu yeni maceranın adı da yetişkin eğitimidir (Lindeman, 1969; Çev.: Şentürk, s.10).

Hutchinson (1965) yetişkin eğitimi, kadın ve erkeklerin kendi yaşantılarını zenginleştirmek ve yorumlamak için sorumlularca düzenlenen eğitimsel etkinlikler olarak tanımlamıştır (Hutchinson 1965; Akt: Okçabol, 1994, s.8).

Her insan -çocuk, genç, yetişkin- kendi temel öğrenme gereksinmelerini karşılamak üzere tasarlanmış eğitim olanaklarından yararlanabilmelidir. Bu gereksinmeler, hem temel öğrenme araçlarını (okuma-yazma, sözlü anlatım, rakamsal işlemler ve problem çözme gibi), hem de insanların varlıklarını sürdürmek, kapasitelerini sonuna kadar geliştirmek, onurlu bir biçimde yaşamak ve çalışmak, kalkınmaya her anlamda katılmak, yaşam standartlarını yükseltmek, bilgili kararlar vermek ve öğrenmeyi sürdürmek için gerek duydukları temel öğrenimin içeriğini (bilgi, beceri, değerler ve tavırlar gibi) kapsar. Temel öğrenme gereksinmelerinin kapsamı ve bunların nasıl karşılanacağı, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre ve ister istemez de zaman içinde değişiklikler gösterir (Unicef, 1990, s.3).

Bu gereksinmelerin karşılanması, her toplumda bireyleri güçlü kılar ve ayrıca bireylere kendi kolektif kültürel, dilsel ve düşünsel miraslarına saygı duyma ve onun üzerinde yapılanma, başkalarının eğitimi geliştirme, toplumsal adalet amacını gerçekleştirme, çevreyi koruma, ortaklaşa olarak kabul edilen insani değerlerin ve insan haklarının zedelenmemesi koşuluyla kendisinininkinden farklı olan toplumsal, politik ve dini sistemlere karşı hoşgörülü olma ve birbirine bağımlı bir dünyada uluslararası barış ve dayanışma içinde çaba gösterme yönünde bir sorumluluk yükler (Unicef, 1990, s.3).

Dünyamızda sosyal ve ekonomik kalkınma hareketlerinin başlaması ve özellikle okumaz-yazmazların büyük çoğunlukta olduğu ülkelerin bağımsızlığına kavuşması üzerine 1962 yılında Unesco Paris'te bir toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıda uluslar arası okuma-yazma uzmanlarından oluşan bir komite okur-yazarı şöyle tanımlamıştır: "Okur-yazar, kendinin ve içinde yaşadığı toplumun gelişmesine katkıda bulunabilecek derecede okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip, grup ve topluluk içindeki görevlerini etkin bir şekilde yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazanmış kişidir." Bu tanıma göre okur-yazarın, en az bir ilköğretimin I.



kademesini bitiren bir öğrenci kadar okuma-yazma ve hesap yapma becerilerine sahip olması gerekmektedir (Güneş, 1992, s.2).

Okuma yazma bilmemek yetişkinlerin, becerilerini geliştirmelerini, hizmet talep etme ve hizmeti almalarını, toplumsal hayata katılmalarını engellemektedir. Bilginin hızla üretilip tüketildiği, eğitim hakkından yararlanmış yetişkinlerin dahi uyum sağlamakta güçlük çektiği günümüz koşullarında, okumaz-yazmazlar giderek daha da zorlanmaktadır.

Bu bağlamda okur-yazarlık, çağımız insanın kazanması gerekli en önemli becerilerinin başında gelmektedir. Çağımızın yaşamından yararlanmak, ancak okuma-yazma bilmekle mümkündür. Okur-yazarlıkla çağdaş olmak arasında bir paralellik vardır. Dünya üzerindeki ülkelere bir göz attığımızda, ileri uygar ülkelerde okur-yazarlık düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bunun için her ülke kendi halkına okuma-yazma öğretmek için büyük çaba göstermektedir (Öz, 2002, s.1).

İnsanların kazanması gereken becerilerin başında gelen okur-yazarlık, ülkelerin kalkınmışlık düzeylerinin de bir göstergesidir. Çünkü okur-yazarlık, hem bireyin hem de içinde bulunduğu toplumun yaşamında sosyal, kültürel ve ekonomik bakımından büyük önem taşımaktadır. Okuma-yazma kavramı, sadece adını soyadını yazma ve imza atma eylemlerinden oluşmaz, bu kavram aynı zamanda bireyin sosyal, ekonomik, kültürel ve yurttaşlık rollerine hazırlanmasının bir yoludur. Bireyin özgürleşmesini sağlayacak araçlardan biri olan okuma-yazma kavramına günümüzde yeni tutumlar, yeni alışkanlıklar ve yeni dünya görüşüne sahip olma da eklenmiştir (Güneş, 2000).

Birçok ülkede yapılmış araştırmalar, okur-yazarlık ve eğitimin ülkelerin ekonomik düzeyleri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Arnove ve Graff, 1987, s.25). Uluslararası araştırmalar okur-yazarlık ve eğitim ile iş imkânları ve mali düzey arasındaki doğrusal ilişkiyi vurgulamaktadır. Öyle ki, eğitimdeki her yılın kişinin toplam gelirinde % 4–10 arası bir artışa sebep olduğu savunulmaktadır. Okuma-yazma oranlarının çocuk ölümleri, halk sağlığı, planlı nüfus artışı gibi verilerle de yakın bağlantıları olduğu bilinmektedir (Ballera, 1992, s.17). Bu tür bilgiler okur-yazarlık programlarının dünya çapında desteklenmesi gerektiğinin önemli bir göstergesidir.

Okur-yazarlık bu denli önemli bir konuma sahip olmasına rağmen uygulanan programların pek çoğunun başarılı olduğunu savunmak güçtür. Okur-yazarlık programlarının başarılarını belirleyen pek çok etmen olmakla birlikte temel sorun, okur-yazarlık programlarının sonucunda hangi becerilerin kazanılmış olması gerektiği konusundaki belirsizliktir. Farklı programlar gerek okur-yazarlığı gerekse okur-yazarlık kurslarının hedeflerini farklı şekillerde tanımlamaktadır. Başarılı eğitim programlarının temelinde okuma ile ilgili sağlam varsayımlar bulunmaktadır. Okumanın ne tür bir süreç olduğu, hangi temel becerilerden oluştuğu, okuma-yazma öğrenimi süresince öğrencilerin hangi aşamalardan geçtikleri iyi bilinirse, geliştirilecek olan okuma-yazma programı da o denli sağlam temeller üzerine kurulabilir, programlar çerçevesinde o denli gerçekçi hedefler saptanabilir (Durgunoğlu ve Öney, 1997 s.5).

UNESCO'nun yapmış olduğu bir araştırma, okur-yazarlık oranının düşük olduğu yerlerde nüfus artış oranının yüksek, kişi başına düşen gelirin düşük, bebek ölüm oranlarının yüksek, erken ölümlerin yaygın olduğunu ortaya çıkarmıştır (Güneş, 1992, s.21).

Okur-yazarlık oranının yüksek olduğu ülkelerde kişi başına düşen milli gelirin yüksek, nüfus artışı ve bebek ölüm oranlarının düşük olması, okuma ve yazmanın önemini açık bir şekilde ortaya

koymaktadır. Birleşmiş Milletler (BM), eğitimin küresel sorunlar için ne denli önemli olduğuna kamuoyunun ve hükümetlerin dikkatini çekmek için, 2003 ile 2012 arasında geçecek 10 yıllık süreyi Dünya Okuma Yazma Dönemi ilan etmiştir. BM'nin okur-yazarlıkla ilgili raporunda okuma yazma bilmeyen genç ve yetişkinlerin büyük bölümünün, en yoksul ve en kalabalık ülkelerde yaşadığı belirtilmektedir. Okuma ve yazma bilmeyenlere en sık Güney ve Doğu Asya, Arap dünyası ve Afrika'da Sahra Çölü'nün güneyinde kalan bölgelerde rastlandığı, okuma yazma bilmeyenlerin çok olması ve eğitim düzeyinin düşüklüğü, bu bölgelerin kalkınmasının önündeki en büyük engel olarak ifade edilmektedir (<http://www.freewomensfoundation.org/turkish/arastirma/egitim.htm>, 01.09.2009).

Ülkemizde, halkımızın tümünün okur-yazar duruma getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaca varmak için büyük çaba gösterilmektedir. Kuşkusuz, okuma-yazma bilmek, insanların hayatlarında sosyal, kültürel ve ekonomik yönden büyük önem taşımaktadır (Öz, 2002, s.1).

Büyük Atatürk'ün "Yeni Türk harfleri çabuk öğrenmelidir. Türk harflerini her yurttaşta, kadına, erkeğe, hamala, sandalcıya öğretiniz. Bunu yurtseverlik ve ulusseverlik ödevi biliniz. Bu ödevi yaparken düşününüz ki bir milletin yüzde onu, yirmisi okuma-yazma bilir, yüzde sekseni, doksanı bilmezse bu ayıptır. Bundan insan olanların utanması lazımdır." Buyruğu ile başlattığı okuma-yazma seferberliğinden bu yana 82 yıl geçmesine rağmen, ülkemizde okur-yazar sorunu halen çözülememiştir (MEB, 1983, s.10).

Ülkemizde, 1927'de % 11 olan okur-yazarlık oranı, 1935'te % 20,4'e, 1950'de % 33,6'ya, 1960'ta ise % 39,5'e çıkarılmıştır. Okuma yazma bilmeyenlerin sayısı 1980 nüfus sayımına göre 13 milyon olarak tespit edilmiştir. Bu sayı 1996 yılında 10 milyona gerilemiştir (Güneş, 1997). Ülke nüfusunun yaklaşık olarak 63 milyon olduğu 1996 yılında, okuma yazma bilmeyenlerin oranı yaklaşık % 16'dır. 2008 yılında Ana Kız Okuldayız Kampanyası başlatılmıştır. Bu kampanya okuryazarlık seferberliğine dönüştürülmüş ve halen günümüzde de devam etmektedir. Yapılan çalışmalarla ülkemizdeki okur-yazarlık oranı yükseltilmiştir. Fakat bu çalışmalar yeterli düzeyde görülmemektedir.

Okur-yazarlık oranı, Türkiye'de hâlâ bir sorun olup hayat boyu öğrenme fırsatları için gerekli temel yetenekler açısından çözülmesi gereken bir meseledir. Bu durum özellikle kadınlarda daha çok ön plana çıkmaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2006 yılı verilerine göre, Türkiye'de okur-yazar olmayanların oranı %11,9'dur. Bu oran erkeklerde % 4, kadınlarda ise % 19,6'dır. 2019 yılı verilerine göre Türkiye geneli okuma yazma bilme durumu (15 yaş ve üstü) yüzde 95,91 olarak gözükmektedir.

Türkiye, İnsani Gelişmişlik Endeksi içerisinde ise 177 ülke arasında 84. sırada yer almaktadır. İnsani Gelişmişlik Endeksinde Türkiye'nin arka sıralarda yer almasının sebebi okuryazarlık oranının, üniversiteye kadar eğitime katılım oranının, beklenen yaşam süresinin ve kişi başına milli gelirinin düşük olmasıdır (MEB, 2009, s.15).

Türkiye'deki okuma yazma eğitimi 4,5 milyonun üzerindeki büyük bir nüfusu hedef almasına rağmen, sorun sadece nicelik ile ilgili değildir. Okuma yazma kurslarının planlanması, kullanılan materyaller, kursun içeriği ve öğretim yöntemi gibi konularda, "okuma-yazma eğitiminin niteliği ile ilgili sorunlar" hem MEB içinde, hem de MEB dışında tartışılmaya devam etmektedir (Sayılan, F., Nohl, A. M., 2004, s.3).



Araştırma, Türkiye’deki yetişkinler için okuma yazma öğretim programının mevcut durumunu değerlendirmek ve okuma-yazma eğitimi geliştirmeye/iyileştirmeye yönelik kimi somut öneriler ortaya koyma ihtiyacından ortaya çıkmıştır Örgün eğitimde okuma yazma öğretim programının değerlendirilmesi ile ilgili araştırma yapılmış olmasına rağmen, yaygın eğitimde bunun eksikliği yaşanmaktadır. Bu bağlamda Halk Eğitimi Merkezlerince yürütülen “Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı”nı (I. kademe) uygulayan sınıf öğretmenlerinin programın etkililiği ile ilgili görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Halk Eğitimi Merkezlerince sürdürülen Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı’nın (I. kademe) etkililiğini, öğretmen görüşlerinden yararlanarak değerlendirmek için yapılan betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Olanı herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul genelinde bulunan 42 Halk eğitimi merkezinde Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı’nı (I. kademe) uygulayan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul’un değişik ilçelerinden rastgele seçilmiş 18 Halk Eğitimi Merkezinde, I. Kademe Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulamaya 119 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan Halk Eğitimi Merkezleri şunlardır: Fatih, Beyoğlu, Güngören, Eminönü, Zeytinburnu, Eyüp, Gaziosmanpaşa, Bayrampaşa, Bağcılar, Esenler, Büyükçekmece, Avclar, Bakırköy, Bahçelievler, Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Pendik. Halk Eğitimi Merkezlerince yürütülen I. kademe Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programı’nı uygulayan sınıf öğretmenleri rastlantısal olarak seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması, İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gereken izin alınmasından sonra örnekleme giren Halk Eğitimi Merkezleri’nde görev alan sınıf öğretmenlerine, 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Öğretmen Kişisel Bilgi Formu ve Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. kademe) Değerlendirme Anketi araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (ÖKBF) ve Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı (I. kademe) Değerlendirme Anketi’nden yararlanılmıştır. Her iki ölçme aracı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nce hazırlanan I. Kademe Okuma-Yazma Öğretimi Programı temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Anket formunun hazırlanmasında aşağıdaki işlem basamakları sıra ile izlenmiştir.

1. Veri toplama aracının geliştirilmesine başlamadan önce, konu ile ilgili araştırmalar, yayın ve kaynaklar taranmış, benzer anketler incelenmiştir.
2. Hazırlanan anket formu biri ölçme değerlendirme, ikisi eğitim bilimleri dalında olmak üzere üç uzman tarafından incelenmiş, anket maddeleri uzmanların görüşleri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir.
3. Veri toplama aracı 2 bölümden oluşmuştur.

Birinci bölümde on altı maddeden oluşan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait değişkenler yer almış, ikinci bölümde ise Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına (I. kademe) ilişkin "Yöntem, Kazanım, İçerik, Değerlendirme ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler" boyutları ile ilgili "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan 60 maddelik program değerlendirme (5'li likert) anketine yer verilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler için hazırlanan, öğretmen kişisel bilgi formu ve program değerlendirme anketi toplam 76 maddeden oluşmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerin analizleri araştırmacı tarafından SPSS (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular kısmında açıklanmıştır.

1. Aritmetik ortalama
2. Standart sapma
3. Frekans ve yüzde
4. t-Testi
5. ANOVA analizi

Araştırmada, ortalamalar arasındaki farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Yetişkinler Okuma Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programına (I. kademe) yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıdaki alt başlıklara göre düzenlenmiştir.

Demografik Özellikler

Bu çalışmanın örneklemini sınıf öğretmenleri olup, HEM'de çalışan 119 kişiden oluşmaktadır. Aşağıda bu örneklemin demografik özelliklerini gösteren frekans ve yüzde dağılımı tabloları verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%
Bayan	45	37,8



Erkek	74	62,2
Toplam	119	100,0

Tabloda da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin 45'i (%37,8) bayan; 74'ü (%62,2) erkek olmak üzere toplam 119 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 2: Yaş Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş (Grup)	f	%
25 ve altı	4	3,4
26–30 arası	20	16,8
31–35 arası	30	25,2
36–40 arası	20	16,8
41 ve üstü	45	37,8
Toplam	119	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerin 4'ü (%3,4) 25 ve altı yaş grubunda; 20'si (%16,8) 26–30 yaş grubunda; 30'u (%25,2) 31–35 yaş aralığında; 20'si (%16,8) 36–40 yaş grubunda; 45'i de (%37,8) 41 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 3: Yüksek Öğretim Türü Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yüksek Öğretim Türü	f	%
Eğitim Fakültesi	70	58,8
Fen Edebiyat Fakültesi	14	11,8
Eğitim Yüksek Okulu	7	5,9
Öğretmen Okulu	4	3,4
Eğitim Enstitüsü	14	11,8
Diğer	10	8,4
Toplam	119	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 70'i (%58,8) eğitim fakültesi; 14'ü (%11,8) fen edebiyat fakültesi; 7'si (%5,9) eğitim yüksek okulu; 4'ü (%3,4) öğretmen okulu; 14'ü (%11,8) eğitim enstitüsü; 10'u da (%8,4) diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Mezuniyet Düzeyi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Mezuniyet	f	%
Önlisans	20	16,8

Lisans	90	75,6
Yüksek Lisans	9	7,6
Toplam	119	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 20'si (%16,8) önlisans; 90'ı (%75,6) lisans; 9'u da (%7,6) yüksek lisans düzeyinde eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5: Öğretmenlikte Hizmet Süresi Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	15	12,6
6-10 yıl	27	22,7
10-16 yıl	33	27,7
16-19 yıl	10	8,4
20 ve üzeri	34	28,6
Toplam	119	100,0

Tablodan da anlaşılacağı üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 15'i (%12,6) 1-5 yıl; 27'si (%22,7) 6-10 yıl; 33'ü (%27,7) 10-16 yıl; 10'u (%8,4) 16-19 yıl; 34'ü de (%28,6) 20 ve üzeri hizmet süresi bulunmaktadır.

Tablo 6: Kadro Durumu Değişkeni için Frekans ve Yüzde Değerleri

Kadro Durumu	f	%
Kadrolu	97	81,5
Sözleşmeli	3	2,5
Ücretli	15	12,6
Diğer	4	3,4
Toplam	119	100,0

Tabloda da görülebileceği üzere, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 97'si (%81,5) kadrolu; 3'ü (%2,5) sözleşmeli; 15'i (%12,6) ücretli; 4'ü (%3,4) diğer seçeneğini belirtmişlerdir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Meslek Hayatlarında 1. Sınıfı Okutma Durumları için Frekans ve Yüzde Değerleri

1. Sınıf	f	%
1-3	61	51,3
4-6	34	28,6
7-9	14	11,8
10-12	5	4,2
13 ve üzeri	5	4,2



Toplam

119

100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 61'i (%51,3) 1–3 kez; 34'ü (%28,6) 4–6 kez; 14'ü (%11,8) 7–9 kez; 5'i (%4,2) 10–12 kez; 5'i de (%4,2) 13 ve üzerinde 1. sınıfı okuttuklarını belirtmişlerdir.

Tablo 8: Daha Önce Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Alıp Almama Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri

Yetişkin Eğitimi	f	%
Hayır	72	60,5
Seminer kurs hizmetiçi eğitim (MEB)	38	31,9
STK kursu	4	3,4
Diğer	5	4,2
Toplam	119	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 72'si (%60,5) yetişkin eğitimi alanında eğitim almadıklarını; 38'i (%31,9) seminer, kurs, hizmetiçi eğitim (MEB); 4'ü (%3,4) STK kursu; 5'i (%4,2) diğer kurumlardan yetişkin eğitimi alanında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 9: Daha Önce Yetişkinlere Okuma-Yazma Öğretimi Alanında Eğitim Alıp Almama Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuma-Yazma	f	%
Hayır	79	66,4
Seminer kurs hizmetiçi eğitim (MEB)	31	26,1
STK kursu	7	5,9
Diğer	2	1,7
Toplam	119	100,0

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 79'u (%66,4) yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında eğitim almadıklarını; 31'i (%26,1) seminer, kurs, hizmetiçi eğitim (MEB); 7'si (%5,9) STK kursu; 2'si (%1,7) diğer kurumlardan yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında eğitim aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 10: Daha Önce Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Okuma-Yazma Eğitimi Verip Vermeme Durumu için Frekans ve Yüzde Değerleri

Ses Temelli Cümle Yöntemi	f	%
Evet	97	81,5
Hayır	22	18,5
Toplam	119	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin 97'si (%81,5) daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verdiklerini; 22'si ise (%18,5) vermediklerini belirtmişlerdir.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programının Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 11: Öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programındaki Yöntem Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yöntem Boyutu	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yetişkinler okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılmasını doğru buluyorum	47	39.5	57	47.9	7	5.9	6	5.0	2	1.7	119	100.0
Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterince bilgiye sahibim	59	49.6	56	47.1	3	2.5	1	0.8	-	-	119	100.0
Bu yöntem yetişkinler için etkili bir yöntemdir	47	39.5	46	38.7	16	13.4	8	6.7	2	1.7	119	100.0
Bu yöntemin aşamaları yetişkin okuma-yazma uygulamasında kolaylık sağlıyor	49	41.2	50	42.0	10	8.4	8	6.7	2	1.7	119	100.0
Bu yöntem, Türkçenin ses yapısına uygundur	45	37.8	55	46.2	13	10.9	5	4.2	1	0.8	119	100.0
Bu yöntem, yetişkinler açısından kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamaktadır	31	26.1	50	42.0	30	25.2	8	6.7	-	-	119	100.0
Bu yöntem, yetişkinlerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır	26	21.8	67	56.3	19	16.0	6	5.0	1	0.8	119	100.0
Bu yöntemle yetişkinler okuma yazmayı kısa sürede öğreniyorlar	28	23.5	62	52.1	16	13.4	11	9.2	2	1.7	119	100.0
Bu yöntemle yetişkinlerin işlevsel okuma-yazma kazandıklarını düşünüyorum	25	21.0	51	42.9	27	22.7	16	13.4	-	-	119	100.0



Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir	75	63.0	33	27.7	5	4.2	3	2.5	3	2.5	119	100.0
Programda verilen seslerin ve ses gruplarının verilmiş sırasını uygun bulmuyorum	20	16.8	38	31.9	23	19.3	31	26.1	7	5.9	119	100.0
Bu yöntemde yetişkinlerin dikkatini çekmek daha zordur	9	7.6	11	9.2	22	18.5	57	47.9	20	16.8	119	100.0
Bu yöntemin uygulanması sırasında yetişkinlere yönelik kaynak sıkıntısı oluyor	27	22.7	42	35.3	7	5.9	31	26.1	12	10.1	119	100.0

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programındaki yöntem boyutuyla ilgili, “Yetişkinler okuma-yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nin kullanılmasını doğru buluyorum” ifadesine ilişkin olarak 47'si (%39,5) *Tamamen Katılıyorum*, 57'si (%47,9) *Katılıyorum*, 7'si (%5,9) *Kararsızım*, 6'sı (%5,0) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programında kullanılan Ses Temelli Cümle Yönteminin yetişkinlere uygun olduğu sonucu çıkarılabilir.

“Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterince bilgiye sahibim” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 59'u (%49,6) *Tamamen Katılıyorum*, 56'sı (%47,1) *Katılıyorum*, 3'ü (%2,5) *Kararsızım*, 1'i (%0,8) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programında kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır.

“Bu yöntem yetişkinler için etkili bir yöntemdir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 47'si (%39,5) *Tamamen Katılıyorum*, 46'sı (%38,7) *Katılıyorum*, 16'sı (%13,4) *Kararsızım*, 8'i (%6,7) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Anket sonuçlarına bakıldığında Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programında kullanılan yöntemin yetişkinler için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

“Bu yöntemin aşamaları yetişkin okuma-yazma uygulamasında kolaylık sağlıyor” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 49'u (%41,2) *Tamamen Katılıyorum*, 50'si (%42) *Katılıyorum*, 10'u (%8,4) *Kararsızım*, 8'i (%6,7) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum Ses Temelli Cümle Yönteminde kullanılan aşamaların okuma-yazma uygulamasında kolaylık sağladığı ortaya çıkmaktadır.

“Bu yöntem, Türkçenin ses yapısına uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 45'i (%37,8) *Tamamen Katılıyorum*, 55'i (%46,2) *Katılıyorum*, 13'ü (%10,9) *Kararsızım*, 5'i (%4,2) *Katılmıyorum*, 1'i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programında kullanılan yöntemin Türkçenin ses yapısına uygun olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Bu yöntem, yetişkinler açısından kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağlamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 31'i (%26,1) *Tamamen Katılıyorum*, 50'si (%42) *Katılıyorum*, 30'u

(%25,2) *Kararsızım*, 8'i (%6,7) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum Ses Temelli Cümle Yönteminin yetişkinler için kalıcı okuma-yazma öğrenimi sağladığı anlaşılmaktadır.

“Bu yöntem, yetişkinlerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 26'sı (%21,8) *Tamamen Katılıyorum*, 67'si (%56,3) *Katılıyorum*, 19'u (%16) *Kararsızım*, 6'sı (%5) *Katılmıyorum*, 1'i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlara bakıldığında Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programında kullanılan yöntemin yetişkinlerin cümle kurma ve metin oluşturma becerilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

“Bu yöntemle yetişkinler okuma yazmayı kısa sürede öğreniyorlar” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 28'i (%23,5) *Tamamen Katılıyorum*, 62'si (%52,1) *Katılıyorum*, 16'sı (%13,4) *Kararsızım*, 11'i (%9,2) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlara bakıldığında bu yöntemle yetişkinler daha kısa sürede okuma-yazmaya geçtikleri söylenebilir.

“Bu yöntemle yetişkinlerin işlevsel okuma-yazma kazandıklarını düşünüyorum” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 25'i (%21) *Tamamen Katılıyorum*, 51'i (%42,9) *Katılıyorum*, 27'si (%22,7) *Kararsızım*, 16'sı (%13,4) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum programda kullanılan yöntemle yetişkinlerin işlevsel okuma-yazma kazandıkları düşünülmektedir.

“Bu yöntemle ilgili dönem dönem seminer verilmelidir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 75'i (%63) *Tamamen Katılıyorum*, 33'ü (%27,7) *Katılıyorum*, 5'i (%4,2) *Kararsızım*, 3'ü (%2,5) *Katılmıyorum*, 3'ü (%2,5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu yöntemle ilgili seminer verilmesini istemektedir.

“Programda verilen seslerin ve ses gruplarının veriliş sırasını uygun bulmuyorum” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 20'si (%16,8) *Tamamen Katılıyorum*, 38'i (%31,9) *Katılıyorum*, 23'ü (%19,3) *Kararsızım*, 31'i (%26,1) *Katılmıyorum*, 7'si (%5,9) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin yarısından fazlası programda verilen seslerin ve ses gruplarının veriliş sırasını uygun bulmamaktadır.

“Bu yöntemde yetişkinlerin dikkatini çekmek daha zordur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 9'u (%7,6) *Tamamen Katılıyorum*, 11'i (%9,2) *Katılıyorum*, 22'si (%18,5) *Kararsızım*, 57'si (%47,9) *Katılmıyorum*, 20'si (%16,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Anket sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu bu yöntemle yetişkinlerin dikkatini çekmek zor olmadığını düşünmektedir.

“Bu yöntemin uygulanması sırasında yetişkinlere yönelik kaynak sıkıntısı oluyor” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 27'si (%22,7) *Tamamen Katılıyorum*, 42'si (%35,3) *Katılıyorum*, 7'si (%5,9) *Kararsızım*, 31'i (%26,1) *Katılmıyorum*, 12'si (%10,1) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum Ses Temelli Cümle Yöntemini uygularken, öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynak sıkıntısı çektiği söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programındaki Kazanım Boyutuna ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri



	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kılavuz kitaptaki kazanım ifadeleri yeterince açıktır	2	18.	6	52.	1	15.	1	10.	3	2.	11	100.
Kazanımlar, yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygundur	2	5	3	9	8	1	3	9	3	5	9	0
Kazanımlar, yetişkinlerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur	1	15.	6	51.	2	21.	1	10.	3	2.	11	100.
Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur	8	1	1	3	5	0	2	1	3	5	9	0
Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur	1	13.	6	51.	2	22.	1	11.	1	0.	11	100.
Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur	6	4	1	3	7	7	4	8	1	8	9	0
Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur	1	13.	5	46.	2	22.	1	16.	2	1.	11	100.
Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur	6	4	5	2	7	7	9	0	2	7	9	0
Kazanımlar, yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılıkları dikkate alınarak belirlenmiştir	1	11.	5	49.	2	23.	1	13.	2	1.	11	100.
Kazanımlar, yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılıkları dikkate alınarak belirlenmiştir	4	8	9	6	8	5	6	4	2	7	9	0
Devamı var..												
Kazanım Boyutu	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma-yazma becerisi kazanımları, Matematik ve Yaşam becerisi konularıyla ilişkilendirilmiştir	1	14.	6	56.	2	19.	1	8.4	2	1.	11	100.
Okuma-yazma becerisi kazanımları, Matematik ve Yaşam becerisi konularıyla ilişkilendirilmiştir	7	3	7	3	3	3	0	8.4	2	7	9	0
Yaşam becerisi kazanımlarında yetişkinin tarihî geçmişi ile ilgili genel bilgilerin yanı sıra yaşadığı coğrafyanın önemli özellikleri verilmiştir	1	11.	5	46.	2	22.	2	16.	3	2.	11	100.
Yaşam becerisi kazanımlarında yetişkinin tarihî geçmişi ile ilgili genel bilgilerin yanı sıra yaşadığı coğrafyanın önemli özellikleri verilmiştir	4	8	5	2	7	7	0	8	3	5	9	0
Yaşam becerisi kazanımları, günlük yaşama dayalı örneklerle sunulmuştur	1	14.	6	57.	2	18.	1	8.4	2	1.	11	100.
Yaşam becerisi kazanımları, günlük yaşama dayalı örneklerle sunulmuştur	7	3	8	1	2	5	0	8.4	2	7	9	0
Yaşam becerisi kazanımları, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kapsamaktadır	1	14.	7	60.	2	18.	7	5.9	1	0.	11	100.
Yaşam becerisi kazanımları, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kapsamaktadır	7	3	2	5	2	5	7	5.9	1	8	9	0
Matematik becerisi kazanımları, basitten	2	19.	7	58.	1	9.2	1	12.	-	-	11	100.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

zora doğru ilkesine uygundur	3	3	0	8	1		5	6			9	0
Matematik becerisi kazanımları, okuma-yazma konuları ile ilişkilendirilmiştir	18	151	68	571	19	160	14	118	-	-	119	1000
Matematik becerisi kazanımları, yetişkinlerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygundur	20	168	63	529	19	160	15	126	2	17	119	1000

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programındaki kazanım boyutuyla ilgili, “Kılavuz kitaptaki kazanım ifadeleri yeterince açıktır” ifadesine ilişkin olarak, 22’si (%18,5) *Tamamen Katılıyorum*, 63’ü (%52,9) *Katılıyorum*, 18’i (%15,1) *Kararsızım*, 13’ü (%10,9) *Katılmıyorum*, 3’ü (%2,5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Bu durum kılavuz kitabındaki kazanım ifadelerinin açık olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Kazanımlar, yetişkinlerin ihtiyaçlarına uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 18’i (%15,1) *Tamamen Katılıyorum*, 61’i (%51,3) *Katılıyorum*, 25’i (%21) *Kararsızım*, 12’si (%10,1) *Katılmıyorum*, 3’ü (%2,5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kazanımların yetişkinlere uygun olduğunu ifade etmiştir.

“Kazanımlar, yetişkinlerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 16’sı (%13,4) *Tamamen Katılıyorum*, 61’i (%51,3) *Katılıyorum*, 27’si (%22,7) *Kararsızım*, 14’ü (%11,8) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere kazanımların yetişkinlerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olduğu söylenebilir.

“Kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurulmuştur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 16’sı (%13,4) *Tamamen Katılıyorum*, 55’i (%46,2) *Katılıyorum*, 27’si (%22,7) *Kararsızım*, 19’u (%16) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların belirlenmesinde yetişkinlerin ilgi ve gereksinimlerin göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir.

“Kazanımlar, yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılıkları dikkate alınarak belirlenmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü (%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 59’u (%49,6) *Katılıyorum*, 28’i (%23,5) *Kararsızım*, 16’sı (%13,4) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere kazanımların yetişkin eğitimi ilkeleri ve yetişkin eğitiminin örgün eğitimden farklılıkları dikkate alınarak belirlendiği söylenebilir.

“Okuma-yazma becerisi kazanımları, Matematik ve Yaşam becerisi konularıyla ilişkilendirilmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 17’si (%14,3) *Tamamen Katılıyorum*, 67’si (%56,3) *Katılıyorum*, 23’ü (%19,3) *Kararsızım*, 10’u (%8,4) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. İstatistiklere bakıldığında Okuma-yazma becerisi kazanımlarının Matematik ve Yaşam becerisi konularıyla ilişkilendirildiği sonucuna varılmaktadır.

“Yaşam becerisi kazanımlarında yetişkinin tarihî geçmişi ile ilgili genel bilgilerin yanı sıra yaşadığı coğrafyanın önemli özellikleri verilmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü



(%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 55'i (%46,2) *Katılıyorum*, 27'si (%22,7) *Kararsızım*, 20'si (%16,8) *Katılmıyorum*, 3'ü (%2,5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Yaşam becerisi kazanımlarında yetişkinin tarihî geçmişi ile ilgili genel bilgilerin yanı sıra yaşadığı coğrafyanın önemli özellikleri verildiği söylenebilir.

“Yaşam becerisi kazanımları, günlük yaşama dayalı örneklerle sunulmuştur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 17'si (%14,3) *Tamamen Katılıyorum*, 68'si (%57,1) *Katılıyorum*, 22'si (%18,5) *Kararsızım*, 10'u (%8,4) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı Yaşam becerisi kazanımlarının günlük yaşama dayalı örneklerle sunulduğunu ifade etmişlerdir.

“Yaşam becerisi kazanımları, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kapsamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 17'si (%14,3) *Tamamen Katılıyorum*, 72'si (%60,5) *Katılıyorum*, 22'si (%18,5) *Kararsızım*, 7'si (%5,9) *Katılmıyorum*, 1'i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan elde edilen verilerle Yaşam becerisi kazanımlarının vatandaşlık hak ve sorumluluklarını kapsamakta olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Matematik becerisi kazanımları, basitten zora doğru ilkesine uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 23'ü (%19,3) *Tamamen Katılıyorum*, 70'i (%58,8) *Katılıyorum*, 11'i (%9,2) *Kararsızım*, 15'i (%12,6) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere Matematik becerisi kazanımlarının basitten zora doğru ilkesine uygun olduğu söylenebilir.

“Matematik becerisi kazanımları, okuma-yazma konuları ile ilişkilendirilmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 18'i (%15,1) *Tamamen Katılıyorum*, 68'i (%57,1) *Katılıyorum*, 19'u (%16) *Kararsızım*, 14'ü (%11,8) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Matematik becerisi kazanımlarının okuma-yazma konuları ile ilişkilendirildiğini ifade etmişlerdir.

“Matematik becerisi kazanımları, yetişkinlerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 20'si (%16,8) *Tamamen Katılıyorum*, 63'ü (%52,9) *Katılıyorum*, 19'u (%16) *Kararsızım*, 15'i (%12,6) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlara bakıldığında Matematik becerisi kazanımlarının yetişkinlerin özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programındaki İçerik Boyutuna ilişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

İçerik Boyutu	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programı, yetişkinleri çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve	16	13.4	67	56.3	24	20.2	11	9.2	1	0.8	119	100.0

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

küresel insani değerlere sahip olmalarını sağlayacak niteliktedir												
Program, etkinlik temelli ve yetişkin merkezlidir	13	10.9	73	61.3	15	12.6	18	15.1	-	-	119	100.0
Program, yetişkinlerin bireysel farklılıklarına duyarlıdır	12	10.1	36	30.3	40	33.6	30	25.2	1	0.8	119	100.0
Programda yazı öğretimi dik temel harflerle yapılması yetişkinler açısından uygundur	45	37.8	53	44.5	13	10.9	6	5.0	2	1.7	119	100.0
Program, yetişkinlere ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı sağlamaktadır	15	12.6	73	61.3	25	21.0	6	5.0	-	-	119	100.0
Program, Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasını sağlamaktadır	19	16.0	73	61.3	20	16.8	7	5.9	-	-	119	100.0
Program, yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır	15	12.6	72	60.5	22	18.5	9	7.6	1	0.8	119	100.0
Programda yetişkinlerin yaşamında kullanabilecekleri temel matematik ve yaşam becerisi konularına yer verilmiştir	18	15.1	66	55.5	22	18.5	12	10.1	1	0.8	119	100.0
Yaşam becerisi konuları, okuma-yazma konularıyla bağdaştırılmıştır	17	14.3	70	58.8	23	19.3	9	7.6	-	-	119	100.0
Yaşam becerisinde verilen metinler, yetişkinlerin anlayacağı nitelikte yazılmıştır	20	16.8	72	60.5	18	15.1	9	7.6	-	-	119	100.0
Hazırlanan I. kademe okuma-yazma programıyla, öğretmen kılavuz kitabı birbirini destekleyecek niteliktedir	22	18.5	64	53.8	22	18.5	8	6.7	3	2.5	119	100.0
Ders kitabında kullanılan hece, kelime ve cümleler yetişkinlerin ilgisini çekmektedir	14	11.8	52	43.7	29	24.4	23	19.3	1	0.8	119	100.0
Ders kitabındaki hece, kelime ve cümleleri ifade eden görseller yetişkinlere uygundur	14	11.8	58	48.7	25	21.0	22	18.5	-	-	119	100.0
Konular, yetişkinlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artıracak şekilde belirlenmiştir	14	11.8	55	46.2	38	31.9	12	10.1	-	-	119	100.0



Tabloda görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programındaki içerik boyutuyla ilgili, “Yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programı, yetişkinleri çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve küresel insani değerlere sahip olmalarını sağlayacak niteliktedir” ifadesine ilişkin olarak, 16’sı (%13,4) *Tamamen Katılıyorum*, 67’si (%56,3) *Katılıyorum*, 24’ü (%20,2) *Kararsızım*, 11’i (%9,2) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın yetişkinleri çevresi ile uyumlu, kendisi ile barışık, yerel, ulusal ve küresel insani değerlere sahip olmalarını sağlayacak nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

“Program, etkinlik temelli ve yetişkin merkezlidir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 13’ü (%10,9) *Tamamen Katılıyorum*, 73’ü (%61,3) *Katılıyorum*, 15’i (%12,6) *Kararsızım*, 18’i (%15,1) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın etkinlik temelli ve yetişkin merkezli olduğunu ifade etmişlerdir.

“Program, yetişkinlerin bireysel farklılıklarına duyarlıdır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 12’si (%10,1) *Tamamen Katılıyorum*, 36’sı (%30,3) *Katılıyorum*, 40’ı (%33,6) *Kararsızım*, 30’u (%25,2) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını programın yetişkinlerin bireysel farklılıklarına duyarlı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Programda yazı öğretimi dik temel harflerle yapılması yetişkinler açısından uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 45’i (%37,8) *Tamamen Katılıyorum*, 53’ü (%44,5) *Katılıyorum*, 13’ü (%10,9) *Kararsızım*, 6’sı (%5) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda yazı öğretimi dik temel harflerle yapılması yetişkinler açısından uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

“Program, yetişkinlere ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı sağlamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 15’i (%12,6) *Tamamen Katılıyorum*, 71’i (%61,3) *Katılıyorum*, 25’i (%21) *Kararsızım*, 6’sı (%5) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere programın yetişkinlere ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazandırdığı söylenebilir.

“Program, Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasını sağlamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 19’u (%16) *Tamamen Katılıyorum*, 73’ü (%61,3) *Katılıyorum*, 20’si (%16,8) *Kararsızım*, 7’si (%5,9) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasını sağladığını ifade etmişlerdir.

“Program, yapılandırmacı anlayışla hazırlanmıştır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 15’i (%12,6) *Tamamen Katılıyorum*, 72’si (%60,5) *Katılıyorum*, 22’si (%18,5) *Kararsızım*, 9’u (%7,6) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında programın yapılandırmacı anlayışla hazırlandığı söylenebilir.

“Programda yetişkinlerin yaşamında kullanabilecekleri temel matematik ve yaşam becerisi konularına yer verilmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 18’i (%15,1) *Tamamen Katılıyorum*, 66’sı (%55,5) *Katılıyorum*, 22’si (%18,5) *Kararsızım*, 12’si (%10,1) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında programda yetişkinlerin yaşamında kullanabilecekleri temel Matematik ve Yaşam becerisi konularına yer verildiği söylenebilir.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

“Yaşam becerisi konuları, okuma-yazma konularıyla bağdaştırılmıştır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 17’si (%14,3) *Tamamen Katılıyorum*, 70’i (%58,8) *Katılıyorum*, 23’ü (%19,3) *Kararsızım*, 9’u (%7,6) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Yaşam becerisi konuları, okuma-yazma konularıyla bağdaştırıldığını ifade etmiştir.

“Yaşam becerisinde verilen metinler, yetişkinlerin anlayacağı nitelikte yazılmıştır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 20’si (%16,8) *Tamamen Katılıyorum*, 72’si (%60,5) *Katılıyorum*, 18’i (%15,1) *Kararsızım*, 9’u (%7,6) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlara bakıldığında yaşam becerisinde verilen metinlerin yetişkinlerin anlayacağı nitelikte yazıldığı söylenebilir.

“Hazırlanan I. kademe okuma-yazma programıyla, öğretmen kılavuz kitabı birbirini destekleyecek niteliktedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 22’si (%18,5) *Tamamen Katılıyorum*, 64’ü (%53,8) *Katılıyorum*, 22’si (%18,5) *Kararsızım*, 8’i (%6,7) *Katılmıyorum*, 3’ü (%2,5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi hazırlanan I. kademe okuma-yazma programıyla, öğretmen kılavuz kitabı birbirini destekleyecek nitelikte olduğu söylenebilir.

“Ders kitabında kullanılan hece, kelime ve cümleler yetişkinlerin ilgisini çekmektedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü (%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 52’si (%43,7) *Katılıyorum*, 29’u (%24,4) *Kararsızım*, 23’ü (%19,3) *Katılmıyorum*, 1’i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası ders kitabında kullanılan hece, kelime ve cümlelerin yetişkinlerin ilgisini çektiğini ifade etmişlerdir.

“Ders kitabındaki hece, kelime ve cümleleri ifade eden görseller yetişkinlere uygundur” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü (%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 58’i (%48,7) *Katılıyorum*, 25’i (%21) *Kararsızım*, 22’si (%18,5) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında ders kitabındaki hece, kelime ve cümleleri ifade eden görsellerin yetişkinlere uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir.

“Konular, yetişkinlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artıracak şekilde belirlenmiştir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü (%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 55’i (%46,2) *Katılıyorum*, 38’i (%31,9) *Kararsızım*, 12’si (%10,1) *Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası konuların yetişkinlerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artıracak şekilde belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programındaki Değerlendirme Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değer	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%



Ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşıyorum	5	4.2	3	29.	7	5.9	6	51.	1	9.	11	100.
Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor	8	6.7	5	49.	2	21.	2	20.	2	1.	11	100.
Sonuca değil sürece yönelik değerlendirme yapılıyor	1	10.	6	56.	2	17.	1	14.	2	1.	11	100.
HEM'lerde görev yapan öğretmenlerin, yetişkinler okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir	5	45.	5	42.	6	5.0	6	5.0	2	1.	11	100.
	4	4	1	9						7	9	0

Tabloda görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programındaki değerlendirme boyutuyla ilgili, “Ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşıyorum” ifadesine ilişkin olarak, 5’i (%4,2) *Tamamen Katılıyorum*, 35’i (%29,4) *Katılıyorum*, 7’si (%5,9) *Kararsızım*, 61’i (%51,3) *Katılmıyorum*, 11’i (%9,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ölçme-değerlendirme konusunda zorluk yaşamadığını ifade etmiştir.

“Sadece bilgiler değil beceriler de ölçülüyor” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 8’i (%6,7) *Tamamen Katılıyorum*, 59’u (%49,6) *Katılıyorum*, 26’sı (%21,8) *Kararsızım*, 24’ü (%20,2) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere sadece bilgilerin değil, sürecinde değerlendirildiği söylenebilir.

“Sonuca değil sürece yönelik değerlendirme yapılıyor” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 12’si (%10,1) *Tamamen Katılıyorum*, 67’si (%56,3) *Katılıyorum*, 21’i (%17,6) *Kararsızım*, 17’si (%14,3) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirmenin sonuca değil, sürece yönelik olduğunu ifade etmişlerdir.

“HEM’lerde görev yapan öğretmenlerin, yetişkinler okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 54’ü (%45,4) *Tamamen Katılıyorum*, 51’i (%42,9) *Katılıyorum*, 6’sı (%5) *Kararsızım*, 6’sı (%5) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yetişkinlere okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim programındaki Karşılaşılan Güçlükler Boyutuna İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Karşılaşılan Güçlükler Boyutu	Tamamen katılıyor		Katılıyor		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verirken zorlanıyorum	4	3.4	28	23.5	12	10.1	52	43.7	23	19.3	119	100.0
Yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmeler okuma-yazma sürecini olumsuz etkilemektedir	50	42.0	54	45.4	4	3.4	9	7.6	2	1.7	119	100.0
Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır	28	23.5	57	47.9	12	10.1	16	13.4	6	5.0	119	100.0
Yetişkinler, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır	27	22.7	58	48.7	7	5.9	22	18.5	5	4.2	119	100.0
Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değil	20	16.8	48	40.3	18	15.1	29	24.4	4	3.4	119	100.0
Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değil	14	11.8	58	48.7	19	16.0	26	21.8	2	1.7	119	100.0
Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişler (el-e, ar-a) yer almaktadır	19	16.0	57	47.9	22	18.5	16	13.4	5	4.2	119	100.0
Kursiyerler, kapalı heceleri okumakta zorlanmaktadır (al, et, ur gibi)	8	6.7	29	24.4	7	5.9	62	52.1	13	10.9	119	100.0
Kursiyerler, açık heceleri okumakta zorlanmaktadır (-ka, -le, -no gibi)	26	21.8	49	41.2	8	6.7	31	26.1	5	4.2	119	100.0
Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (el-e, ar-a)	20	16.8	57	47.9	18	15.1	18	15.1	6	5.0	119	100.0
Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (el,e-	24	20.2	57	47.9	13	10.9	21	17.6	4	3.4	119	100.0



le vb.)													
HEM'lerde, okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır	49	41.2	40	33.6	9	7.6	19	16.0	2	1.7	119	100.0	
Okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkin eğitimi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir	56	47.1	43	36.1	7	5.9	11	9.2	2	1.7	119	100.0	
Okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkinlere okuma-yazma üzerine seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir	53	44.5	45	37.8	10	8.4	10	8.4	1	0.8	119	100.0	
Öğretmen kılavuz kitabındaki metinler daha çok kadın kursiyerler baz alınarak hazırlanmıştır	10	8.4	50	42.0	28	23.5	26	21.8	5	4.2	119	100.0	
Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmakta zorlanıyorum	5	4.2	24	20.2	12	10.1	66	55.5	12	10.1	119	100.0	
Yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının süresi yeterlidir	4	3.4	45	37.8	14	11.8	32	26.9	24	20.2	119	100.0	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme oluşturan öğretmenlerin Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programındaki karşılaşılan güçlükler boyutuyla ilgili, “Yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verirken zorlanıyorum” ifadesine ilişkin olarak, 4’ü (%3,4) *Tamamen Katılıyorum*, 28’i (%23,5) *Katılıyorum*, 12’si (%10,1) *Kararsızım*, 52’si (%43,7) *Katılmıyorum*, 23’ü (%19,3) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verirken zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmeler okuma-yazma sürecini olumsuz etkilemektedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 50’si (%42) *Tamamen Katılıyorum*, 54’ü (%45,4) *Katılıyorum*, 4’ü (%3,4) *Kararsızım*, 9’u (%7,6) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmeler okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna varılabilir.

“Uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu vardır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 28’i (%23,5) *Tamamen Katılıyorum*, 57’si (%47,9) *Katılıyorum*, 12’si (%10,1) *Kararsızım*, 16’sı (%13,4) *Katılmıyorum*, 6’sı (%5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu olduğunu belirtmişlerdir.

“Yetişkinler, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşamaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 27’si (%22,7) *Tamamen Katılıyorum*, 58’i (%48,7) *Katılıyorum*, 7’si (%5,9) *Kararsızım*, 22’si (%18,5) *Katılmıyorum*, 5’i (%4,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası yetişkinlerin okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görseller yeterli değil” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 20’si (%16,8) *Tamamen Katılıyorum*, 48’i (%40,3) *Katılıyorum*, 18’i (%15,1) *Kararsızım*, 29’u (%24,4) *Katılmıyorum*, 4’ü (%3,4) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsellerin yeterli olmadığını söylemişlerdir.

“Ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinlikler yeterli değil” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 14’ü (%11,8) *Tamamen Katılıyorum*, 58’i (%48,7) *Katılıyorum*, 19’u (%16) *Kararsızım*, 26’sı (%21,8) *Katılmıyorum*, 2’si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere Ses Temelli Cümle Yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki etkinliklerin yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

“Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişler (el-e, ar-a) yer almaktadır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 19’u (%16) *Tamamen Katılıyorum*, 57’si (%47,9) *Katılıyorum*, 22’si (%18,5) *Kararsızım*, 16’sı (%13,4) *Katılmıyorum*, 5’i (%4,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişlerin (el-e, ar-a) var olduğunu söylemişlerdir.

“Kursiyerler, kapalı heceleri okumakta zorlanmaktadır (al, et, ur gibi)” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 8’i (%6,7) *Tamamen Katılıyorum*, 29’u (%24,4) *Katılıyorum*, 7’si (%5,9) *Kararsızım*, 62’si (%52,1) *Katılmıyorum*, 13’ü (%10,9) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı kursiyerlerin kapalı heceleri okumakta zorlanmadıklarını (al, et, ur gibi) ifade etmişlerdir.

“Kursiyerler, açık heceleri okumakta zorlanmaktadır (-ka, -le, -no gibi)” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 26’sı (%21,8) *Tamamen Katılıyorum*, 49’u (%41,2) *Katılıyorum*, 8’i (%6,7) *Kararsızım*, 31’i (%26,1) *Katılmıyorum*, 5’i (%4,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlara bakıldığında kursiyerlerin açık heceleri okumakta zorlandıklarını söyleyebiliriz.

“Kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yapıyorlar (el-e, ar-a)” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 20’si (%16,8) *Tamamen Katılıyorum*, 57’si (%47,9) *Katılıyorum*, 18’i (%15,1) *Kararsızım*, 18’i (%15,1) *Katılmıyorum*, 6’sı (%5) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı yetişkinlerin, kapalı heceye ses getirerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

“Kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çekiyorlar (el,e-le vb.)” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 24’ü (%20,2) *Tamamen Katılıyorum*, 57’si (%47,9) *Katılıyorum*, 13’ü (%10,9) *Kararsızım*, 21’i (%17,6) *Katılmıyorum*, 4’ü (%3,4) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında yetişkinlerin kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri sonucuna varılmıştır.



“HEM'lerde, okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişler danışmanlık görevi yapmalıdır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 49'u (%41,2) *Tamamen Katılıyorum*, 40'ı (%33,6) *Katılıyorum*, 9'u (%7,6) *Kararsızım*, 19'u (%16) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişlerin danışmanlık görevi yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

“Okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkin eğitimi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 56'sı (%47,1) *Tamamen Katılıyorum*, 43'ü (%36,1) *Katılıyorum*, 7'si (%5,9) *Kararsızım*, 11'i (%9,2) *Katılmıyorum*, 2'si (%1,7) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkin eğitimi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

“Okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkinlere okuma-yazma üzerine seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 53'ü (%44,5) *Tamamen Katılıyorum*, 45'i (%37,8) *Katılıyorum*, 10'u (%8,4) *Kararsızım*, 10'u (%8,4) *Katılmıyorum*, 1'i (%0,8) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Elde edilen verilere bakıldığında okuma-yazma eğitimini verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkinlere okuma-yazma üzerine seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

“Öğretmen kılavuz kitabındaki metinler daha çok kadın kursiyerler baz alınarak hazırlanmıştır” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 10'u (%8,4) *Tamamen Katılıyorum*, 50'si (%42) *Katılıyorum*, 28'si (%23,5) *Kararsızım*, 26'sı (%21,8) *Katılmıyorum*, 5'i (%4,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası öğretmen kılavuz kitabındaki metinlerin daha çok kadın kursiyerler baz alınarak hazırlandığını ifade etmişlerdir.

“Ses temelli cümle yöntemine göre plan yapmaktaki zorlanıyorum” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 5'i (%4,2) *Tamamen Katılıyorum*, 24'ü (%20,2) *Katılıyorum*, 12'si (%10,1) *Kararsızım*, 66'sı (%55,5) *Katılmıyorum*, 12'i (%10,1) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu Ses Temelli Cümle Yöntemine göre plan yapmaktaki zorlanmadığını ifade etmiştir.

“Yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının süresi yeterlidir” ifadesine ilişkin olarak öğretmenlerin 4'ü (%3,4) *Tamamen Katılıyorum*, 45'i (%37,8) *Katılıyorum*, 14'ü (%11,8) *Kararsızım*, 32'si (%26,9) *Katılmıyorum*, 24'ü (%20,2) *Hiç Katılmıyorum* yanıtını vermişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının süresinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitimi Programıyla (I. kademe) ilgili öğretmenlerden elde edilen bulguların sonuçları açıklanmış ve öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin %38,8'i bayan; %62,2'si erkek olmak üzere toplam 119 kişiden oluşmuştur. Erkek öğretmenlerin sayı olarak daha fazla oldukları görülmektedir. Bu

durum halk eğitimi merkezlerinde daha çok erkek öğretmenlerin yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin %3,4'ü 25 ve altı yaş grubunda; %16,8'i 26–30 yaş grubunda; %25,8'i 31–35 yaş aralığında; %16,8'i 36–40 yaş grubunda; %37,8'i de 41 ve üstü yaş grubunda bulunmaktadır. Bu durum daha çok orta yaşın üstündeki öğretmenlerin yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verdikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin %58,8'i eğitim fakültesi; %11,8'i fen edebiyat fakültesi; %5,9'u eğitim yüksek okulu; %3,4'ü öğretmen okulu; %11,8'i eğitim enstitüsü; %8,4'ü de diğer fakültelerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca %75,6'sı lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitim fakültesi mezunu oldukları söylenebilir.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin, %28,6'sının 20 ve üzeri hizmet süresi bulunmaktadır. Bu sonuç %37,8'nin 41 ve üstü yaş grubunda olmasını destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %81,5 gibi büyük oranı kadrolu olarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası %51,3'ü 1–3 kez 1. sınıfı okutmuşlardır. %87,4'ü daha önce yetişkinlere okuma-yazma eğitimi verdiğini ifade etmiştir. Yine öğretmenlerin yarısından fazlası %56,3'ü 1–3 kez bu eğitimi vermiştir. Bu durum öğretmenlerin büyük kısmının yetişkinlere okuma-yazma öğretimi konusunda deneyimli olduğu söylenebilir.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin yarısından fazlası %60,5'i yetişkin eğitimi alanında eğitim almadıklarını; %31,9'u ise yetişkin eğitimi alanında seminer, kurs, hizmetiçi eğitim (MEB) aldığını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yetişkin eğitimi alanında bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin %66,4'ü yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında eğitim almadıklarını; %26,1'i ise seminer, kurs, hizmetiçi eğitim (MEB) aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin yarısından fazlasının yetişkinlere okuma-yazma alanında eğitim almadan bu görevi yaptığını ortaya çıkarmaktadır.

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin tamamına yakını %81,5'i daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verdiğini; %18,5'i ise vermediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakını ses temelli cümle yönteminin uygulanışı açısından tecrübeli oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin %94,1'i yetişkinlere okuma-yazma eğitimi vermekten memnun olduğunu; %2,5'i yetişkinlere okuma-yazma eğitimi vermekten memnun olmadığını ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin tamamına yakınının yetişkinlere okuma-yazma eğitimi vermekten memnun olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda araştırmaya katılan öğretmenlerin, %43,7'si yetişkinlere okuma-yazma eğitimi vermekteki amaçlarının yetişkinlere okuma-yazma eğitimi vermekten duydukları hoşnutluktan dolayı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, %2,5'i yetişkin eğitimi açısından yeterli olmadığını; %68,1'nin ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin yarısından fazlasının kendini yetişkin eğitimi açısından yeterli gördüğü söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin %76,5'i okuma-yazma eğitimi verme açısından yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Yöntem Boyutuna İlişkin Görüşleri



Öğretmenlerin programdaki yöntem boyutuna ilişkin görüşleri (büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, yaş, öğretim türü, eğitim düzeyi, hizmet süresi, kadro durumu, meslek hayatlarında kaç defa 1. sınıfı okuttukları, daha önce yetişkin eğitimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verip vermeme durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Yöntem ile ilgili ifadelerle bakıldığında ise, Öğretmenlerin tamamına yakını yöntemi olumlu bulmuşlardır. Bunun en önemli nedeni eski yöntemden (çözümleme yöntemi) kaynaklanan olumsuzlukların bu yöntem ile azalacağına olan inançları olduğu söylenebilir. Çelenk (2003) yaptığı araştırmada cümle yöntemi için; zaman alıcı ve okumayı geciktirici, öğrenci için sıkıcı, hecelerin ve seslerin sezdirilmesiyle ilgili eleştirilere yer vermektedir. Öğretmenlerin de bu eleştirilere katıldığı ve bu yeni yöntemi bu nedenle daha olumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin bu yöntemde yetişkinlerin dikkatini çekmekte zorlandıkları ve programda verilen seslerin ve ses gruplarının verilmiş sırasını uygun bulmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri

Kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri (büyük oranda katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; yaş, öğretim türü, eğitim düzeyi, hizmet süresi, kadro durumu, meslek hayatlarında kaç defa 1. sınıfı okuttukları, daha önce yetişkin eğitimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verip vermeme durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Cinsiyet değişkeni açısından programın kazanım boyutuyla ilgili farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Daha önce yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında bir eğitim alıp almama değişkeni açısından programın kazanım boyutuyla ilgili farklılık sivil toplum kurumlarında yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında eğitim almış öğretmenler programın kazanım boyutuna ilişkin daha olumlu yaklaşmışlardır.

Tek tek ifadelerle ilişkin olarak da kazanımların yeterince açık, yetişkinlerin ihtiyaçlarına, ilgi ve gereksinimlerine, hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuma-yazma kazanımlarının Yaşam becerisi ve Matematik becerisinin kazanımları ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin programdaki içerik boyutuna ilişkin görüşleri (büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, yaş, öğretim türü, hizmet süresi, kadro durumu, meslek hayatlarında kaç defa 1. sınıfı okuttukları, daha önce yetişkin eğitimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verip vermeme durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Eğitim düzeyi değişkeni açısından programın içerik boyutuyla ilgili önlisans mezunlarının lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Programın içerik boyutu ile ilgili ifadelerle bakıldığında ise, program yetişkinlerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurduğu ve programın etkinlik temelli ve yetişkin merkezli olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri (büyük oranda katılıyorum düzeyinde) olumlu bulunmuştur. Bu boyutla ilgili öğretmen görüşleri arasında; cinsiyet, yaş, öğretim türü, eğitim düzeyi, hizmet süresi, kadro durumu, meslek hayatlarında kaç defa 1. sınıfı okuttukları, daha önce yetişkin eğitimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verip vermeme durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Programın değerlendirme boyutu ile ilgili ifadeler tek tek bakıldığında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zorlanmadıkları ancak öğretmenlerin tamamına yakını yetişkinler okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Karşılaşılan Güçlükler Boyutuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin programdaki karşılaşılan güçlükler boyutuna ilişkin görüşleri (katılıyorum seviyesinde) olumlu olmakla birlikte diğer boyutlar ile karşılaştırıldığında ortalamasının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Karşılaşılan güçlükler boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri arasında da, cinsiyet, yaş, öğretim türü, eğitim düzeyi, hizmet süresi, daha önce yetişkin eğitimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce yetişkinlere okuma-yazma öğretimi alanında bir eğitim alıp almama, daha önce ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma eğitimi verip vermeme durumu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Kadro durumu değişkeni açısından programın karşılaşılan güçlükler boyutuyla ilgili sözleşmeli öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Meslek hayatlarında kaç defa 1. sınıfı okuttukları değişkeni açısından programın karşılaşılan güçlükler boyutuyla ilgili birinci sınıfı 13 kez ve üzerinde okutan öğretmenler bu boyuta daha olumlu yaklaşmışlardır.

Programın karşılaşılan güçlükler boyutuyla ilgili ifadeler bakıldığında, yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmelerin okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediği, uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu olduğu, yetişkinlerin, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadığı, ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsellerin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı, Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişlerin (el-e, ar-a) yer aldığı, kursiyerlerin, açık heceleri okumakta zorlandıkları (-ka, -le, -no gibi), kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (el-e, ar-a), kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el,e-le vb.) sonucuna ulaşılmıştır. Sağırılı'nın (2006) yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi olumsuz yönleri için; öğrencilerinin anlamlı, anlayarak, akıcı, işlek ve hızlı okuma becerisini kazanmadığı, araç gereç sıkıntısı yaşandığını belirtmesi araştırmamızı destekler niteliktedir. Şahin vd. (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda ise, okuma hızı açısından çözümleme yöntemi daha verimli bulunmuş ve STCY ile yapılan öğretim sonunda öğrencilerde yavaş okuma, ekleme hatasını daha fazla yapma sonuçları ortaya çıkmış olması da bulgularımızı desteklemektedir.

Bu boyutla ilgili diğer sonuçlar; Okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişlerin danışmanlık görevi yapmaları gerektiği, okuma-yazma eğitimi verecek sınıf öğretmenlerin, yetişkin eğitimi ve yetişkinlere okuma-yazma konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitim almaları gerektiği, yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının süresinin yeterli olmadığı yönündedir.



Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

HEM'lerde görev yapan sınıf öğretmenlerin yetişkin eğitimi ve yetişkinlere okuma-yazma öğretimi konularında eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Yetişkin eğitimi gelişmiş ülkelerde hayat boyu öğrenme açısından büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda bu konuda sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gerekmektedir.

Ses temelli cümle yönteminin yetişkinlere uygun bir yöntem olduğu, ancak öğretmenlerin bu yöntemle yetişkinlerin ilgisini çekmekte zorlandıkları yönünde bulgular bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlere ses temelli cümle yönteminin daha etkili kullanılması konusunda hizmet içi eğitim verilmesinde yarar vardır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programda verilen seslerin ve ses gruplarının verilmiş sırasını uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda seslerin ve ses gruplarının tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda zorlanmadıkları ancak tamamına yakını yetişkinler okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi konusunda seminer, kurs veya hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu durumda öğretmenlere yönelik bu konuda hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.

Yetişkinlerin, önceden edindikleri yanlış öğrenmelerin okuma-yazma sürecini olumsuz etkilediği, uygulamada seslerin birbirleriyle karıştırılma sorunu olduğu, yetişkinlerin, okuduklarını anlama konusunda sorunlar yaşadığı, ses temelli cümle yöntemine göre hazırlanan kitaplardaki görsellerin ve etkinliklerin yeterli düzeyde olmadığı, Türkçenin hece yapısına uygun olmayan islenişlerin (el-e, ar-a) yer aldığı, kursiyerlerin, açık heceleri okumakta zorlandıkları (-ka, -le, -no gibi), kapalı heceye ses getirilerek oluşturulan sözcükleri okurken yanlış heceleme yaptıkları (el-e, ar-a), kapalı heceden sonra açık hece elde etme aşamasında hece bölmede güçlük çektikleri (el, e-le vb.) elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu konuların göz önünde bulundurularak programın tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, okuma-yazma ile ilgili yetişkin eğitimi almış uzman öğretmenler ya da müfettişlerin danışmanlık görevi yapmaları gerektiği elde edilen bulgulardan ortaya çıkmıştır. Okuma-yazma öğretimi programının daha etkili uygulanabilmesi için özellikle okuma-yazma konusunda yetişkin eğitimi almış öğretmen veya müfettişlerin danışmanlık ve rehberlik yapmaları konusunda çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Yetişkinler okuma-yazma öğretimi ve temel eğitim programının süresinin yeterli olmadığı yönünde bulgular yer almaktadır. Süre konusunun yeniden ele alınmasında yarar vardır.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

Öncelikli olarak Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi Programı ile ilgili olarak benzer araştırmalar yurt çapında yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Bu araştırmada sadece öğretmen görüşleri ile sınırlı kalmıştır. Araştırmalarla programın erişimi açısından da değerlendirilmesi yapılabilir.

Yetişkinlere okuma-yazma eğitimi veren sınıf öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, Yetişkinler Okuma-Yazma Öğretimi ve Temel Eğitim Programı'na (II. Kademe) yönelik benzer bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin karşılaşılan güçlüklerle yönelik görüşlerinin diğer boyutlara oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerini ortaya çıkarmak üzere araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arnové, R. F. and Graff, H.J. (1987). *National literacy campaigns*. New York: Plenum.
- Ballera, M. (1992). *Women and literacy*. London: Zed Books.
- Çelenk, S. (2003). *İlkokuma-yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- DİE. (2003). *Nüfus ve kalkınma göstergeleri*. www.die.gov.tr/nufus (08.12.2009).
- Durgunoğlu, Y., Öney, B., Kuşcul, H. *Development and Evaluation of an Adult Literacy Program in Turkey*. <http://www.acev.org/arastirmalarimiz> (10.01.2010).
- Durgunoğlu, A. Y., Öney, B., Kuşcul, H. ve Cantürk, M. (1997). *İşlevsel yetişkin okur-yazarlığı programı uygulama ve değerlendirmesi*. AÇEV.
- Güneş, F. (1990). *Yetişkinlerin okuma-yazmayı unutmama nedenleri*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Güneş, F. (1992). *Yetişkinlere okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Yaygın Eğitim Enstitüsü.
- Güneş, F. (1997). *Okuma - yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lindeman, E., C. (1969). *Halk eğitimin anlamı*. (Çev.: Şentürk, C.). Ankara: Milli Eğitimi Basımevi.
- MEB, ÇYEGM. (1978). *Türkiye'de okur-yazarlık sorunu araştırma çalışmaları*. MEB Yaygın Eğitim Enstitüsü. Ankara.
- MEB. (1981). *Okuma-yazma seferberliği*. MEB Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası. Ankara.
- MEB, ÇYEGM. (1983). *Okuma-yazma seferberliği emir ve direktifleri*. (23 Mart 1981 – 23 Mart 1983). MEB Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- MEB, ÇYEGM. (1983). *Türkiye'de işlevsel okur-yazarlığın yaygınlaştırılması*. MEB Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü Bilimsel Toplantı Tebliği. Ankara.
- MEB/ÇYDD, (1996) *Eğitim kitapçığı*. Ankara.
- MEB, ÇYEGM. (2007). *Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı*. Ankara.
- MEB, (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara.
- MEB, (2018). *Yetişkinler I. Kademe okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programı*. Ankara.
- MEB, (2021). *Yetişkinler I. Kademe okuma yazma öğretimi Eğitim Aracı*. Ankara.
- MEB, (2021). *Yetişkinler I. Kademe okuma yazma öğretimi Kursiyer Eğitim Aracı*. Ankara.



- MEB, (2021). *Yetişkinler I. Kademe okuma yazma öğretimi Öğretmen Kılavuzu*. Ankara.
- Okçabol, R. (1994). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. İstanbul: Der Yayınları.
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi*. 5.Baskı. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öz, M. F. (2002). *Türkiye cumhuriyeti'nde okuma-yazma seferberlikleri ve yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağırlı, M. (2006). *Ses Temelli Cümle Yönteminin İlkokuma-yazma Öğretimi Süreç ve Etkinlikler Üzerindeki Başarısının Uygulama Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi. (14-16 Nisan 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sayılan, F., Nohl, A. M. (2004). *Türkiye'de yetişkinler için okuma-yazma eğitimi*. Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu (Milli Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu).
- Şahin, İ. vd. (2005). *İlkokuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karsılaştırılması. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. (14–16 Kasım 2005). Kayseri: Erciyes Üniversitesi
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tortop, R. (2003). *Uygulamalı örnekleriyle ilkokuma yazma kılavuzu*. İzmir: Top Yayıncılık.
- Uluslar arası Rotary. (2006–2007). *Koye el kitabı*. 2430. Bölge.
- Unicef, (1990). *Herkes için eğitim dünya beyannamesi*. Ankara.

İnternet Kaynakları

- <http://www.cocukvakfi.org.tr/soru2.htm> (22.08.2009).
- <http://www.ua.gov.tr//index.cfm?action> (29.08.2009).
- <http://www.freewomensfoundation.org/turkish/arastirma/egitim.htm> (01.09.2009).
- <http://tr.wikipedia.org/wiki/Okuryazarl%C4%B1k> (07.11.2009).
- <http://hbo.meb.gov.tr/portaldosyalar/index.php?git=kaynak> (27.12.2021).
- <http://www.acev.org/educationdetail.php?id=8&lang=tr> (27.12.2009).
- <http://www.anakizokuldayiz.com/index.asp?d=kampanyahakkinda> (22.01.2010).

EĞİTİMDE YARATICI DRAMA TEKNİĞİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ VÜCÜDUMUZUN BİLMECESİNİ ÇÖZELİM KONUSUNA ENTEGRE EDİLEREK UYGULANMASI

DİLAN GÜL¹⁷⁴,

ÖZET

Günümüz eğitim sisteminde eleştiren, sorgulayabilen, düşünebilen, düşündüren gelişmelere uyum sağlayabilen, yaratıcı niteliklere sahip, problem çözme yeteneği gelişmiş bireyler yetişmesi beklenmektedir. Bu şekilde bireyler; günlük aktivitelerini gerçekleştirebilecek, karşılaştığı problemlere çözüm bulabilecek, değişen dünyaya ayak uydurabilecek ve yaşam standartlarına uygun bir şekilde hayatlarını sürdürebileceklerdir. Bu bağlamda bireylerin zorluklarla başa çıkabilmeleri ve yaşadıkları toplumu daha iyi düzeylere getirmede itici güç oluşturmaları hedefleniyorsa, bireylerin yaratıcılık, kendine güven, bağımsız düşünebilme, özdenetim ve sorun çözme potansiyellerine sahip olmaları gerekmektedir.

Birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcılaştırmak, çağın beklentilerine cevap veren araştıran ve sorgulayan, özgüven duygusu yüksek bireyler yetiştirmek ancak eğitim ile mümkündür. Yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bilgi toplumu bireylerinin yetiştirilmesinde ise aktif öğrenmeye öğrenenin kendi öğrenmesi üzerine vurgu yapan modellerin katkı sağlayabileceği söylenebilir

Eğitim-öğretim sisteminde yer alan dersler özellikle Fen Bilimleri dersleri öğrencilerin araştıran, eleştirel düşünen, yaratıcı üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olmalarını hedeflemektedir. Fen ve teknoloji dersi hayattaki olayları ele alıp incelediği için öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenmekte (Sağırılı ve Gürdal, 2002a) ve düşünen, merak eden, araştıran, bilgiye ulaşabilen, kişiler olarak yetiştirmektedir (Yalım, 2003).

Dramanın bir eğitim aracı olarak kullanılması eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilmektedir. Drama eğlendirirken eğiten bir tekniktir. Ayrıca drama tüm çocukların ilgisini çekecek süreç odaklı doğaçlama deneyimlerini zihinsel ve fiziksel aktivitelerle birleştirmektedir. Drama çalışmaları, belli kuralları ve belli kurallar içinde sonsuz özgürlükleri içermektedir.

Drama yöntemi farklı öğrenme ortamları oluşturmakta ve farklı yaştaki öğrencilere hitap edebilmektedir. Sağırılı ve Gürdal (2002)'ın belirttiği gibi drama sayesinde görsel, işitsel ve duygusal olarak ders ortamı oluşturularak öğrenme sağlanmaktadır. Ayrıca çocukların psikolojik, sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimine destek olarak onları okul hayatına uyum sağlamada yardımcı olmaktadır.

Drama rol alma ve problem çözme yolu ile öğrenme sağlarken aynı zamanda iletişim becerileri, konsantrasyon ve grup etkileşimi içerir. Drama yönteminde katılımcılar; fikirlerini, değerlerini ve görüşlerini ifade ederken iletişim ve işbirliği becerileri gelişmekte ve drama onlara güçlü bir motivasyon sağlamaktadır

¹⁷⁴ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, dilanyildiz0611@gmail.com



İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretiminde yer alan, soyut kavramların öğretilmesi aşamasında öğretmenler büyük zorluk yaşamaktadır. Çünkü ilköğretim öğrencileri bilişsel gelişim açısından somut kavramları daha iyi anlamaya odaklıdırlar. Özellikle yaparak yaşayarak öğrendikleri bilgiler sadece dinleyerek öğrenmeye çalıştıkları bilgilerden büyük oranda daha kalıcı olmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı dramının eğitimde kullanılması oyunsu süreçlerle zenginleştirilmiş olması açısından dersleri daha eğlenceli hale getirebilmektedir. Eğlenirken öğrenen çocuklar, derste daha aktif rol oynarlar, kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilirler.

Bu nedenle yaratıcı dramının, Fen Bilimleri öğretiminde kullanılması yapılacak çalışmaların daha etkili yürütülmesi için, uygun bir yöntem olduğu öngörülmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Yaratıcı Drama, Fen ve Teknoloji, kalıcı öğrenmeler, yöntem, eğitim

AMAÇ

Fen bilimleri, doğayı ve doğal olayları sistemli bir şekilde inceleme henüz görülmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanır. (Kaptan, 1998:1). Bu bağlamda fen ve teknoloji programının amaçları (MEB, 2015):

- 1) Biyoloji, fizik, kimya, yer, gök ve çevre bilimleri sağlık ve doğal afetler hakkında temel bilgiler kazandırmak,
- 2) Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
- 3) Bilimin toplumu ve teknolojiyi, toplum ve teknolojinin de bilimi nasıl etkilediğine ilişkin farkındalık geliştirmek,
- 4) Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark etme ve toplum, ekonomi, doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
- 5) Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci geliştirmek,
- 6) Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
- 7) Bilim insanlarının bilimsel bilgiyi nasıl oluşturduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,

8) Bilimin, tüm kültürlerden bilim insanlarının ortak çabası sonucu üretildiğini anlamaya katkı sağlamak ve bilimsel çalışmalarını takdir etme duygusunu geliştirmek,

Fen Bilimleri programının temel amaçlarına bakıldığında; öğrencilere kazandırılması planlanan bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geleneksel bir anlayışla mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Karakaya(2007) çağdaş, kişilik sahibi, demokratik, laik, hayatı algılayabilen ve sorgulayabilen, kendini ifade edebilen, etkin, üretebilen, kendine güvenebilen, kitleleri etkileyebilen bireyleri yetiştirebilmek için de eğitim sistemlerinde bazı düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı da göz önünde bulundurarak öğrencilere uygulanacak etkinlikler alıştırma yapmak dışında problem dayanaklı olmalıdır. Problem dayanaklı olması öğrencinin bilimsel yöntem basamaklarını kullanmasını gerektirir. Böylece Fen kavramlarının anlaşılmasıyla ilgili zorluklar azaltılmış olur. Uygulanacak etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin ilgilerini belli bir konuya çekmek, kavram yanılgılarını gidermek, soru sormaya teşvik etmek gibi hususları göz önünde bulundurmak gerekir. Bu noktaları dikkate aldığımızda Fen öğretiminde kullanabileceğimiz bir yöntem olarak eğitimde drama karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama sayesinde eğlenerek kalıcı öğrenmeler geliştirmek mümkün olacaktır.

GEREKÇE

Birey davranışlarındaki değişiklikleri kalıcılaştırmak, çağın beklentilerine cevap veren araştıran ve sorgulayan, özgüven duygusu yüksek bireyler yetiştirmek ancak eğitim ile mümkündür. Yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bilgi toplumu bireylerinin yetiştirilmesinde ise aktif öğrenmeye öğrenenin kendi öğrenmesi üzerine vurgu yapan modellerin katkı sağlayabileceği söylenebilir. (Tezci ve Gürol, 2003).

Ülkemizde öğretimde genellikle öğretmenin aktif konumda olduğu sunuş yöntemi tercih edilmektedir. Bu yöntem işe yaradığı gibi çoğu durumda yetersiz kalmaktadır çünkü öğrenci oldukça pasif durumdadır. Özellikle iletişim, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, empati kurabilme gibi alanlarda sunuş yöntemi yetersiz kalmaktadır.

Özellikle Fen ve Teknoloji dersinde öğrenciler daha iyi anlamak için geliştirilmiş ve çeşitli aktivitelere ihtiyaç duyarlar. (İçelli, Polat ve Sülün, 2008, s:2).Bu aktiviteleri içeren drama tekniği, öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlayan ve eğlenceli bir ders ortamı oluşturan bir tekniktir. Drama uygulamaları, öğrencilere günlük yaşantıda her zaman kullanamayacakları dili kullanma şansı verir. Verilen rollerde öğrenciler, karakterlerine uygun olarak konuşur, rol yapar ve düşünürler. Öğrenciler rollerinden dolayı kendi düşüncelerini başkalarına aktarırken ve başkalarının düşüncelerini öğrenirken dili kullanırlar(Farris, 2001, s:280)Drama tekniği ile öğrenme gerçekleşirken düşünceler rahatlıkla ifade edilebilir. Bu nedenle drama tekniği, öğrencilerin derste söz almalarını ve derse katılımlarını arttırır.



Bentley ve Watts, Fen bilgisi Dersinde drama tekniğinin; öğretmen için dersin kontrolünü korumaya yardım ettiğini, sözlü iletişimi arttırdığını ve çocukların deneyimlerini dış dünyaya anlatmalarını sağladığını belirtmişlerdir (Bentley ve Watts, 1989).Bu nedenle yeni öğrenme yaklaşımlarında dramanın yeri önemlidir.

YÖNTEM

Kullanılan yöntem yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama tekniklerinden doğaçlama, rol oynama, donuk imge, rol içinde yazma gibi teknikler kullanılmıştır. Bunun yanı sıra anlatım, soru-cevap gibi tekniklere de yer verilmiştir

SONUÇ

Proje uygulandığı mekan bakımından oldukça yetersiz koşullarda bir köy okulunda gerçekleştirilmiştir. Drama dersi için uygun bir yer mevcut olmadığından kullanılan bir derslik uygun konuma getirilmeye çalışılmıştır. Drama atölyelerini uygulamadan önce yaratıcı drama yönteminin ne olduğu hakkında ön bilgi verilmiştir. Daha sonra kullanılan tekniklerden bahsedilmiştir. Öğrenciler Fen ve Teknoloji dersini bu yöntemle işleyeceklerini duyduklarında önce çok heyecanlandıklarını daha sonra ise merak etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Atölyeler uygulanmaya başladıktan sonra öğrencilerin normal ders ortamından çok daha fazla keyif aldıkları görülmüştür. Daha sonradan yapılan öğrenci görüşmeleri de göz önüne alındığında sonuçlar bunu destekler niteliktedir.

Projenin gerekçesinde yer alan dersi seven, düşünen, sorgulayan, grup çalışmasında yer alabilen gibi öğrencilerin sahip olmaları gereken özellikler proje değerlendirilirken öğrencilerde bu davranışlar gözlemlenmiştir.

İlkokul 4.sınıf Fen ve Teknoloji dersi “Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim” ünitesinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi MEB kazanımlarında da yer alan günlük yaşamda sahip olmaları gereken bu bilgilerin daha kalıcı hale gelmesini sağlamıştır(MEB, 2015).

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Fen ve Teknoloji, kalıcı öğrenmeler,yöntem,eğitim

TÜRKİYE VE İNGİLTERE EĞİTİM DENETİMİ SİSTEMLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

SÜMEYYE GÜRGENÇ¹⁷⁵, OSMAN GÜRGENÇ¹⁷⁶,

ÖZET

Her formal örgüt belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulur ve bu amacını gerçekleştirdiği sürece varlığını sürdürür. İnsan yetiştiren büyük bir işletme olarak değerlendirilen eğitim kurumlarının amacı ise, toplumsal gereksinimler doğrultusunda insan davranışlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Toplumdaki bireylere istendik davranışlar kazandırma amacından dolayı eğitim sistemindeki tüm etkinliklerin bu amacı gerçekleştirebilecek şekilde düzenlenmesi gerekir.

Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazanması sonucu, bu kurumlarda çeşitli nitelik ve nicelik de personelin istihdamı, araç-gereç ve binaların sağlanması ve inşası gerekmeye başlamıştır. Bunun sonucu eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkarak, denetim konusu önemli bir süreç haline gelmeye başlamıştır.

Eğitim sistemlerinde okulların, öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinin denetimi konularındaki sorumluluğun verildiği birimler açısından ülkeler arasında farklılıklar gözlemlenmektedir. Bazı ülkelerde, denetim etkinlikleri merkezi yönetim örgütüne bağlı denetim kurullarınca yürütülmekte iken, bazı ülkelerde ise denetimsel sorumluluk merkezi yönetim tarafından bağımsız denetim birimlerine devredilmiştir.

Denetimde kullanılan yöntem, kurumların ve öğretim sürecinin değerlendirilmesine verilen önem, uygulamalar ve kullanılan değerlendirme araçları açısından da ülkeler arasında farklılıklar gözlemlenmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerini karşılaştırarak incelemek ve her iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu çalışmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Literatür incelemesi yaklaşımına uygun olarak, alan yazında Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemleri ile ilgili olan kaynaklar incelenmiş, gerekli karşılaştırmalar yapılarak iki ülkenin eğitim denetimi sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu çalışmada Türkiye ve İngiltere'nin eğitim denetimi, geçmişten günümüze kadar geçirmiş olduğu aşamalarla ele alınmış ve günümüzde bu iki ülkenin eğitim denetimi sistemlerinin tarihsel gelişimi, yasal dayanakları, yapı ve işleyişi arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye Eğitim Denetimi Sistemine yönelik öneriler getirilmiştir. Araştırmanın literatür yöntemine ait evrenini, Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemleri ile ilgili alan yazındaki bütün çalışmalar ve yasal belgeler oluştururken; örneklem ise, Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemleri ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği dokümanlar olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları şu şekildedir:

Türk eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde merkeziyetçi bir örgüt yapısına sahiptir, İngiltere Eğitim Sistemi ise merkeziyetçilik Türkiye'den daha düşük düzeyde olup, yerel yapılanmaya ağırlık verilmiştir. Türkiye'de eğitim sisteminin yapılanmasında hiyerarşik bir yapı söz

¹⁷⁵ Öğretmen, Muazzez Sabri Gündoğar Ortaokulu, Sapanca, Sakarya, smyscn@hotmail.com

¹⁷⁶ Öğretmen, Bekir Sitki Durgun İlkokulu, Arifiye, Sakarya, osmangurgenc@hotmail.com



konusu iken İngiltere eğitim sisteminde hiyerarşik bir yapılanma yoktur. İngiltere’de yıllardan beri sadece yoğun bir biçimde okul denetimi gerçekleştirilirken, ülkemizde yoğun okul denetimi uygulamalarına yeni geçilmiştir.

Türkiye’de denetim, Eğitim müfettişleri tarafından, kurum genel denetimi, rehberlik, iş başında yetiştirme, personel denetimi, incelemeler, araştırmalar, soruşturmalar sınav denetimi ve kurs-seminer denetimi şeklinde çeşitlilik göstermektedir. İngiltere’de ise teftiş majestelerinin müfettişleri tarafından okul denetimi olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir.

Her iki ülke’de de denetim ile ilgili yasal düzenlemelerin tarihi geçmişinin çok eskiye dayanmadığı görülmektedir. Türkiye’de ilk yasal düzenleme 1924 yılında İngiltere’de 1944 yılında gerçekleştirilmiştir. Ancak daha sonra yapılan düzenlemelerde farklılıklar göze çarpmaktadır. İngiltere’de yapılan yasal düzenlemeler kanun niteliğinde olup, Türkiye’de yönetmelik ve tüzükler daha dikkat çekicidir. İngiltere’de yapılan yasalar ile eğitim sisteminde yeniliğe gidilirken, Türkiye’de yapılan yasal düzenlemeler mevcut mevzuatın eksiklerini gidermeye yönelik olduğu dikkat çekmektedir.

İngiltere’de veliler denetim sürecine aktif olarak katılabilmektedir. Ayrıca okul; velileri, müfettişlerin okulda oldukları günler konusunda bilgilendirmek zorundadır. Bu süreç içinde okula gelemeyecek olan veliler ise müfettişler tarafından sağlanan okul gözlem anketi doldurarak, denetim sürecine katılabilmektedirler. Oysa Türkiye’de veliler okulun ne zaman denetim geçirdiği konusunda bilgilendirilmedikleri gibi, velilerin okulu denetleme üzerinde söz hakkı bulunmamaktadır. Her sene sonuçları açıklanan ve 2010-2011 öğretim yılından beri ülkemizde uygulanmaya başlanılan “İlköğretim Kurumları Standartları”nda denetim sürecinin içine katılan veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler önceden Bakanlık tarafından hazırlanmış olan anket sorularıyla öğrenci, veli, öğretmen; okul idaresini, okul idaresi de öğretmeni denetlemiş oluyor. Bu sonuçların denetim sürecine işlenmesi ve böylece bizdeki denetim olgusuna hiçbir zaman katamadığımız “Özdenetim” süreci de eklenmiş olacak ve böylelikle oluşan kısır döngü kırılmış olacaktır.

ANAHTAR KELİMELEER: Denetim, Eğitim, Denetim Sistemi, Eğitim Denetimi

COMPARİNG EDUCATİONAL SUPERVİSİON SYSTEMS OF TURKEY AND ENGLAND

ABSTRACT

Each formal organization established to accomplish a specific purpose and it will continue as long as they have this purpose. The purpose of human training that is considered a large educational institutions, human behavior is developed and changed for social needs.. All of the events in the education system, behavior in society should be organized in order to achieve this objective for aim of enhancing the individual's desired.

As a result of winning an organizational nature of educational institutions, need to various quality and quantity of employment of staff in these institutions, tools and construction of buildings. The result of that, the management and supervision of educational institutions reveal, auditing matters began to become an important process.

The schools in the education system, teachers, teaching-learning process of checking, in terms of the units in issue given the responsibility appear differences between countries. In some

countries, control activities carried out by boards of control connected to the central government organizations, whereas in some countries supervisory responsibilities were transferred to an independent audit by the central government.

The method used in the audit, the importance given to the evaluation of teachers and teaching processes, applications differences between countries in terms of assessment tools used are observed.

The main purpose of the research, Turkey and the UK comparing the Educational Inspection System examine and reveal the similarities and differences between the two countries. This method is used in research literature. According to the literature review approach, the articles of UK and Turkey Supervision of Education examined the resources related systems and are made necessary comparisons between the two countries' similarities and differences in educational supervision systems. In this study, Turkey's educational supervision, dealt with the stages have had from past to present and nowadays the legal basis of these two countries' educational supervision system, the similarities and differences have been studied between the structure and functioning. In this respect, Turkey has made recommendations for the Educational Inspection System. The universe of the research literature method has legal documents of the UK and Turkey Educational Supervision System ; As sample, Turkey and the UK Educational Supervision System has been identified with documents of researchers.

Some of the results obtained from the study are as follows:

The Turkish education system is centralized at the National Ministry of Education has an organizational structure, and the UK education system is at a lower level centralism than Turkey's and it has given weight to local structures. The structuring of the education system in Turkey was a hierarchical structure but in the UK education system no hierarchical structure. In England many years in school only when performing intensive control, our country has shifted to the schools new intensive audits.

Control in Turkey, by inspectors of education in institutions of general supervision, mentoring, job training, personnel supervision, inspection, investigations, inspections and investigations varies exam course-seminar in the form of supervision. In England, the school audit by Her Majesty's inspectors are considered in an integrated approach.

In both countries, the historical background of the legislation on control seems not to be based on very old. The first legislation in Turkey took place in 1924 in the UK in 1944. However, in subsequent editing there are some differences. Law is in the nature of the legal regulations in the UK, regulations and bylaws are attracting more attention in Turkey. The laws are as innovation in the education system in the UK, legal regulations in Turkey that draws attention to remedy the shortcomings of the existing legislation.

Parents can actively participate in the monitoring process in the UK. Furthermore, schools; parents are obliged to inform the inspector of days they are in school. Parents ,who can not come to school in the process, filling out the questionnaire provided by school inspectors, they can participate in the audit process. However, in Turkey the parents have not been informed that's why the school has no right to speak on the supervision of parents. No results necessarily be taken which started to be applied in our country since 2010. "Primary Schools Standards" of the parents who participated in the audit process, students, teachers and administrators with



students survey questions prepared in advance by the ministry, parents, teachers; school administration, has not supervise teachers in school administration. The results of the audit process and processing never times so that we can not control the phenomenon "self-regulatory" process will also be added, and so a vicious cycle is broken.

Keywords: Education, Inspection, Education Inspection, Inspection System.

GİRİŞ

Eğitim, toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, kalkınmanın ve gelişmenin temel kriterlerinden biridir. Toplum hayatında önemli bir yer tutan eğitim, taşıdığı önem nedeni ile ülke yöneticilerinin de başta gelen görevlerinden birisi olmuştur (Buluç, 2008: 27). Çünkü eğitimin kalitesini sürekli olarak artırmak devleti yönetenlerin en temel görevlerinden birisidir. Öğrencilere sunulan eğitimin kalitesini artırmada kullanılan araçlardan en önemlilerinden birisi denetleme ve değerlendirmedir. Çünkü bir eğitim sisteminin geliştirilmesi ve niteliğinin yükseltilmesi için verilecek kararlara, bunlara bağlı olarak yapılacak uygulamalara temel oluşturacak en önemli veriler denetleme ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilerdir (TEM-SEN, 2004).

Tarih içinde toplumlar, farklı eğitim sistemlerine sahip olmuşlardır. Toplumların farklı eğitim sistemlerine sahip olmaları, hem bir kültürel özellik hem de o toplum insanların yetişme biçimi olarak tarihin her döneminde ilgiyle izlenmiş; bazı ülkelerin diğerlerinden daha gelişmiş olmaları eğitim sistemlerinin mükemmelliğine bağlanmıştır. Araştırmacılar eserlerinde, gezdikleri/gördükleri ya da araştırdıkları toplumların birey yetiştirme biçimleri hakkında pek çok bilgiye yer vermişlerdir. Ancak iletişim ve ulaşım olanaklarının artmasına paralel olarak toplumlararası artan etkileşim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen akademik araştırmaların daha çok yapılmasına, ülkelerin eğitim sistemlerine alt sistem olarak eklenen "dış ilişkiler birimlerinin" kurulmasına ve bunlara bağlı olarak da farklı ülkelerin eğitim sistemleri arasında karşılaştırmalar yapılmasına yol açmıştır. Ayrıca ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili karşılaştırmalar yapmak için Uluslararası Dokümantasyon Merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Ergün, 1985: 2). Bu kuruluşlar farklı ülkeler ile ilgili temel bilgilerin toplanmasına zemin oluşturarak ülkelerarası karşılaştırmalar yapmaya olanak sağlamaktadır.

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, bireylerin gereksinimlerinde değişime neden olurken, çağı yakalayabilecek ve gelişen teknolojinin hızına davranış olarak uyum sağlayabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi gerekliliği, ülkelerin eğitim sistemlerinde yeniliklere gitmelerini zorunlu hale getirmektedir (Erginer, 2007: 1). Böylece toplumlar uluslararası bilgi alışverişi yaparak eğitim sistemlerini daha iyiye götürme imkânına sahip olabilmektedirler.

Ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde eğitim-öğretim çalışmalarının daha önceden belirlenmiş olan amaçlarına uygun olarak yürütülmesini sağlayabilmeleri için denetim önemli bir faaliyettir. Amaçların çalışanlar tarafından tam olarak anlaşılması, değişen çevre şartlarına göre amaçların geliştirilmesi, çalışanların iş birliği içerisinde, uyumlu, verimli bir şekilde görevlerini yapmaları denetim sayesinde mümkün olabilir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin varlığını devam ettirebilmeleri için etkili denetimi gerçekleştirecek örgüt yapısına sahip olmaları ve bu yapının istikrarlı bir biçimde işlemlerini sağlamaları gereklidir (Süngü, 2005).

Tarihsel gelişim süreciyle birlikte her bir toplum yapısal olarak farklı eğitim denetimi sistemleri geliştirmişlerdir. Tüm dünya ülkelerinde eğitim denetimine genel olarak bakıldığında,

çoğu ülkenin (İngiltere, Fransa, Almanya, Türkiye, Finlandiya...) eğitiminin iç ve dış değerlendirmeye (denetime) tabi olduğu görülmektedir. İç değerlendirme, kurum içindeki kişilerin kendi uzmanlıkları çerçevesinde, ulusal amaçları karşılama düzeyine yanıt verebilme; öğrenci başarısı ve yönetim faaliyetinin kendisini değerlendirmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Dış değerlendirme (denetim) ise, oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bazı ülkelerde İngiltere’de olduğu gibi, merkezi yapılanma daha ağırlıklı iken, bazı ülkelerde yerel yapılanmaya daha çok önem verilmektedir. Bununla birlikte, ister merkezi olsun, ister yerel yapılanma olsun, tüm denetim birimlerinin merkezi otorite olarak eğitimden sorumlu bakanlığa hesap vermek durumunda olduğu anlaşılmaktadır. Yerel yönetimlerin denetimde daha çok söz hakkı olduğu ve denetimcilerin, eğitim/yönetim alanındaki tüm iş ve işlemleri denetleme sorumluluğu olduğu anlaşılmaktadır. Ancak soruşturma görev ve sorumluluğu okul deneticilerinde değildir. Deneticilerden beklenen diğer görev ise rehberlik ve danışmanlık olarak belirlenmiştir. Yine, Avrupa Birliği ülkelerinin genelinde okulların denetlenme ve değerlendirilmesinden sorumlu devlet denetleme organlarının çoğunlukla merkeze ya da üst eğitim otoritelerine bağlı olduğu görülmektedir (Özmen ve Yasan, 2007: 209).

Eğitim denetimi, yapılan uygulamaların geri bildirimlerini alma, mevcut durumu ortaya koyabilme, gelişim açısından gerekli düzenlemeleri ve yönlendirmeleri yapabilme, uygun ortamların oluşturulmasına katkı sağlayabilme açılarından eğitim yönetiminde büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan, her ulus, eğitim sisteminin niteliklerine göre, eğitim denetiminde etkililiği sağlayabilme açısından, çeşitli uygulamaları hayata geçirmektedir. Bu çalışma, İngiltere’deki eğitim denetimi uygulamalarını ortaya koymak; ülkemizdeki denetim uygulamaları ile karşılaştırmak ve ülkemizin denetim sisteminin sorunlarına çözüm önerileri getirmektir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı, Türkiye ve İngiltere’deki eğitim denetim sistemlerine ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinerek, her iki ülkenin denetim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıkları ve bunların nedenlerini ortaya koymaktır.

Araştırma Türkiye ve İngiltere eğitim denetim sistemlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi bakımından Literatür tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Literatür tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009: 77). Literatür tarama modeli toplama yöntemiyle toplanacak bilgilerin konunun derinlemesine inceleme olanağı sağlayacağı düşüncesiyle araştırma modelinin nitel olması gerektiğine karar verilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın belge tarama yöntemine ait evrenini, Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemleri ile ilgili alan yazındaki bütün çalışmalar ve yasal belgeler oluştururken; örneklem ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir.



Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005: 113), kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmalara hız ve pratiklik kazandıran ve araştırmacının erişebileceği kaynaklardan yararlandığı bir yaklaşımdır. Buna göre araştırmacının örneklemini, Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemleri ile ilgili araştırmacının ulaşabildiği dokümanlar oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanmasında “belgesel tarama” tekniği kullanılmıştır. Doküman tarama metodu olarak da tanımlanan bu teknik, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli bir şekilde incelenmesidir (Karasar, 2009: 183).

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analiz olanaklı kılması, çeşitli yazılı materyallere ulaşma yoluyla geniş bir örneklem oluşturulması, verilerin araştırmacı tarafından değil de birey tarafından özgün bir biçimde kaydedilmesi bakımından üstündür (Şimşek ve Yıldırım, 2005: 187).

Verilerin toplanmasında; Türkiye ve İngiltere eğitim denetim sistemi ile ilgili mevcut belgelerden, ilgili mevzuatlardan, tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynakların yanında elektronik olarak yayın yapan veri tabanlarından ve internet üzerinden ulaşılabilen ilgili yayınlardan yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın alan değerlendirmelerinin açıklanabilmesi için belgesel tarama metoduyla toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Şimşek ve Yıldırım'a göre (2005: 224), betimsel analiz, elde edilen verileri daha önceden belirlenen temalara göre özetlemek ve yorumlamaktır. Bu sayede verilerin hangi temalar altında sunulacağı belirlenmiş olur. Veriler analiz edilirken, adı geçen ülkelerin eğitim denetim sistemleri belirtilen alan değerlendirmelerine dayalı olarak “eğitim denetim sistemlerinin tarihsel gelişim süreçleri”, “yasal dayanakları”, “denetim yapı ve işleyiş süreci”, karşılaştırma temaları olarak belirlenmiştir. Daha sonra, belgesel tarama yöntemi ile elde edilen veriler düzenlenerek tablolar haline getirilmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilere bağlı olarak ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle Türkiye ve İngiltere'nin Eğitim Denetimi Sistemlerinin tarihsel gelişimi, yasal dayanakları ve bugünkü yapı ve işleyiş konularında temel oluşturacak bilgiler derlenmiş, daha sonra elde edilen veriler, tablolara dönüştürülmüş ve ortaya çıkan bulgulara bağlı yorumlar yapılmıştır. Tablolar, bu iki ülkenin eğitim denetimi sistemleri arasındaki benzerlikleri/farklılıkları özetlemektedir.

Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerinin Tarihsel Süreç Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye ve İngiltere'de denetim hizmetlerinin resmi olarak ilk defa eğitim sistemi içinde yer alması yaklaşık olarak aynı dönemlere rastlamaktadır. Türkiye'de denetim kavramı ilk olarak 1838 yılında Rüştüye Mektepleri'nin açılması ile Türk Eğitim Sistemi içinde yerini almıştır. Bu mekteplerdeki öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla ilk teftişler başlamıştır. İngiltere'de ise ilköğretim denetim hizmetleri 1830'lara kadar dayanmaktadır fakat resmi olarak ilk müfettişler 1840 yılında “Majestelerinin Müfettişleri” adıyla atanmıştır. İki ülkede de denetim hizmetlerinin resmi olarak başlaması aynı dönemlerde olmuştur. Bu da göstermektedir ki adı Türk

ve İngiliz denetim hizmetlerinin eğitimin gelişimi açısından önemini aynı yıllarda fark etmiş ve kurumsallaşmayı gerçekleştirmişlerdir.

Türkiye ve İngiltere denetim hizmetlerinin yapılanmasında tarihsel gelişim süreçleri incelendiğinde, Tablo 1’de ülkelerin benzer denetsel güçlere sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’de Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde Sıbyan Mektepleri dini otoritelerin etkisi altındadır. Bu okullarda verilen eğitimin yapısı dinsel unsurlar taşımaktadır. Okulların denetiminde de dini otoriteler ön plandadır. 1924 Öğretim Birliği Yasası ile bu okullar laikleştirilmiştir. Eğitim-öğretim hizmetlerinin denetimi devletin sorumluluğuna bırakılmıştır. İngiltere’de ise 18. yüzyıl ve 19. Yüzyılın başlarına kadar ilkokullar kilisenin denetimi altındadır. 1840 yılında devlete bağlı Teftiş Kurulu ve kiliseler arasındaki antlaşma sona erdi fakat 1870 yılına kadar okulların eğitim, yönetim ve denetiminde kiliselerin etkisi devam etmiştir. 1870 yılında kiliseden bağımsız okullar kuruldu ve bütün okulların teftişi Teftiş Kurulu’na bağlı bir müfettişin yetkisi altına verilmiştir. Her iki ülkenin de denetim hizmetleri ilk başlarda dini otoritelerin elindeyken, sonra devletin çatısı altında akılcı bir şekilde yapılanmıştır.

Tablo 1’de her iki ülkenin tarihsel gelişim süreci içinde yapılanmaları tanımlanmıştır. Türkiye’de merkezîyetçi bir denetim yapılanması gerçekleşmiştir. Denetim hizmetleri Eğitim müfettişleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim müfettişleri, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı’na bağlı olarak görev yaparlar. Eğitim Müfettişleri Başkanlığı da Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır. Türkiye merkezîyetçi bir yapılanma söz konusu iken, İngiltere’de denetim hizmetleri Merkezi Hükümetle birlikte yerel otoritelerin elinde şekillenmiştir. 1902’de okul kurulları kaldırılmış yerine Yerel Eğitim İdareleri (LEA) kurulmuştur. LEA’lar ilkokulları denetleme yetkisine sahiptir. İngiltere’de Türkiye’nin tersine merkezden bağımsız bir yapılanma oluşmuştur. Teftiş Kurulu bakanlıktan bağımsızdır.

Tablo-1. Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerinin Tarihsel Süreç Bakımından Karşılaştırılması.

	Türkiye	İngiltere
Teftiş hizmetin ilk gündeme geldiği tarih	Denetim kavramı ilk olarak 1838 yılında Rüştîye Mekteplerinin açılmasıyla sistemimize girmiştir. Bu mekteplerde verilen eğitim ve öğretimi geliştirmek maksadıyla öğretmen denetimleri gerçekleştirilmiştir.	Bu ülkede teftiş hizmetleri 1830 yılına kadar dayanmaktadır. Ancak ilk müfettişler Majestelerinin Müfettişleri adıyla 1840 yılında atanmıştır.
Tarihi gelişim sürecinde denetim hizmetlerinin yapılanmasını etkileyen faktörler	Tanzimat ve Meşrutiyet dönemlerinde Sıbyan Okulları dini eğitim veren okullardı ve dini nitelik taşıyan Evkaf Nezaretine bağlıydılar. 1924 Öğretim Birliği yasası ile öğretim devletin denetimi altına girmiştir ve laik öğretim başlamıştır.	18. yüzyılda İngiltere’de ilkokullar kilisenin etkisi altındadır. 1840 yılında Teftiş Kurulu ve kiliseler ile yapılan antlaşma sona erdi. 1870’den sonra bütün okulların teftişi bir müfettişin sorumluluğuna bırakılmıştır. 1870 yılında bağımsız ilköğretim okulları



Denetim hizmetlerinin niteliği	Merkeziyetçi bir denetim sistemi oluşturulmuştur. Türkiye, denetim istemini yapılandırırken Fransa'nın etkisinde kalmıştır. 1869 yılında Fransa'nın etkisinde Genel Eğitim Tüzüğü hazırlanmıştır.	oluşturuldu. Merkezi Hükümetle birlikte, yerel otoriteler de eğitimin denetimine katılmışlardır. 1902'de okul kurulları yerine yerel eğitim idareleri (LEA) kurulmuştur. LEA'lar ilköğretim, ortaokul açma yetkisine sahiptir ve okullara maddi kaynak sağlamak ve okulların denetimini gerçekleştirmek durumundadırlar.
--------------------------------	---	--

Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yasal Dayanaklar Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye ve İngiltere'de eğitim denetim sistemleri yasal düzenlemelere göre oluşturulmuştur. Türkiye anayasasına göre, eğitim ve öğretimin gözetim ve denetimi devletin sorumluluğundadır. İngiltere'de ise yazılı bir anayasa bulunmamaktadır. Denetim Hizmetleri 1998, 1992 ve 1996 sayılı Kanunlarla düzenlenmiştir. Türkiye ve İngiltere'de denetim hizmetleri kanun, yönetmelik ve yönergelerle sistemleştirilmiştir.

Türkiye ve İngiltere'de denetime ilişkin son yasal düzenlemeler oldukça yenidir. İki ülkede de denetim hizmetleri her geçen gün daha yeni reformlarla standartlarını yükseltmektedir. Türkiye'de müfettişlerin rehberlik rolünü ön plana çıkaran düzenlemelerle eğitim ve öğretimin kalitesi arttırılmaya çalışılmaktadır. İngiltere de yeni reformlarla yerel otoriteler ilköğretim denetim hizmetinde etkin rol oynamaya başlamışlardır.

Tablo-2. Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yasal Dayanaklar Açısından Karşılaştırılması.

Türkiye	İngiltere
1993 MEB Teftiş Kurulu Tüzüğü 1999 MEB İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği (Bazı maddeler 21.07.2005, 08.08.2006 ve 24. 05. 2009 tarihinde değiştirilmiştir.) 2001 MEB İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi 2011 MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 2011 MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Eğitim Müfettişi, Eğitim Denetmeni olarak değiştirilmiştir). 2014 MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği	1998 Eğitim Reformu Kanunu (Yerel otoritelerin eğitim sistemi içindeki sorumlulukları arttırılmıştır.) 1992 Eğitim (Okullar) Kanunu (Bu kanun ile ülkedeki tüm okulların sorumluluğu HMCI'na verilmiştir.) 1996 Birleştirme Kanunu (1993 yılından sonraki kanunlar içeriği değişmeksizin birleştirilmiştir.)

1 Mart 2022, 31765 Sayılı Millî Eğitim
Bakanlığı Eğitim Müfettişleri
Yönetmeliği

Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyiş Bakımından Karşılaştırılması

Türkiye’de müfettişliğe başvuran adayların, en az 4 yıllık yüksek okul mezunu olmaları beklenmektedir. İngiltere’de ise müfettiş adaylarının eğitim alanında uzman olmaları şartı bulunmaktadır. İki ülkede de müfettiş olabilmek için iyi bir eğitim almak gerekmektedir. Ayrıca adayların mesleki deneyimleri, alan bilgisi göz ardı edilmemektedir. Bunların yanı sıra ülkeler arasında başvuru şartlarında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye’de adayların Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda çalışması veya Bakanlığa bağlı kurumlarda çalışmıyorsa KPSS sınavına girip, istenilen puanı alması gerekmektedir fakat İngiltere’de Bağımsız Müfettişlerden Meslek Dışı Müfettişlerin Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında çalışma zorunluluğu yoktur. Türkiye’de adayların eğitim seviyeleri, uzmanlık bilgileri önemszenirken İngiltere’de Meslek Dışı Müfettişler özellikle eğitimle ilgili bir alanda çalışma tecrübesi olmayan adaylardan seçilmektedirler.

Türkiye ve İngiltere’de adayların atanması için belli sınavları geçmeleri gerekmektedir. Her iki ülkede de seçme sınavında başarılı olan adaylar, yetiştirme programına ve hizmet içi eğitime alınırlar. Türkiye’de sözlü ve yazılı sınavı geçen adaylar üç yıllık, teorik ve uygulama aşamalarından oluşan, sıkı bir yetiştirme programına katılırlar. İngiltere’de ise yetiştirme eğitimi bir haftalık bir deneme sürecinden oluşmaktadır. Bu deneme sürecinin bitiminde Rgl’lar, HMI yönetiminde bir teftiş etkinliğine katılırlar. Türkiye’de kurumların denetimini gerçekleştirecek adaylar, en üst seviyedeki eğitim otoriteleri yönetiminde uzun süreli sıkı bir yetiştirme programına katılırlar. Adaylar hizmet içi seminerler ve görev başında yetiştirme programı ile kurumları hakkında denetleme bilgi ve becerilerini kazanırlar. İngiltere’de ise Türkiye’nin aksine kısa süreli bir adaptasyon eğitimi verilmektedir. Ayrıca ilkokulların denetiminde görevlendirilecek Bağımsız Müfettişler, HMI denetiminde müfettişlik eğitimi almış, tecrübeli, başarılı ve alanlarında uzman olan personel arasından seçilmektedir. Bu sebeple uzun süreli bir yetiştirme programına gerek duyulmamıştır.

Tablo-3. Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerindeki Müfettişlerin Atanma ve Yetiştirilmelerine Yönelik Programlar Açısından Karşılaştırılması.

	Türkiye	İngiltere
Başvuru şartları	<ul style="list-style-type: none">- En az dört yıl süreli bir yüksek okul bitirmiş olmak.- Otuz beş yaşını doldurmamış olmak,- Öğretmenler için öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunmuş olmak.	<ul style="list-style-type: none">-Bağımsız Müfettişler (Rgl, ekip üyeleri ve meslek dışı ekip üyesi)-OFSTED’in hazırladığı “Framework” isimli kitapçıkta müfettiş adaylarının taşıyacağı niteliklere sahip



	<p>- Kamu Personeli Seçme Sınavından yeterli puanı almak (alan dışı). -Öğretmenlikte sekiz yıl hizmeti bulunanlar bakımından halen Bakanlık kadrolarında görev yapıyor olmak.</p>	<p>olmak. -Meslek dışından ekip üyesi dışındaki adaylar eğitim alanında uzmanlık bilgisine sahip olmak.</p>
Atanma	<p>- Sözlü ve yazılı sınavı kazananlar, -Yarışma sınavında başarılı olan adayların atamaları, verilecek eğitim programına katılmalarının sağlanması amacıyla, Başkanlıkta görevlendirilmek üzere Ankara Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılır.</p>	<p>-Framework'teki nitelikleri taşıyan adaylar, HMCI'nın eğitim ve değerlendirme programına katılırlar. Programı başarıyla tamamlayanların, kayıtları yapılır.</p>
Yetiştirilme	<p>-Üç yıllık yetiştirme programının ilk iki yılında yapılacak teorik eğitim süreci Başkanlıkta, son bir yılında yapılacak görev başında yetiştirme eğitimi süreci ise illerde Eğitim müfettişleri başkanlıklarında olmak üzere iki bölümden oluşur. - Üç yıllık yetiştirme programı sununda yeterlilik sınavı yapılmaktadır. Sınavda başarılı olanların atamaları yapılmaktadır.</p>	<p>-Birinci aşama: Katılımcıların grup üyesi olarak 5 günlük kurs eğitimi (planlama, yönetim, mesleki bilgi, sözlü iletişim ve yazılı iletişim). -İkinci aşama: Rgl olabilmek için HMI yönetiminde bir ekiple ilk, orta ve özel mesleki eğitim kurumlarının teftişine katılmak ve konu müfettişleri için hizmet içi eğitim programına katılırlar.</p>

Tablo 4'de her iki ülkenin denetim sistemlerinde müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları tanımlanmıştır. Türk Eğitim Sisteminde müfettişlerin en önemli görevi kurumlara rehberlik yapmaktır. Son yıllarda müfettişlik mesleğine ilişkin kontrol eden, eksiklikleri arayan anlayış biçimi değişmiş yerine öğretmene yardım eden, mesleki rehberlik hizmeti sağlayan, eksiklikleri tamamlayan bir anlayış geliştirilmiştir. İngiltere'de ilkokul müfettişleri okul teftişi esnasında öğretmene mesleki rehberlik yapmaktadırlar. İlkokulların denetiminden Türkiye'de Eğitim müfettişleri, İngiltere'de Bağımsız Müfettişler sorumludurlar. Türkiye ve İngiltere'de müfettişler, eğitim-öğretim etkinliklerini, okulda yapılan çalışmalarını incelerler ve bir rapor hazırlarlar. Türkiye'deki Eğitim müfettişleri, bu kurumlardaki soruşturma işlerinden de sorumludurlar. İngiltere'deki müfettişlerin böyle bir görevi bulunmamaktadır. İngiltere'deki denetimlerin asıl amacı eğitimi ve öğretmenin mesleki becerilerini geliştirmektir. Türk Eğitim Denetim Sistemi'nde ise yıllardır tartışılan, müfettişlerin eğitimi geliştirme görevine gölge düşüren, öğretmenlere yapılan rehberlik vazifesini olumsuz etkileyen bir görevdir soruşturma görevi. Rehberlik ve görev başında yetiştirme görevi ile çatışan soruşturma görevi öğretmenlerin

müfettişlerle ilgili düşüncelerini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluklar öğretmenlerin müfettişlere güvenmemesine sebep olmaktadır. Teftiş esnasında müfettişin kalkanı olarak görülen soruşturma görevi ayrıca öğretmen ve müfettiş arasındaki açık iletişimi engeller. Alıcıları kapalı olan öğretmen müfettişin rehberliğinden yeterince yararlanamamaktadır. Sonuç olarak denetimler eğitimi geliştirmekten ziyade eğitimin kontrolü şeklinde algılanmaktadır.

Her iki ülkede de müfettişler öğretmen ve kurumlara iyi bir rehberlik hizmeti verebilmek için eğitimde uygulanan yeniliklere ilişkin araştırmalar yaparlar. Öğretmenlere uygulanan yeni metot ve teknikleri tanıtırlar ve öğretmenleri de araştırmaya sevk ederler. İngiltere’de müfettişler öğretmenlerin branş ve pedagojik bilgi eksikliklerini giderebilecekleri hizmet içi eğitim seminerleri düzenlerler. Öğretmenin eksikliklerine göre çeşitli konularda hizmet içi seminerlere gönderebilirler. Türkiye’de Eğitim müfettişleri, hizmet içi seminerler düzenlemektedir fakat öğretmen yetersiz olarak değerlendirildiğinde gideceği hizmet içi seminerleri belirlemek yetkisine sahip değildir. İngiltere’de müfettişler hizmet içi seminerlere öğretmen isimlerini yazabilmektedirler. Türk Denetim Sisteminde böyle bir uygulama bulunmamaktadır. Diğer ülkelerdeki müfettişlerin bu görevini Türkiye’de son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı gerçekleştirmeye başlamıştır. Genel olarak öğretmenlerin bilgi ve becerilerine katkıda bulunacağına inanılan konularda bakanlığın takdiri ile hizmet içi seminerler düzenlenmekte ve öğretmenlerin katılımı zorunlu tutulmaktadır.

İki ülkede de müfettişler, denetim sonunda okulun ve personelin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyen bir rapor yazarlar ve bir üst denetim kuruluna sunarlar. Her iki ülkenin müfettişlerin görev, yetki ve sorumluluklarında farklılıklar olsa da rehberlik, görev başında yetiştirme, araştırma, teftiş ve değerlendirme görevlerinde benzerlikler bulunmaktadır.

Tablo-4. Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerindeki Müfettişlerin Görev, Yetki ve Sorumlulukları Açısından Karşılaştırılması.

Türkiye	İngiltere
<u>Eğitim müfettişlerinin görev ve sorumlulukları;</u> -652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17’nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak, - Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak, - Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetiştirmelerini sağlamak, - Görevlendirilecekleri birim ve komisyonlardaki çalışmaları yürütmek, - Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.	<u>Rgl görev, yetki ve sorumlulukları;</u> -Teftiş işlemlerini gerçekleştirme, -Teftiş ekibini kurmak, -Teftiş raporu düzenlemektir. <u>PTM görev, yetki ve sorumlulukları;</u> -Okuldaki etkinlikleri belli yönleri ile teftiş etmek. -Teftiş raporunun düzenlenmesine katkıda bulunmaktır. <u>Lay görev, yetki ve sorumlulukları;</u> -Profesyonel olarak eğitimle ilgili olmayan bir kişinin duygu ve düşünceleri ile okul teftişine katkıda bulunmaktır.

Türkiye’nin eğitim denetimi sisteminde merkezi bir yapılanma olduğu için denetim hizmetlerinin isleyişi de merkeze bağlı olarak gerçekleşmektedir. Türkiye’de tarih boyunca eğitim,



yönetim ve denetim doğrudan devletin kontrolündedir. Türkiye eğitim sistemini yapılandırırken Fransa örneğini takip etmiştir. Merkezden yönetim anlayışından dolayı en alttaki kurumla en üstteki kurum arasında birbirine bağlı, çok basamaklı bir yapılanma ve işleyiş gerçekleşmiştir. İngiltere’de, Türkiye’deki gibi merkezi yapılanma ve işleyiş söz konusu değildir. İngiltere’de denetim OFSTED’in sorumluluğunda, merkezden bağımsız bir müfettiş ekibi ile yapılır. Rg1 Müfettişleri ve ekibi sadece OFSTED’e bağlıdır.

Türkiye’nin denetim sistemlerinin merkeze bağımlı, çok basamaklı, sıra dizinsel yapılanması, denetim sisteminin işleyişini aksatmaktadır. Denetimi gerçekleştiren müfettişler ile denetim sistemini kontrol eden en üst makam arasında bir dizi basamak bulunmaktadır. Denetim sonunda yapılan değerlendirme ışığında alınacak önlemler anında alınamamaktadır. Denetim sürecinde karar verebilmek için merkezin onayı gerekmektedir. Bu da sistemin yavaşlamasına ve zamanında gerekli müdahalelerin yapılamamasına sebep olmaktadır. Yapılan değerlendirme sonuçlarından anında ve etkili bir şekilde yararlanılamamaktadır. İngiltere’de merkeze bağımlılık olmadığı için denetim sonunda yapılan değerlendirmeden anında ve etkili bir şekilde yararlanılmaktadır. İngiltere’de denetim devletin görevlileri dışında bağımsız müfettişler tarafından gerçekleşir. Müfettişler okuldaki gözlemledikleri sorunlara anında müdahale edebilir ve karar verme yetkisine sahiptirler.

Türkiye’de kurum teftişinden sorumlu Eğitim Müfettişleri, okulları ziyaret etmeden önce haber verirler. Teftiştten önce ve sonra toplam iki tane toplantı yaparlar. Genel olarak okul denetimlerinde, kurumda yapılan çalışmaların mevzuata uygunluğu, eğitim-öğretim etkinliklerinin programa uygunluğu, öğretim programının hedeflerine ulaşma derecesi, eğitim-öğretim düzeyini yükseltmek ile denetim ve rehberlik çalışmaları sırasında görevlileri bilgilendirmek, onları hizmet içinde yetiştirmek için yapılan her türlü mesleki yardım ve önerileri sunmaktır. Denetim sonunda rapor yazılır, eksikler ve sorunlar belirlenir ve gerekli önlemler alınır. Okul denetimleri yaklaşık bir hafta içinde tamamlanır.

İngiltere’de denetimler Türkiye’nin aksine devlete bağlı denetmenler tarafından yapılmamakta, OFSTED’in düzenlediği ihale sonucunda kazanan bağımsız teftiş grupları tarafından gerçekleştirilmektedir. OFSTED’in mesleki kolunu oluşturan HMI’lar, eğitim politikasını değerlendirmekte, eğitim sorunlarına eğilmekte ve bazen de okul teftiş etkinliğinde bulunmaktadır. Bağımsız teftiş grupları, sözleşme imzaladıktan sonra okul ile bağlantı kurarlar ve teftiş tarihlerini belirlerler. Okul bu arada teftiş hazırlıklarını başlatır. Hemen bir veli toplantısı düzenler ve velilere teftiş tarihlerine ilişkin bilgi verir. İngiltere’de denetim okul yöneticileri, öğretmenler, çalışan personel, anne-babalar ve öğrencileri de içine alan çok kapsamlı bir süreçtir. Veliler, OFSTED’in hazırladığı okulun, eğitim öğretimin, öğretmenin ve öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin bir anket veya form doldururlar ve müfettişlere teslim ederler. Teftiştten önce ve sonra yapılan toplantılara katılırlar. Duygu ve düşünceleri ile teftiş raporunun yazılmasına katkıda bulunurlar.

Türkiye’de veliler denetimin bir parçası değildir. Denetimler sadece okul ve okul içindeki personelle sınırlıdır. Türkiye’de Okullarda son yıllarda uygulamaya geçilen e-Okul veli bilgilendirme sistemi ile veliler öğrencilerin başarıları, davranışları hususunda bilgilendirilmekteler. Müfettişler de denetim esnasında e-Okul sisteminin işleyişini kontrol etmektedirler. Bu çalışma okul- veli işbirliği adına kayda değer bir adım olsa da velilerden alınan bir dönüt olmadığı için bilgilendirme dışında

İngiltere'deki gibi bir işbirliği söz konusu değildir. İngiltere'de öğretmen teftişi, birkaç ders saati sınıf içinde öğretmen performansının gözlenmesi ile gerçekleşir.

Türkiye'deki denetim aşamaları kısmen İngiltere'de de benzer şekilde gerçekleşmektedir. Denetim esnasında resmi evrak, kayıtlı dosya ve sınıf içinde bulunması gereken pano, tablo gibi dokümanlar incelenir. Teftiş sonrası olumlu ve olumsuz düşünceler öğretmen ile paylaşılır ve mesleki rehberlik yapılır. Öğretmen teftişi sonrasında müfettiş tarafından verilen not, öğretmenin bir sonraki yıl göreve devam etmesini, terfi etmesini etkilemektedir. Okulların eğitim standartları, eğitimin kalitesi, okul yönetimi ve verimliliği değerlendirildikten sonra hazırlanan rapora göre özel önlemler alınması gerektiği vurgulanırsa hemen iyileştirme çalışmaları başlamaktadır. Okul, raporu aldığı tarih itibarıyla 40 işgünü içinde yeni çalışma planını OFSTED'e göndermek zorundadır. Gerekli görülürse okulun işleyişini devretmek üzere bir "Eğitim Cemiyeti" kurulur. Türkiye'de gerekli önlemleri almak için Bakana kadar bir dizi resmi makamla yazışmalar yapılır ve tekrar dönüt alana kadar uzun bir süre geçer. Ayrıca alınan önlemler arasında İngiltere'deki "Eğitim Cemiyeti" gibi somut uygulamalar da bulunmamaktadır. Okulun kendi içinde iyileştirme çalışmalarını yapması için tavsiyelerde bulunulur. İngiltere'de yeni çalışma programını uygulamaya başladıktan sonra sık sık ziyaret edilir ve çalışmaların gidişatı kontrol edilir. İki yıl sonra istenilen standartları yakalayamaz ise okul kapatılır. İngiltere'deki denetim uygulamaları şunu göstermektedir: Denetim hizmetlerinin işleyiş süreci iki yıl gibi geniş bir zaman dilimine yayılmış durumdadır ve eğitimin geliştirilmesi için her türlü çalışma anında yapılmaktadır.

Türkiye'de okul denetim süreci bir hafta en fazla iki hafta sürmektedir. Teftiş sonunda alınması gereken önlemler okul idaresine ve öğretmenlerine bildirilir fakat bunun dışında müfettişler okula bir sonraki teftiş yılına kadar uğramazlar, yapılan çalışmalarını kontrol etmezler hatta bir sonraki teftiş yılında da alınması gereken önlemlerin alınıp alınmadığını bakmazlar. İngiltere'de denetim sistemi sorunları çözmeye odaklıdır. Türkiye de ise sadece sorunları tespit etmek önemlidir. Tablo 5'de Türkiye ve İngiltere'de Denetim Sisteminin Yapılanma ve İşleyişi somut olarak gösterilmektedir:

Tablo-5. Türkiye ve İngiltere Eğitim Denetimi Sistemlerindeki Denetime İlişkin Yapılanma ve İşleyiş Açısından Karşılaştırılması.

Türkiye	İngiltere
Bakan	OFSTED-HMI
Rehberlik ve Denetim Başkanlığı	Rgl ve Ekibi
İl Milli Eğitim Müdürü	Okul/Öğretmen
Eğitim Müfettişleri Başkanı	
Eğitim Müfettişi	
Okul/Öğretmen	

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar



Türkiye ve İngiltere eğitim denetimi sistemlerinin tarihsel gelişimi, yasal dayanakları ve bugünkü yapı ve işleyişi konuları karşılaştırıldığında aşağıda açıklanan benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir:

- 1) Türkiye ve İngiltere’de eğitim teftişi sistemi 19. yüzyılın ilk yarısında başlatılmıştır. İlk olarak 1838’de Osmanlı, 1840’ta İngiltere’de eğitim denetim sistemi oluşturulmuştur. Her iki ülkede de eğitim teftişi yaklaşık aynı süre içerisinde başlamış olup, farklı gelişim süreçlerine sahiptirler.
- 2) Türk eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde merkeziyetçi bir örgüt yapısına sahiptir, İngiltere Eğitim Sistemi ise merkeziyetçilik Türkiye’den daha düşük düzeyde olup, yerel yapılanmaya ağırlık verilmiştir. Türkiye’de eğitim sisteminin yapılanmasında hiyerarşik bir yapı söz konusu iken İngiltere eğitim sisteminde hiyerarşik bir yapılanma yoktur. İngiltere’de yıllardan beri sadece yoğun bir biçimde okul denetimi gerçekleştirilirken, ülkemizde yeni yeni yoğun okul denetimi uygulamalarına geçilmiştir.
- 3) En üst yetkiye sahip olan eğitim denetim kurulu Türkiye’de Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, İngiltere’de ise Eğitimde Standartlar Ofisi (OFSTED)’dir. Türkiye’de eğitimin teftişi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak milli eğitim müdürlüklerince gerçekleştirilirken, İngiltere’de ise Bakanlıktan bağımsız kuruluş ve yerel yönetim otoritelerince sağlanmaktadır. Türkiye’de merkeziyetçi yapının ağırlığı hissedilse de her iki ülkede de yerel düzeyde örgüt yöneticileri denetim hakkına sahiptirler.
- 4) Türkiye’de denetim, Eğitim müfettişleri tarafından, kurum genel denetimi, rehberlik, iş başında yetiştirme, personel denetimi, incelemeler, araştırmalar, soruşturmalar sınav denetimi ve kurs-seminer denetimi şeklinde çeşitlilik göstermektedir. İngiltere’de ise teftiş majestelerinin müfettişleri tarafından okul denetimi olarak bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmektedir.
- 5) Her iki ülke’de de denetim ile ilgili yasal düzenlemelerin tarihi geçmişinin çok eskiye dayanmadığı görülmektedir. Türkiye’de ilk yasal düzenleme 1924 yılında İngiltere’de 1902 yılından sonra gerçekleştirilmiştir. Ancak daha sonra yapılan düzenlemelerde farklılıklar göze çarpmaktadır. İngiltere’de yapılan yasal düzenlemeler kanun niteliğinde olup, Türkiye’de yönetmelik ve tüzükler daha dikkat çekicidir. İngiltere’de yapılan yasalar ile eğitim sisteminde yeniliğe gidilirken, Türkiye’de yapılan yasal düzenlemeler mevcut mevzuatın eksiklerini gidermeye yönelik olduğu dikkat çekmektedir.
- 6) Ülkemizde eğitim müfettişi olabilmek için yarışma sınavlarında başarı gösterilmelidir. Ayrıca alan içinden atanmak için ise 8 yıl öğretmenlik görevi gerçekleştirilmelidir. Alan dışından atanabilmek için KPSS sınavına girmek ve başarılı olmak şartı aranmaktadır. Fakat İngiltere’de eğitim müfettişi olabilmek için hizmet içi eğitimlerine katılmak ve sınavlarda başarılı olunmalıdır. Ayrıca okul müfettişi olarak atanabilmek için ise 6-8 yıl öğretmenlik gerçekleştirilmelidir.
- 7) İngiltere’de veliler denetim sürecine aktif olarak katılabilmektedir. Ayrıca okul; velileri, müfettişlerin okulda oldukları günler konusunda bilgilendirmek zorundadır. Bu süreç içinde okula gelemeyecek olan veliler ise müfettişler tarafından sağlanan okul gözlem anketi doldurarak, denetim sürecine katılabilmektedirler. Oysa Türkiye’de veliler okulun ne zaman denetim geçirdiği konusunda bilgilendirilmedikleri gibi, velilerin okulu denetleme üzerinde söz hakkı bulunmamaktadır. 2010-2011 öğretim yılından beri ülkemizde uygulanılmaya başlanılan “İlköğretim Kurumları Standartları”nda denetim sürecinin içine katılan veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler önceden Bakanlık tarafından

hazırlanmış olan anket sorularıyla öğrenci, veli, öğretmenin uygulamalarına öğretmen okul idaresine, okul idaresini de öğretmeni denetlemiş oluyor. Bu sonuçların denetim sürecine işlenmesi ve böylece bizdeki denetim olgusuna hiçbir zaman katamadığımız “Özdenetim” süreci de eklenmiş olacak ve böylelikle oluşan kısır döngü kırılmış olacaktır.

- 8) Her iki ülkede de denetimin yapı ve işleyişi açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. İngiltere’deki okullarda içsel denetim söz konusudur. Okulların yılda bir kez kendilerini denetlemeleri öngörülmekte, 5 yılda bir de dış değerlendirmeye tabi tutularak, içsel denetim sonuçlarının gerçekleşme düzeyleri incelenmektedir. Türkiye’de ise her üç yılda okullar dış denetime tabi tutulmaktadır.
- 9) İngiltere’de okulların denetimi sonunda tatmin edici sonuçlar elde edilmezse, bu okullar “Özel Önlemler” kategorisine alınıp, bir süre daha gözlem altında tutulmaktadır ki; bu süre sonunda hala yeterli ilerleme görülmezse, okul Eğitim Bakanlığı’nca kapatılmaktadır. Türkiye’de ise iyileştirme çalışmaları yoğunlukla yapılmakta, denetimler sıklaştırılmakta ancak hiçbir okul ilerleme kaydedemediği için kapatılmamaktadır. Böyle bir durumda önlem olarak, yönetici kadro ve eğitim öğretim iş görenleri değiştirilmektedir. İngiltere’de müfettişlerin, bir okulun kapatılması konusunda söz hakkı vardır; ancak bu, okuldaki öğrenci sayısının yetersiz olması durumunda söz konusudur. Öğrenci sayısının az olduğu hallerde, müfettiş önerisi ile okul kapatılabilmekte ve öğrenciler taşıma yöntemi ile başka okullarda öğrenimlerine devam edebilmektedir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Türk denetim sisteminin gelişmiş başka ülkelerle karşılaştırma yapılarak alandaki kaynak sıkıntısının giderilmesine katkıda bulunulabilir.
2. Müfettişlerin çeşitli ülkelerdeki başarılı denetim uygulamaları konusunda bilgi edinmeleri için bu tür uygulamalara ilişkin çalışmalar Türkçeye çevrilebilir.
3. Müfettişler tarafından yapılan kurum değerlendirmelerinin içeriğine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
4. Eğitimin denetimi konusunda ülkemizde karşılaşılan problemlerin giderilmesi ve gelişmiş ülkelerdeki eğitim standartlarına ulaşabilmesi için gelişmiş ülkelerin eğitim denetimi sistemleri incelenebilir.
5. Türk Eğitimi denetiminin gelişimi için daha detaylı araştırmalar yapılması tavsiye edilebilir.
6. Türk Eğitimi Denetim Sisteminde yer alan müfettişlerin görüşlerinin de incelendiği daha geniş kapsamlı ve istatistiksel çözümlenmelere dayalı araştırmalar ile Türkiye eğitim denetiminin aksayan ve eksik yanları belirlenebilir.

5.3. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Denetim sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler ve çalışan personel ile görüşmeler yapıldığı gibi okul velilerinin görüşlerinden de yararlanılabilir. Denetim sonunda hazırlanan rapor velilere de gönderilebilir. İngiltere’deki gibi veliler denetimin bir parçası haline gelebilir. Eğitimin gelişiminde, öğrencinin başarısında okul-veli ilişkileri ne derece önemli ise etkili bir denetim hizmetlerinin yapılandırılmasında da o derece önemlidir.
2. Denetim sürecinde ayrıca okul ve çevre ilişkileri de değerlendirilebilir. Hazırlanan anket ve formlar aracılığı ile objektif bilgiler toplanabilir ve okulun gelişimine katkı sağlanır.
3. İngiltere’de müfettişlerin soruşturma görevi yoktur. Türk Denetim Sisteminde de denetim hizmetlerinin işleyişini olumsuz etkileyen hiçbir unsur bulunmamalıdır. Soruşturma görevi



müfettişlerden alınmalı ve rehberlik ve görev başında yetiştirme görevi ön plana çıkarılmalı.

4. Türkiye’de de müfettişler yalnızca uzmanlık alanlarının içerisine girdiği konuları denetlemeliler. Bunun için yeterli sayıda müfettiş istihdam edilmesi sağlanabilir.
5. Müfettişlerin bilimsel araştırma yapabilmesi için uygun ortam ve şartlar oluşturulmalı. Mesela; her müfettişin yıllık belli sayıda bilimsel değeri olan araştırma yapması zorunlu tutulabilir.
6. Müfettişlerin hizmet içi seminer ve kurslarla yetiştirilmesi ile birlikte belli yıllar arasında yüksek lisans ve doktora yapmaları istenebilir.
7. Türkiye’nin eğitim ve denetim sisteminin merkezîyetçi yapısı yerel otoritelerle sorumluluk paylaşımı yapılarak hantallıktan kurtarılabilir. Okulların eğitim dışında fiziki olanakları, ders araç-gereçleri, teknoloji ihtiyacı gibi hususlar yerel otoritelerin sorumluluğuna bırakılabilir.

KAYNAKÇA

- Buluç, B. (2008). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, (4), 27-30.
- Erginer, A. (2007). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri, Türkiye Eğitim Sistemiyle Karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>. İndirme Tarihi: 20.07.2015.
- Eurydice. (2004). “The Information Database on Education Systems in Europe: *the EducationSysteminTheUnitedKingdom*”.<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameet.asp?country=UK&language=VO>. İndirme Tarihi: 03.07.2015.
- _____. (2006). The Education System in the United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland) *Eurydice Database on Education*.<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=UK&language=VO>. İndirme Tarihi: 03.07.2015.
- _____. (2014). “National Summary Sheets on Education Systems in Europe and On goingReforms: *UnitedKingdom*”.<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>. İndirme Tarihi: 03.07.2015.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- MEB Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 24.06.1973. Sayısı: 14574. Numarası: 1739.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği. (1990). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 27.10.1990. Sayısı: 20678.
- MEB. (1995). *Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 13.02.1995. Sayısı: 22175. Numarası: 2424.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (1999). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 13.08.1999. Sayısı: 23785. Numarası: 2505.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (2001). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: Şubat 2001. Sayısı: 2521.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

- MEB. (2005). *Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı. 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, http://sgb.meb.gov.tr/yayinlar/2006_BUTCE_RAPORU.doc#_Toc122679572 İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- MEB. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. Teftiş Kurulu Başkanlığı Ankara.
- MEB 652 Sayılı KHK. (2011). Resmi Gazete. Yayım Tarihi: 14.09.2011. Sayısı: 28054.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim sorular-cevaplar*. Ankara: MEB.
- MEB. (2014a). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim kurumları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm> İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- MEB. (2014b). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- MEB. (2014c). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- MEB. (2014d). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, İlkokul / Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Ankara.
- Meb. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. Resmi Gazete. Yayım Tarihi: 1.03.2022. Sayısı: 31765.
- OFSTED. (2004). *Strategic Plan 2005 to 2008*. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3762&type=pdf#search=%22ofsted%20strategic%20plan%202005%202008%22>. İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- OFSTED. (2005). *Every Child Matters: Framework for the Inspection of Schools in England from September*. <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.displayfile&id=3861&type=pdf>. İndirme Tarihi: 15.07.2015.
- Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırılması. Malatya: *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*: 204-210.
- Su, K. (1983). *Millî Eğitimde Teftiş*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Süngü, H. (2002). Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Denetimi Sistemlerinin Türkiye'deki Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi. (Kırıkkale İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- _____. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyişi, *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (167).
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- TEM-SEN. (2004). Avrupa birliği ülkeleri eğitim sisteminde denetleme ve değerlendirme yapısı ışığında Türk eğitim sisteminde denetim sisteminin yeniden düzenlenmesine ilişkin



öneriler. İstanbul: *Millî Eğitim Bakanlığı'nda Yeniden Yapılanma ve Eğitim Denetiminde Yeni Yaklaşımlar Konulu Panel.*

İnternet Kaynakları

http://digm.meb.gov.tr/yurtdisigorev/rehber/Rehber_III_ingiltere.html İndirme Tarihi: 12.06.2015.

<http://www.eurydice.org/Document/Fiches-nationales/FarneSet - Fiches - Nat.html> İndirme Tarihi: 05.07.2015.

<http://www.ofsted.org> İndirme Tarihi: 09.06.2015.

<https://mebbis.meb.gov.tr/> İndirme Tarihi: 03.07.2015.

<http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/442/file/mebsis.pdf> İndirme Tarihi: 15.07.2015.

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html İndirme Tarihi: 27.07.2015.

<http://rdb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> İndirme Tarihi: 16.07.2015.

<http://ttkb.meb.gov.tr> İndirme Tarihi: 27.07.2015.

***EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÜZERİNE BİR İÇERİK ANALİZİ
(2015-2021)***

LEYLA ARIKANOĞLU¹⁷⁷,

ÖZET

Bir bilim dalına dair, belirli aralıklarla yapılacak durum tespiti yararlı olabilmektedir. Bu sebeple bu araştırmada örgüt kültürü alanında yapılmış olan lisansüstü tezleri konu ve yöntem bakımından incelenerek, alanda yapılan çalışmaların mevcut durumunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacına yönelik olarak, erişimine yazar tarafından izin verilen 29 adet yüksek lisans tezi ve 6 adet doktora tezi olmak üzere toplam 35 adet lisansüstü tez, daha önceden belirlenen bazı boyutlar üzerinden incelenmiştir. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 2015- 2021 yılları arasında YÖK tez sitesine yüklenmiş ve örgüt kültürü konusunu ele almış yüksek lisans ve doktora tezlerinin, belirlenen boyutların esas alındığı detaylı incelenmesi sonucunda; tipoloji geliştirme, ölçek geliştirme, boyut geliştirme, örgüt kültürü çalışmalarının eleştirisi gibi hususlara hemen hemen hiçbir tezde yer verilmediği, yöntem olarak ise çok büyük oranda nicel yöntemlere başvurulduğu, nitel ve karma yöntemlerden ise çok az sayıda tezde yararlanıldığı tespit edilmiştir. Tüm bu tezler incelendiğinde alan yazında öncelikli dilin sadece Türkçe olduğu görülmüştür. İncelenen tezler ışığında elde edilen bulgular, örgüt kültürü konusunun hangi bağımsız değişkenlerle ilişkilendirildiği, hangi veri toplama araçlarını ve yöntemlerini kullandıkları, kullanılan örgüt kültürü ölçeklerinin kimler tarafından geliştirildiği/Türkçe' ye uyarlandığı gibi bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise örgüt kültürü üzerine çalışan araştırmacılara, bundan sonra yapılacak lisansüstü tez çalışmaları için önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Örgüt Kültürü, İçerik Analizi, Örgütsel Mutluluk, Eğitim Kurumları, Okul, Örgüt, Kültür

A CONTENT ANALYSIS ON ORGANIZATIONAL CULTURE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

(2015-2021)

ABSTRACT

It may be helpful to identify the status of a branch of science at regular intervals. Because of this, in this research, it is intended to determine the present state of studies in the field by examining postgraduate theses in the field of organizational culture in terms of subject and method. For research purposes only, a total of 35 postgraduate theses, including 29 master's and 6 doctorate theses, whose get to is allowed by the creator, were inspected on a few foreordained measurements whose get to is permitted by the maker,

¹⁷⁷ Öğretmen, İZMİR GÖZTEPE MTAL, ms_leyla35@hotmail.com



were reviewed on many foreordained estimations. which were uploaded to the Yöktez site between 2015 and 2021 and discussed the subject of organizational culture, based on the determined dimensions; It has been decided that issues such as typology improvement, scale advancement, measurement improvement, feedback of organizational culture thinks about are not included in nearly any proposal, quantitative strategies are utilized as a strategy, and subjective and blended strategies are utilized in exceptionally few theses. When all these theses are inspected, it is seen that the essential dialect within the writing is only Turkish. Discoveries gotten within the light of the theses inspected, which free factors are related with the subject of organizational culture, which information collection instruments and strategies are utilized, and by whom the organizational culture scales utilized were developed/adapted into Turkish. At the conclusion of the consider, recommendations were made to analysts working on organizational culture for future ponders.

Keywords: Organizational Culture, Content Analysis, Organizational Happiness, Educational Institutions, School, Organization, Culture

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları yer almaktadır.

Çalışmanın problem durumunda bu çalışmanın konusunun neden ele alındığı açıklanmakta ve amacı açıklanarak alt amaçlar ele alınmaktadır. Çalışmanın önemi vurgulanarak sayıtlı ve sınırlılıklar ile ilgili bilgiler verilmektedir.

İlk bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesine yer verilmiş 4 başlık ile tanımlamalar yapılmıştır. Kültür tanımı başlığı altında kültürün etimolojik kökenine ve çeşitli bilim insanların tanımlamalarına yer verilmiştir. Kültürü oluşturan etmenler sıralanarak temel bilgiler verilmiştir. Ardından örgüt tanımı ele alınmış ve bu konuya öncülük eden araştırmacıların tanımlamalarına yer verilmiştir. Örgüt kültürü kavramı da tanıtılmış ve son olarak eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine kavramsal çerçeve sunulmuştur.

İkinci bölüme geçildiğinde araştırmanın yöntemi ele alınmış ve araştırma deseni, evren ve örneklemin seçimi, veri toplama araçları ve analizi kısmına yer verilmiştir. Ayrıca çalışmaya yöntem olarak seçilen içerik analizinin de geçerlik güvenirliğine değinilmiştir.

Üçüncü bölümde çalışma ile elde edilen bulgulara yer verilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Dördüncü ve son bölüme gelindiğinde ise sonuç ve tartışma kısmı ele alınmış ve öneriler kısmı ile çalışma sonlandırılmıştır.

Araştırmanın Problem Durumu

Kültür, örgüt, örgüt kültürü, okul kültürü gibi kavramlar uzun yıllardır araştırmacıların ilgi odağı olmuş ve sosyoloji, antropoloji, felsefe ve tarih gibi birçok bilim dalının araştırma konusu olmuştur.

Belli bir hedefi gerçekleştirmek, problemlere çözüm üretmek ya da bir hizmet veya ürün geliştirmek için oluşturulan örgütlerin ne şekilde işlediğine dair bilgi sahibi olmak, örgütsel yapıdaki işleyişi kavramak ve gerekli noktalarda müdahalede bulunmak adına gereklidir (Pfister, 2009, s. 19-33).

Giderek artan nüfus ile okullarda merkezi bir yönetim olması elzem hale gelmiştir ve kanunlarla okulların yönetim şekli belirlenmiştir. Ancak beşerî yönü dolayısıyla okulun iklimini yönetmek ve doğru şekilde kanalize etmek ihtiyacı hasıl olmuştur. Bu duruma bilimsel bir altyapı ile hazır bulunmak ve örgüt kültürünü en iyi şekilde analiz etmek gerekmektedir. Bu sebeple konuya ilişkin yapılmış bilimsel çalışmaların analizi gerekmektedir. Örgüt kültürüne ilişkin çeşitli iş kollarında çok sayıda Yüksek lisans ve doktora tezi bulunmaktadır. Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ile ilgili yapılan tez çalışmaları ise son yıllarda artış göstermiştir.

Son güncellenen ve elde edilen bilgiler ışığında eğitim kurumlarında örgüt kültürü kavramını iyi analiz etmek ve eğitim kurumlarının hedeflerine çok daha etkili ve verimli şekilde ulaşması için elde edilen güncel bilgilerin tatbik edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu sebeple araştırma Türkiye’de 2015-2021 yılları arasında eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini konu edinmiştir. Bu tezleri analiz etmek ve sonuçları alan yazına bilimsel bir çerçevede kazandırmak ise çalışmanın problemini tanımlamaktadır.

Araştırmanın Amacı



Araştırmanın amacı; Türkiye’de 2015-2021 yıllarında yayımlanmış olan ve eğitim kurumlarında örgüt kültürünü konu alan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizini yapmaktır. Buna göre; çalışmaları analiz etmek için şu alt amaçlar belirlenmiştir ve bu sorulara cevap aranmıştır:

1. Doktora ve yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Örgütsel kültürü başka değişken/lerle ele alan tezlerin sayısı ve oranı nedir?
3. Örgüt kültürünün birlikte ele alındığı değişkenler nelerdir, sıklık ve oranları nedir?
4. İncelenen tezlerin öncelikli dilleri, sıklık ve oranları nedir?
5. Lisans üstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversite dağılımları ne
6. Çalışmaların yapıldığı yer bilgisi dağılım oranları
7. İncelenen tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin kullanım sıklık ve oranları
8. Tez danışmanlarının kıdemlerine göre dağılımları
9. Tezlerdeki örneklem / çalışma gruplarının sıklık ve oranları
10. Kullanılan veri toplama araçlarının kullanım sıklık ve oranları
11. Örgüt kültürünü araştıran ölçeklerinin geliştirici/Türkçe ’ye uyarlayan bilim insanları ve bu ölçeklerin kullanım sıklık-oranları
12. Örgüt Kültürünü Ölçeklerinin güvenilirlik testine tabi tutulması
13. Tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımları
14. Örgüt Kültürü boyutu geliştirmeye yönelik tezlerin sıklık ve oranları
15. Yeni bir örgüt kültürü geliştirmeye yönelik tezlerin sayı ve oranları
16. Kavramsal çerçeve kısmında örgüt kültürü modellerini ele alan tezlerin sıklık ve oranı
17. Kavramsal çerçeve kısmında ele alınmış olan örgüt kültürü modellerinin sıklık ve oranları

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacında belirlenmiş olan alt amaçlar doğrultusunda ortaya çıkarılmış verilerden elde edilen bilgiler ışığında; eğitim kurumlarında örgüt kültürü ile ilgili güncel bilgiler elde edilebilecektir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında görev yapan başta idareciler olmak üzere tüm öğretmen, öğrenci, personelin eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine temel bilgileri edinmesi ve okullarının kültürlerini düzenlemede faydalanmaları söz konusudur.

Varsayımlar/Sayıtlar

Bu araştırmada ele alınan tezlerin içerisinde yer alan ölçme araçlarına katılımcıların doğru/samimi yanıtlar verdiği varsayılmakta ve çalışmaların tekrara düşmediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın temelini oluşturan örgüt kültürü üzerine çok sayıda işkolunda çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların hepsini incelemek zamanı verimli kullanma açısından problem yaratmaktadır. Bu yüzden yalnızca eğitim kurumlarında örgüt kavramını konu edinmiş çalışmalar ele alınmıştır.

Yök Tez sayfası üzerinden yapılan araştırmada yalnızca 2015-2021 yılları arasındaki Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin incelenmesi uygun görülmüştür.

YÖNTEM

Üçüncü bölümde bu araştırmada kullanılan araştırma yöntemi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır. Öncelikle araştırma deseniyle ilgili bilgilere yer verildikten sonra araştırmanın evren ve örneklem grubu hakkında bilgiler verilecektir. Kullanılan veri toplama aracıyla ilgili bilgiler verildikten sonra verilerin toplanması süreci ile analiz edilmesiyle ilgili bilgiler aktarılarak bölüm sonlandırılacaktır.

ARAŞTIRMA DESENİ

Çalışmanın araştırma desenini içerik analizi yöntemi oluşturmaktadır. Araştırma maçı içerisinde de belirtilmiş olan alt amaçlar doğrultusunda incelenen yüksek lisans ve doktora tezlerinin verileri nicel olarak değerlendirilmiş ve bulgular tablolar ve grafikler eşliğinde sunulmuştur. Bu yöntem ile söz konusu tezlerin hangi şehirlerde, hangi üniversitelerde gerçekleştirildiği; bir örgüt kültürü boyutu geliştirmeye yönelik olup olmadıkları; örgüt kültürünün hangi değişkenlerle ele alındığı; daha çok hangi anahtar kelimelerin kullanıldığı; hangi örgüt kültürü ölçeklerinin kullanıldığı gibi birçok bilgi araştırılmıştır.

EVREN VE ÖRNEKLEM



Çalışmanın evrenini Yök Tez sayfasında bulunan ve örgüt kültürü kavramını ele alan 739 adet yüksek lisans ve doktora tezi oluşturmaktadır. Bu sayı verilerin elde edilmesini zaman kıstası açısından güçleştirdiği için örneklem olarak “eğitim kurumlarında örgüt kültürü” nü konu edinmiş ve 2015-2021 yıllarında onaylanmış yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu yıllar arasında yayımlanmış toplam 36 adet tez bulunmaktadır ancak 1 tez çalışmaya başlanmasından sonra 2021 yılı aralık ayında onay aldığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. Söz konusu 35 adet tez çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır.

VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Araştırma içerisinde incelenecek olan tezler Yükseköğretim Kurulu (YÖK)’e ait olan ve ilgili tezlere erişilmesini sağlayan internet sayfasında (<http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>) yer alan, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı bünyesinde ve çeşitli eğitim kurumlarında “Örgüt Kültürü” konusu üzerine yazılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinden seçilmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi internet sayfasında “Örgüt Kültürü” anahtar kelimesi ile yapılan taramada, anabilim dalı ve tezlerin erişim durumu kısıtlaması olmaksızın 2015 tarihi itibarıyla 29 adet yüksek lisans ve 9 adet doktora tezi olmak üzere toplamda 35 adet lisansüstü tez sistem üzerinden incelenmiştir. İnceleme kriterleri olarak araştırmanın amacı başlığında yer alan alt amaçlar kullanılmış ve buna göre veriler analiz edilmiştir. Verilerin sistematik şekilde analizinin sağlanması için Microsoft Office programı kullanılmış ve alt amaçlara göre ilgili tablo ve grafikler oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu kısımda araştırmadan elde edilmiş verilerin analizi sonucunda kavuşulan bulgulara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Araştırma bulguları alt amaçlar doğrultusunda başlıklandırılmıştır.

1. Tezlerin yıllara göre dağılımı

Elde edile verilere göre örgüt kültürünü konu eden lisansüstü çalışmalardan 2015 yılı için 4 yüksek lisans, 2 doktora tezi onay bulmuş ve yıl bazında %17,14'lük bir orana sahip olmuştur. 2016 yılı için 3 yüksek lisans tezi onaylanmış ve oranı 0,57 olarak tespit

edilmiştir. 2017 yılına bakıldığında 2 yüksek lisans, 1 doktora tezinin onay bulunduğu ve 8,57'lik bir orana sahip olduğu gözlemlenmiştir. 2018 yılında 5 yüksek lisans, 2 doktora tezi onaylanmış ve %20 ile en yüksek orana sahip olmuştur. 2019 yılında 5 yüksek lisans tezi onaylanmış ve 14,28'lik bir orana sahiptir. 2020 yılında 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi onaylanmış ve toplamda %17,14'lük bir orana sahip olmuştur. 2021 yılında ise 6 yüksek lisans tezi hazırlanmış ve %17,14 oranına ulaştığı gözlemlenmiştir. Yüksek lisans tezlerinin, tez toplamına oranı %82 iken doktora tezlerinin bu oranı %17,14 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1

Tezlerin yıllara göre dağılımı

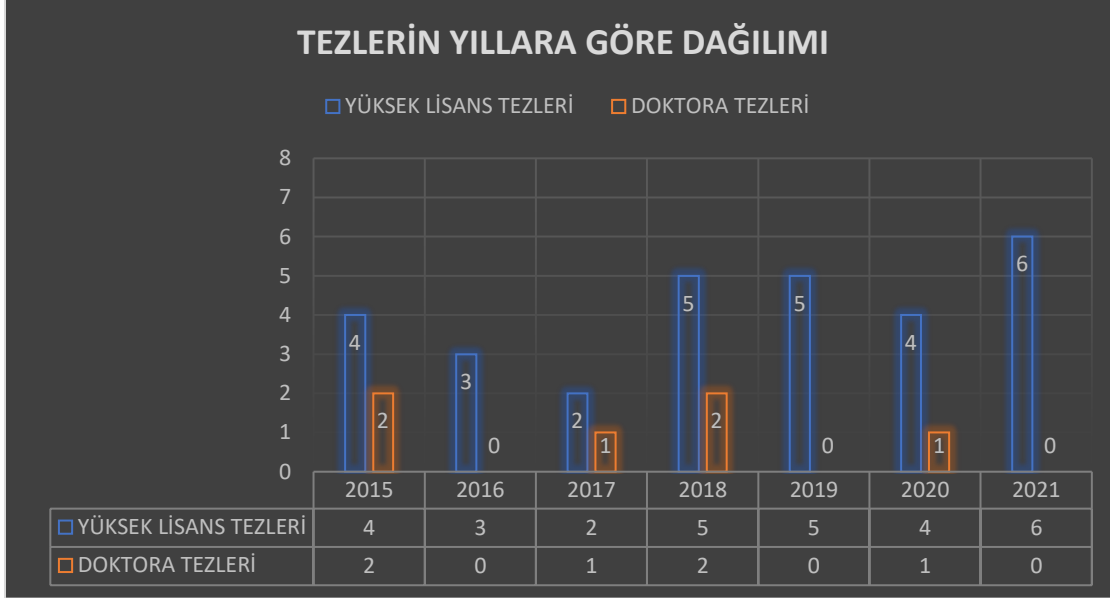
TEZLERİN YILLARA GÖRE DAĞILIMI				
<i>TEZ TÜRÜ</i>	<i>YIL</i>	<i>SIKLIK</i>	<i>TEZ BAZINDA ORAN %</i>	<i>YIL BAZINDA ORAN %</i>
YÜKSEK LİSANS	2015	4	11,42	17,14
DOKTORA		2	5,71	
YÜKSEK LİSANS	2016	3	8,57	8,57
DOKTORA		0	0	
YÜKSEK LİSANS	2017	2	5,71	8,57
DOKTORA		1	2,85	
YÜKSEK LİSANS	2018	5	14,28	20
DOKTORA		2	5,71	
YÜKSEK LİSANS	2019	5	14,28	14,28
DOKTORA		0	0	
YÜKSEK LİSANS	2020	4	11,42	14,28
DOKTORA		1	2,85	
YÜKSEK LİSANS	2021	6	17,14	17,14
DOKTORA		0	0	
YÜKSEK LİSANS	TOPLAM	29	82,85	100



DOKTORA	TOPLAM	6	17,14	
GENEL TOPLAM		35	100	100

Grafik 1

Örgüt Kültürünü Konu Edinmiş Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımları



2. Örgütsel kültürü başka değişken/lerle ele alan tezler

Örgütsel kültürü başka bir değişkenle ele alan tez sayısı toplamda 30'dur ve tezlerin toplamına oranı 85,71 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel kültürü tek başına ele alan tez sayısı ise 5 olup toplam tez sayısına oranı 14,29'dur.

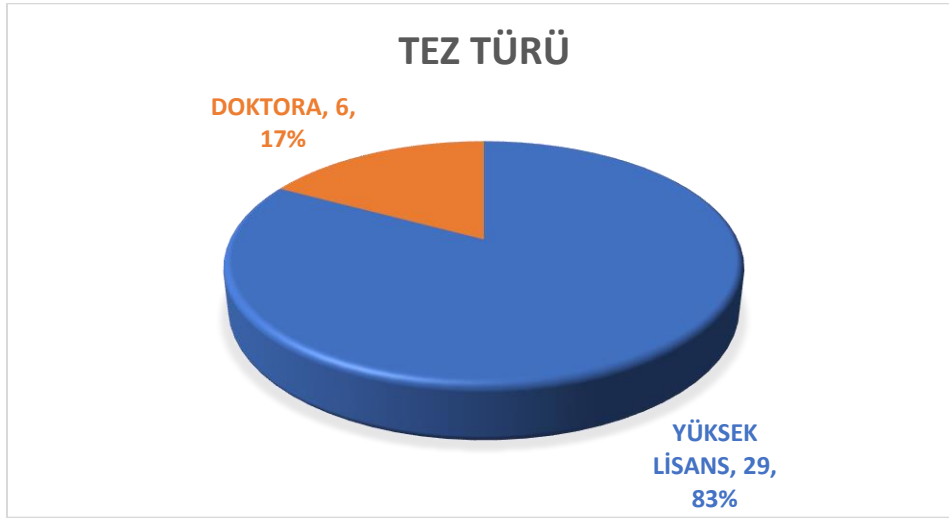
Tablo 2

Örgütsel Kültürü Başka Değişken/lerle Ele Alan Tezler

ÖRGÜTSEL KÜLTÜRÜ BİR DEĞİŞKENLE ELE ALAN TEZLER		
	SIKLIK	ORAN
BİR DEĞİŞKEN/LERLE ELE ALAN	30	85,71
TEK BAŞINA ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜ ELE ALAN	5	14,29
TOPLAM	35	100

Grafik 2

Tez Türü Oranları Pasta Grafiği



3. Örgüt kültürünün birlikte ele alındığı değişkenler

Örgüt kültürünün, incelenen tezlerde birlikte ele alındığı toplam 29 farklı değişken ele alınmıştır. Bunların toplamda 35 kez ele alındığı görülmüştür. Yabancılaşma, örgütsel güven ve örgütsel özdeşleşme değişkenlerinin 2'şer kez ele alındığı ve her birinin 5,75'lik bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sinizm/sessizlik değişkeni 4 farklı tezde ele alınarak 11,42'lik bir orana sahip olmuş ve en çok tekrar eden değişken olmuştur. Geriye kalan tüm değişkenler 1'er kez kullanılmış ve her biri 2,85'lik bir oranda kalmışlardır

Tablo 3

Örgüt Kültürünün Birlikte Ele Alındığı Değişkenler

ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜN BİRLİKTE ELE ALINDIĞI DEĞİŞKENLER

SIRA	ELE ALINAN DEĞİŞKEN	SIKLIK	ORAN
1	YABANCILAŞMA	2	5,71
2	DEVAMSIZLIK	1	2,85
3	ÖRGÜTSEL MUTLULUK	1	2,85
4	POLİTİK TAKTİK	1	2,85
5	ÖRGÜTSEL ÖİRENME	1	2,85
6	ÖĞRENEN ÖRGÜT ALGISI	1	2,85



7	İŞ DOYUMU	1	2,85
8	YETKİ KULLANIMI ALGISI	1	2,85
9	MESLEKİ TÜKENMİŞLİK	1	2,85
10	YETKİ KULLANIMI ALGISI	1	2,85
11	ÖRGÜTSEL GÜVEN	2	5,71
12	GİRİŞİMCİ LİDERLİK	1	2,85
13	TÜKENMİŞLİK	1	2,85
14	DEĞİŞİME HAZIR BULUNUŞLUK	1	2,85
15	EĞİTİM FELSEFESİ	1	2,85
16	RUHSAL LİDERLİK	1	2,85
17	ÖRGÜTSEL SESSİZLİK/SİNİZM	4	11,42
18	YÖNETSEL KARAR VERME STİLLERİ	1	2,85
19	PSİKOLOJİK GÜÇLENDİRME	1	2,85
20	ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	1	2,85
21	ROTASYON ALGILARI	1	2,85
22	İŞ MOTİVASYONLARI	1	2,85
23	AKADEMİK PERFORMANS	1	2,85
24	ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME	2	5,71
25	ÖRGÜTSEL İMAJ	1	2,85
26	SINIF YÖNETİM BİÇİMLERİ	1	2,85
27	ÖİRETMEN LİDERLİĞİ	1	2,85
28	ÇATIŞMA YÖNETİMİ	1	2,85
29	ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK	1	2,85
	TOPLAM	35	100

4. İncelenen tezlerin öncelikli dilleri

2015-2021 yılları arasında okullarda örgüt kültürünü ele alan toplamda 29 adet yüksek lisans ve 6 adet doktora tezinin öncelikli dilleri irdelenmiş ve %100'ünün öncelikli dilinin Türkçe olduğu verileri elde edilmiştir. Uluslararası bilim dili olan İngilizce yazın sayısı ise 0 olarak kayda geçmiştir.

Tablo 4

İncelenen Tezlerin Öncelikli Dilleri

İNCELENEN TEZLERİN ÖNCELİKLİ DİLİ NEDİR?

DİL	TEZ TÜRÜ		SIKLIK	ORAN	TEZ TOPLAMI
TÜRKÇE	YÜKSEK LİSANS	29	82,86	100	
	DOKTORA	6	17,14		
İNGİLİZCE	YÜKSEK LİSANS	0	0	0	
	DOKTORA	0	0		
GENEL TOPLAM		35	100	100	

5. Lisans üstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversite dağılımları

Bu çalışma içerisinde incelenen ve okullarda örgüt kültürünü ele alan 35 adet lisans üstü tezin yüksek lisans ve doktora tezi türlerine göre dağılımları incelenmiş ve şu veriler elde edilmiştir: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi 2 yüksek lisans, 2 doktora tezi çalışmasına sahiptir ve tezlerin toplamına oranla 11,42'lik bir orana sahiptir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 4 adet yüksek lisans çalışmasına imza atmış ve 11,42'lik bir oran elde etmiştir. Uşak Üniversitesi 4 yüksek lisans tezi çalışması ile %11,42'lik bir oran elde etmiştir. Gazi üniversitesi bünyesinde 2 yüksek lisans, 1 doktora tezi çalışması yapılmış ve tezlerin toplamına oranı 8,57 olarak kaydedilmiştir. AYDIN Adnan Menderes Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesinde, 2şer yüksek lisans tezi yapılmış olup her birinin 5,71'lik bir oranda bulunduğu görülmüştür. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Zirve Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi 1'er adet yüksek lisans tezine sahip olup, her biri 2,85'er orana sahiptir.

Tablo 5

Lisans Üstü Tez Çalışmalarının Yapıldığı Üniversite Dağılımları

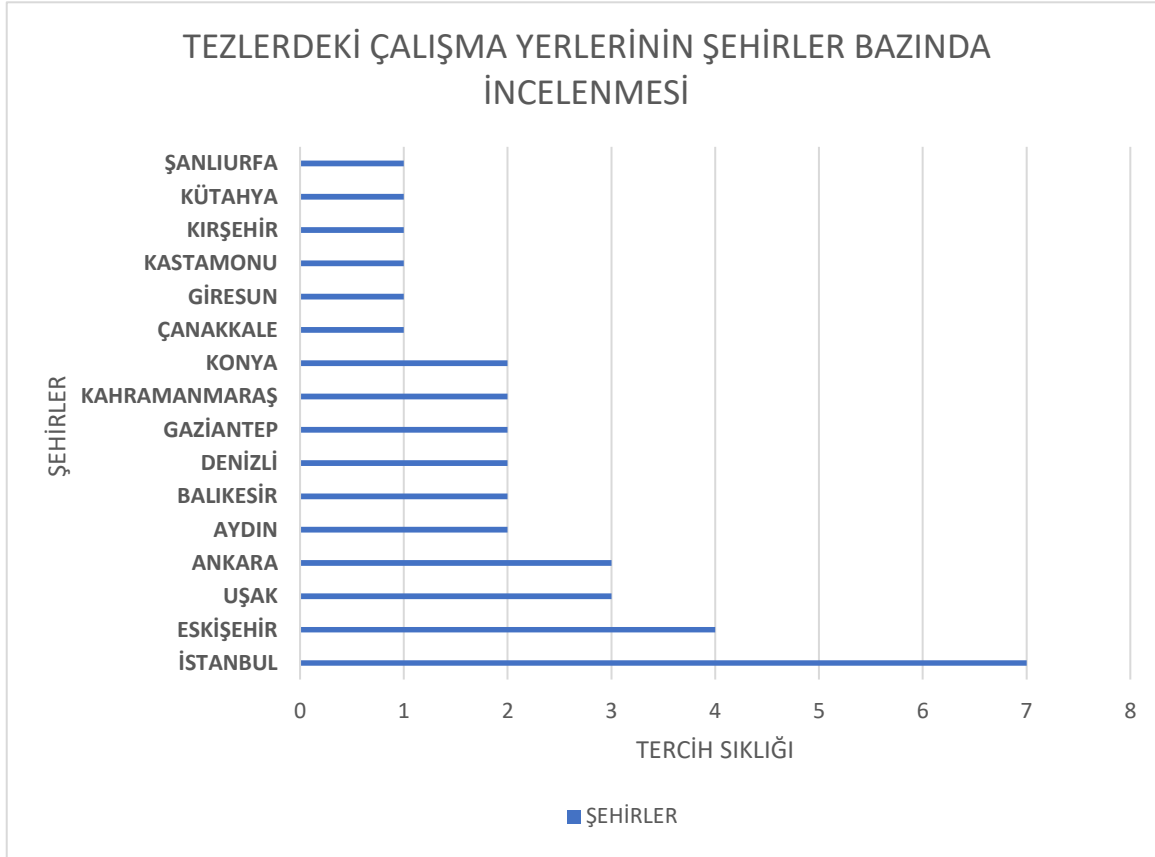
ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI ÜNİVERSİTE BİLGİSİ						
SIRA	ÜNİVERSİTE	TÜR	SIKLIK	TOPLAM TEZ	TEZLERİN ORANI	
1	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	YÜKSEK LİSANS	2	4	11,42	
		DOKTORA	2			
2	İSTANBUL SABAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ	YÜKSEK LİSANS	4	4	11,42	
		DOKTORA				



3	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
4	KIRŞEHİR EVİRAN ÜNİVERSİTESİ	AHI	YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
5	GAZİ ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	3	8,57
6	AYDIN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	ADNAN	YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	2	5,71
7	UŞAK ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	4	4	11,42
8	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
9	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	2	5,71
10	RECEP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	TAYYİP	YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
11	ÇANAKKALE ONSEKİZ ÜNİVERSİTESİ	MART	YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
12	BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	2	5,71
13	KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ ÜNİVERSİTESİ	İMAM	YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	2	5,71
14	MARMARA ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
15	BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
16	MEVLANA ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	2	2	5,71
17	ZİRVE ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
18	GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ		YÜKSEK LİSANS DOKTORA	1	1	2,85
19	FIRAT		YÜKSEK		1	2,85

ÜNİVERSİTESİ	LİSANS		
	DOKTORA	1	
TOPLAM	YÜKSEK LİSANS	29	82,85
	DOKTORA	6	17,14
		35	100

Grafik 3 Şehir Bazında Çalışmanın Yapıldığı Yer Bilgisi Çubuk Grafiği



6. Çalışmaların yapıldığı yer bilgisi dağılım oranları

Tablo 6 incelendiğinde 2015-2021 yılları arasında okullarda örgüt kültürü çalışmalarını incelendiğinde 35 çalışmanın yukarıdaki şehirlerde yer alan örneklem/çalışma gruplarında uygulandığı görülmüştür. Elde edilen verilere göre; çalışma yeri olarak İstanbul 7 kez kullanılmış ve %20'lik bir oran elde etmiştir. %11,42'lik oran ile 4 kez çalışma yeri olarak kullanılan şehrin Eskişehir olduğu görülmüştür. Ankara ve Uşak 3'er kez çalışma yeri olarak seçilmiş ve her biri 8,57'lik bir orana sahip olmuştur. 2'ser kez çalışma yeri olarak tercih edilen şehirler Aydın, Denizli, Balıkesir, Kahramanmaraş, Konya



ve Gaziantep olup her biri %5,71'lik bir orana sahip olmuştur. Çanakkale, Giresun, Kastamonu, Kırşehir, Kütahya, Şanlıurfa ise 1'er kez çalışma yeri olarak tercih edilerek incelenen tüm tezlerin toplamına oranları her birinin %2,85 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 6

Çalışmaların yapıldığı ye bilgisi dağılım oranları

ÇALIŞMANIN YAPILDIĞI YER BİLGİSİ DAĞILIM ORANLARI			
SIRA	ÇALIMA YERİ	SIKLIK	ORAN
1	ANKARA	3	8,57
2	AYDIN	2	5,71
3	BALIKESİR	2	5,71
4	ÇANAKKALE	1	2,85
5	DENİZLİ	2	5,71
6	ESKİŞEHİR	4	11,42
7	GAZİANTEP	2	5,71
8	GİRESUN	1	2,85
9	İSTANBUL	7	20
10	KAHRAMANMARAŞ	2	5,71
11	KASTAMONU	1	2,85
12	KIRŞEHİR	1	2,85
13	KONYA	2	5,71
14	KÜTAHYA	1	2,85
15	ŞANLIURFA	1	2,85
16	UŞAK	3	8,57
TOPLAM		35	100

7. İncelenen tezlerde kullanılan anahtar kelimelerin kullanım sıklık ve oranları

İncelenen tezlerin anahtar kelimelerine bakıldığında 35 tez içerisinde 70 çeşit anahtar kelime kullanılmış ve toplam anahtar kelime kullanım sayısı 121 olarak tespit edilmiştir. Bu anahtar kelimelerin içerisinde “örgüt kültürü” nün 28 kez kullanılarak tüm anahtar kelime kullanımlarına göre %23,14'lük bir orana sahiptir. “okul kültürü” kelimesi ise 8 kez kullanılarak %6,61'lik bir oran elde etmiştir. “kültür” ve “öğretmen” kelimeleri ise 4'er kez kullanılmış ve her biri %3,3'lük bir oranda bulunmaktadır. “örgüt” kelimesi ise

3 kez kullanılarak %2,47lik bir oran elde etmiştir. “eğitim” , “okul” , “okul yöneticileri” , “ortaokul öğretmeni” , “örgütsel güven” , “örgütsel özdeşleşme” , “örgütsel sessizlik” , “örgütsel sinisizm” , “rekabetçi değerler modeli” ise 2’şer kez kullanılarak %1,65’lik bir oranda kalmışlardır. Kullanılan diğer anahtar kelimeler ise 1’er kez kullanılarak her biri %0,82 oranıyla yer edinmişlerdir.

Tablo 7

İncelenen Tezlerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Kullanım Sıklık ve Oranları

TEZLERDE KULLANILAN ANAHTAR KELİMELERİN ORANLARI			
SIRA	ANAHTAR KELİME	SIKLIK	ORAN
1	Akademik performans	1	0,82
2	Anadolu Lisesi	1	0,82
3	Cameron ve Quinn	1	0,82
4	Çatışma	1	0,82
5	Çatışma Yönetimi	1	0,82
6	Çifteler köy enstitüsü	1	0,82
7	Değişim Yönetimi	1	0,82
8	Değişime hazır bulunuşluk	1	0,82
9	Devamsızlık eğilimi	1	0,82
10	Eğitim Felsefesi	1	0,82
11	Eğitim kurumları	1	0,82
12	Eğitim	2	1,65
13	Ermeni Azınlık Okulları	1	0,82
14	Fen lisesi	1	0,82
15	Girişimci Liderlik	1	0,82
16	Güven	1	0,82
17	İSMEK	1	0,82
18	İş doyumu	1	0,82
19	İş motivasyonu	1	0,82
20	Karar Verme	1	0,82
21	Köy enstitüleri	1	0,82
22	Kültür	4	3,3
23	Liderlik	1	0,82
24	Liderlik Tarzları	1	0,82
25	Lider-Üye Etkileşimi	1	0,82
26	Meslek lisesi	1	0,82
27	Mesleki Tükenmişlik	1	0,82



28	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1	0,82
29	Mesleki ve Teknik Eğitim	1	0,82
30	Motivasyon	1	0,82
31	Okul	2	1,65
32	Okul başarısı	1	0,82
33	Okul kültürü	8	6,61
34	Okul Yöneticileri	2	1,65
35	Okula devam tutumu	1	0,82
36	Okula yabancılaşma	1	0,82
37	Ortaokul	1	0,82
38	Ortaokul Öğretmeni	2	1,65
39	Ortaokullar	1	0,82
40	Öğrenen örgüt	1	0,82
41	Öğretmen	4	3,3
42	Öğretmen Liderliği	1	0,82
43	Öğretmenler	1	0,82
44	Örgüt	3	2,47
45	Örgüt Kültürü	28	23,14
46	Örgütsel bağlılık	1	0,82
47	Örgütsel güven	2	1,65
48	Örgütsel Mutluluk	1	0,82
49	Örgütsel Öğrenme	1	0,82
50	Örgütsel Özdeşleşme	2	1,65
51	Örgütsel prestij	1	0,82
52	Örgütsel sessizlik	2	1,65
53	Örgütsel Sinisizm	2	1,65
54	Örgütsel vatandaşlık davranışı	1	0,82
55	Örgütsel Yabancılaşma	1	0,82
56	Örgütsel Yaratıcılık	1	0,82
57	Özel Eğitim	1	0,82
58	Politik Davranış	1	0,82
59	Politik Taktik	1	0,82
60	Psikolojik güçlendirme	1	0,82
61	Rekabetçi Değerler Modeli	2	1,65
62	Ruhsal liderlik	1	0,82
63	Tarihsel etnografya	1	0,82
64	Tükenmişlik	1	0,82
65	Yaratıcılık	1	0,82
66	Yetki kullanımı	1	0,82
67	Yetkinlik	1	0,82
68	Yönetsel Karar Verme Stili	1	0,82
69	Yükseköğretim	1	0,82

70	Zorunlu Yer Değişikliği (Rotasyon)	1	0,82
TOPLAM		121	100

8. Tez danışmanlarının kıdemlerine göre dağılımları

İncelenen tezlerin danışmanları kıdemlerine göre irdelenmiş ve 35 tez içerisinde; 11 teze Profesör Doktor Öğretim Üyesi unvanındaki danışmanın çalışmaya danışmanlık ettiği ve tüm danışmanlara oranının %31,42 olduğu tespit edilmiştir. Doktor Öğretim Üyesi ve Doçent Doktor Öğretim Üyesi olan danışmanlar ise 10'ar kez tez çalışmalarında bulunmuşlar ve %28,57'şerlik bir orana sahip olmuşlardır. 35 tezin içerisinde Yardımcı Doçent Doktor Öğretim Üyesi unvanına sahip danışman ise 4 kişiden oluşmaktadır ve tüm danışmanlara oranları %11,42'dir.

Tablo 8

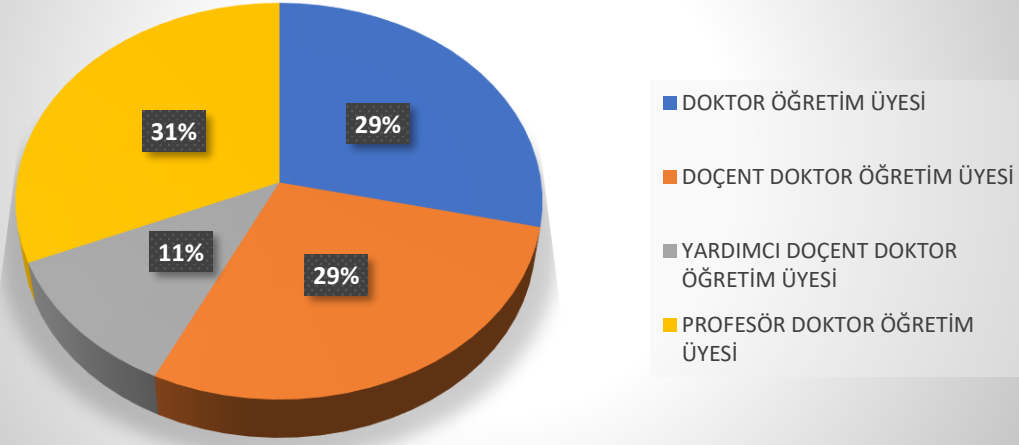
Tez Danışmanlarının Kıdemlerine Göre Dağılımları

TEZ DANIŞMANLARININ KIDEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI		
<i>DANIŞMAN</i>	<i>SIKLIK</i>	<i>ORAN</i>
DOKTOR ÖĞRETİM ÜYESİ	10	28,57
DOÇENT DOKTOR ÖĞRETİM ÜYESİ	10	28,57
YARDIMCI DOÇENT DOKTOR ÖĞRETİM ÜYESİ	4	11,42
PROFESÖR DOKTOR ÖĞRETİM ÜYESİ	11	31,42
TOPLAM	35	100

Grafik 4

Tez danışmanlarının unvanlarına göre dağılımını gösterir pasta grafiği

TEZ DANIŞMANLARININ ÜNVANLARINA GÖRE DAĞILIMI



Not: Pasta grafiğinde oranlar; virgülden sonra yukarı ya da aşağı yuvarlanarak gösterilmiştir.

9. Tezlerdeki örneklem / çalışma gruplarının sıklık ve oranları

2015-2021 yılları arasında okullarda örgüt kültürünü konu edinmiş ve YökTez sayfasında bulunan 35 tez incelendiğinde, çalışma verilerinin elde edildiği örneklem/çalışma gruplarının kullanım sıklığı-oranlarına ait şu veriler elde edilmiştir: çalışmaların 8 tanesi yalnızca ortaokul öğretmenleri üzerine yapılmıştır ve tüm çalışma örneklemine oranı %22,85'tir. İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin birlikte çalışma grubu olarak seçilmesi 3 kez gerçekleşmiş ve %8,57'lik bir orana sahip olmuştur. Akademisyenler, ilk ve ortaokul öğretmenleri, mesleki ve teknik Anadolu lisesi öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenleri 2'şer kez örneklem/çalışma grubu olarak tercih edilmiş ve her birinin oranı %5,71 olmuştur. Ermeni azınlık okulu sınıf ve branş öğretmenleri, ilk ve ortaokul yöneticileri, İSMEK öğretmenleri, köy enstitüsü, lisans öğrencileri, okul müdür ve müdür yardımcıları, özel eğitim öğretmenleri, üniversitelerin akademik yöneticileri ise 1'er kez örneklem/çalışma grubu olarak seçilmiş ve her biri %2,85'lik bir oranda kalmışlardır.,

Tablo 9

Tezlerdeki Örneklem / Çalışma Gruplarının Sıklık Ve Oranları

TEZLERDEKİ ÖRNEKLEM/ÇALIŞMA GRUPLARI

SIRA	ÖRNEKLEM/ ÇALIŞMA GRUBU	SIKLIK	ORAN
1	AKADEMİSYENLER	2	5,71
2	ERMENİ AZINLIK OKULU SINIF VE BRANŞ ÖĞRETMENLERİ	1	2,85
3	İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ	2	5,71
4	İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİ	1	2,85
5	İLKOKUL ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİ	3	8,57
6	İSMEK ÖĞRETMENLERİ	1	2,85
7	KÖY ENSTİTÜSÜ	1	2,85
8	LİSANS ÖĞRENCİLERİ	1	2,85
9	MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRETMENLERİ	2	5,71
10	OKUL MÜDÜRLERİ VE MÜDÜR YARDIMCILARI	1	2,85
11	ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ	8	22,85
12	ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİ	2	5,71
13	ÖĞRETMENLER	8	22,85
14	ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ	1	2,85
15	ÜNİVERSİTELERİN AKADEMİK YÖNETİCİLERİ	1	2,85
TOPLAM		35	100

10. Kullanılan veri toplama araçlarının kullanım sıklık ve oranları

İncelenen tezlerdeki tüm veri toplama araçları ele alınmış, 39 çeşit ölçeğin toplamda 91 kez kullanıldığı görülmüş, kullanım sıklık ve oranları şu şekilde tespit edilmiştir: Örgüt kültürü ölçekleri 34 çalışmada kullanılmış ve tüm tezlere oranı %37,36 olarak kaydedilmiştir. Kişisel Bilgi Formu 15 kez kullanılmış ve %16,48'lik bir orana sahiptir. Örgütsel Sessizlik Ölçeği 4 kez kullanılmış ve %4,39'luk bir oranda olduğu görülmüştür. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu ile Örgütsel Güven Ölçeği ise 2'şer kez kullanılmış ve %2,19'luk bir oranda olduğu saptanmıştır. Diğer veri toplama araçları ise 1'er kez kullanılmış ve her biri %1,09'luk bir oranda kalmıştır.

Tablo 10



Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Kullanım Sıklık ve Oranları

VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ KULLANIMI

SIRA	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	SIKLIK	ORAN
1	Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)	1	1,09
2	Dışsal Prestij Algısı Ölçeği	1	1,09
3	Eğitim Felsefesi Ölçeği	1	1,09
4	Gruenert ve Valentine (1998)	1	1,09
5	İş Motivasyonu Ölçeği	1	1,09
6	Karar Verme Stilleri Ölçeği	1	1,09
7	Karar Verme Stilleri ve Örgüt Kültürü Görüşme Formu	1	1,09
8	Kişisel Bilgi Formu	15	16,48
9	Lider-Üye Etkileşimi Çok Boyutlu Ölçeği (LMX-MDM)	1	1,09
10	Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitimci Formu	2	2,19
11	Minnesota iş tatmini ölçeği (kısa form)	1	1,09
12	Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği	1	1,09
13	Okul başarısı	1	1,09
14	Okul Öncesinde Örgüt Kültürü” ne yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu	1	1,09
15	Okul Yöneticilerinin Girişimci Liderlik Ölçeği (YGLÖ)	1	1,09
16	Okula Devam Tutum Ölçeği	1	1,09
17	Okulların Değişime Hazır Bulunuşluk Ölçeği	1	1,09
18	Okulların Değişime Hazır Bulunuşluk Ölçeği	1	1,09
19	Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği	1	1,09
20	Öğrenen Örgüt Profili Ölçeği (ÖÖPÖ)	1	1,09
21	Öğretmen Liderliği Ölçeği	1	1,09
22	Örgüt Kültürü Ölçeği	34	37,36
23	Örgüt Kültüründe Yönetici Tutumları Ölçeği	1	1,09
24	Örgütsel Bağlılık Ölçeği	1	1,09
25	Örgütsel Güven Ölçeği	2	2,19
26	Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ)	1	1,09
27	Örgütsel Öğrenme Ölçeği	1	1,09
28	Örgütsel Özdeşleşme ve Örgüt Kültürü Görüşme Formu	1	1,09
29	Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği	1	1,09
30	Örgütsel sessizlik ölçeği	4	4,39
31	Örgütsel Yabancılaşma Ölçeği	1	1,09
32	Örgütsel Yaratıcılık Ölçeği (ÖYÖ)	1	1,09

33	Politik taktik ölçeği	1	1,09
34	Psikolojik Güçlendirme Ölçeği	1	1,09
35	Rahim Örgütsel Çatışma Envanteri (ROCI- II)	1	1,09
36	Ruhsal liderlik ölçeği	1	1,09
37	Tarihsel etnografya METEDOLOJİ	1	1,09
38	Van Dick Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği (ÖÖÖ)	1	1,09
39	Zorunlu Yer Değiştirme (Rotasyon) Ölçeği	1	1,09
TOPLAM		91	100

11. Örgüt kültürünü araştıran ölçeklerinin geliştirici/ Türkçe' ye uyarlayan bilim insanları ve bu ölçeklerin kullanım sıklık ve oranları

Örgüt kültürünü araştıran 34 adet ölçek tespit edilmiş ve bu ölçeklerden Terzi'nin 2005'te geliştirdiği ölçeğin 14 farklı çalışmada kullanıldığı görülmüştür. Kimi tez çalışmalarında adı örgüt kültür ölçeği olarak yer alırken kimi çalışmalarda ise okul kültürü ölçeği olarak adlandırılmıştır. İpek'in 1999'da geliştirdiği ölçek ise 6 farklı çalışmanın verilerini elde etmek amacıyla kullanılmış ve %17,64'lük bir oran elde etmiştir. Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2011), Kaya (2009), M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu (2017) ölçekleri ise 2'şer kez kullanılmış ve her biri %5,88'lik bir kullanım oranına sahiptir. Diğer ölçekler ise 1'er kez kullanılmış olup her birine düşen kullanım oranı %2,94 olmuştur.

Tablo 11 Örgüt kültürünü araştıran ölçeklerinin geliştirici/Türkçe'ye uyarlayan bilim insanları ve bu ölçeklerin kullanım sıklık-oranları

ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜ ARAŞTIRAN ÖLÇEKLERİ KİM TARAFINDAN GELİŞTİRİLMİŞ/TÜRKÇE'YE UYARLANMIŞ?			
SIRA	BİLİM İNSANI	SIKLIK	ORAN
1	Cameron ve Quinn (2011)	1	2,94
2	Erdem ve İşbaşı (2001)	1	2,94
3	Erdem, Adıgüzel ve Kaya (2011)	2	5,88
4	Gruenert ve Valentine (1998)	1	2,94
5	İpek (1999)	6	17,64
6	Kara (2006)	1	2,94
7	Kaya (2009)	2	5,88
8	Kılıç-Sönmez (2013)	1	2,94
9	M. G. Gülcan ve N. Cemaloğlu (2017)	2	5,88
10	Öcal ve Ağca (2010)	1	2,94
11	Özgüner (2011)	1	2,94
12	Şahin (2011)	1	2,94
13	Terzi (2005)	14	41,17
TOPLAM		34	100



12. Örgüt Kültürünü Ölçeklerinin güvenilirlik testine tabi tutulması

Bu çalışmaya konu olan tezlerde kullanılan tüm örgüt kültürü ölçeklerin güvenilirlik testleri uygulanmıştır. Güvenirlik testine tabi tutulmamış hiçbir örgüt kültürü ölçeği bulunmamaktadır.

Tablo 12

Örgüt Kültürünü Ölçeklerinin Güvenirlik Testine Tabi Tutulması

ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİNE GÜVENİRLİK TESTİ YAPILMIŞ MI? ___		
EVET	34	100
HAYIR	0	0
TOPLAM	34	100

13. Tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımları

Aşağıdaki tabloda incelenen tezlerde kullanılan yöntemlerin türlerine göre sıklık ve oranları ele alınmıştır. Buna göre 35 tezdten; 30 tanesi nicel yöntem ile veri elde etmiş ve yöntemlerin geneline oranı %85,71 olarak saptanmıştır. 1 tanesi nitel yöntem ile veri elde ederek %2,86'lık bir oranda kalmıştır. Karma yöntemin tercih edildiği tez sayısı ise 4'tür ve bu yöntemin oranı %11,43'tür.

Tablo 13

Tezlerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımları

TEZLERDE KULLANILAN YÖNTEMLERİN DAĞILIMLARI		
<i>YÖNTEM</i>	<i>SIKLIK</i>	<i>ORAN</i>
NİCEL	30	85,71
NİTEL	1	2,86
KARMA	4	11,43
TOPLAM	35	100

14. Örgüt Kültürü boyutu geliştirmeye yönelik tezlerin sıklık ve oranları

İncelenen 35 tezde yeni bir örgüt kültürü boyutu geliştirmeye yönelik olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır ve yukarıdaki bilgiler elde edilmiştir. Tabloya göre hiçbir tezde yeni bir örgüt kültürü boyutu geliştirilmemiştir.

Tablo 14

Örgüt Kültürü Boyutu Geliştirmeye Yönelik Tezlerin Sıklık ve Oranları

YENİ BİR ÖRGÜT KÜLTÜRÜ BOYUTU GELİŞTİRİLMİŞ Mİ? —
—

CEVAP	SIKLIK	ORAN
EVET	0	0
HAYIR	35	100
TOPLAM	35	100

15. Yeni bir örgüt kültürü geliştirmeye yönelik tezlerin sayı ve oranları....

Okullarda örgüt kültürünü konu alan ve bu araştırmada incelenen 35 tezin yeni bir örgüt kültürü ölçeği geliştirmeye yönelik olup olmadığı araştırılmış ve tablodaki sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; tez çalışmalarının hiçbirinde yeni bir örgüt kültürü ölçeği geliştirilmemiştir.

Tablo 15

Yeni Bir Örgüt Kültürü Geliştirmeye Yönelik Tezlerin Sayı ve Oranları

TEZ ÇALIŞMASI YENİ BİR ÖRGÜT KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ GELİŞTİRMEYE
YÖNELİK Mİ? —



<i>CEVAP</i>	<i>SAYI</i>	<i>ORAN</i>
EVET	0	0
HAYIR	35	100
TOPLAM	35	100

16. Kavramsal çerçeve kısmında örgüt kültürü modellerini ele alan tezlerin sıklık ve oranı

Araştırmaya konu olan 35 tezin 25'i kavramsal çerçeve kısmında örgüt kültürü modellerini ele almıştır ve bu tezlerin tez toplam sayısına oranı %71,43'tür. Kavramsal çerçeve kısmında örgüt kültürü modellerine yer vermeyen tezlerin sayısı ise 10'dur ve bu tezlerin toplam tez sayısına oranı %28,57'dir.

Tablo 16 *Kavramsal Çerçeve Kısmında Örgüt Kültürü Modellerini Ele Alan Tezlerin Sıklık ve Oranı*

KAVRAMSAL ÇERÇEVEDE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ MODELLERİ ELE ALINMIŞ MI?		
<i>CEVAP</i>	<i>SIKLIK</i>	<i>ORAN</i>
EVET	25	71,43
HAYIR	10	28,57
TOPLAM	35	100

17. Kavramsal çerçeve kısmında ele alınmış olan örgüt kültürü modellerinin sıklık ve oranları

Kavramsal çerçeve kısmının içinde örgüt kültürü modellerine yer veren toplam 25 adet tezin içerisinde 33 çeşit örgüt kültürü modeli toplamda 143 kez ele alınmıştır. Cameron ve Quin'in kültür modeli 16 kez ele alınarak örgüt kültürü modelleri toplam kullanım sıklığına oranı %11,18'dir. Deal ve Kennedy kültür modeli ile Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması 14'er kez ele alınmış ve her ikisinin de oranı %9,79 olarak kaydedilmiştir. Hofstede'nin kültür modeli ile Quchi'nin kurum kültürü modeli Z kuramı ise 11'er kez tezlerde yer bulmuş ve her ikisinin de kullanım oranı %7,69 olarak kayda geçmiştir. Schein'in örgüt kültürü modeline ise 10 tezde yer verilmiş ve oranının %6,69 olduğu tespit edilmiştir. Parsons (AGIL) kültür modeli ise 9 kez ele alınmış ve %6,29 oranında olduğu görülmüştür. Peters ve Waterman kültür modelinin 7 tezde

kavramsal çerçeveye yerleştirildiği ve oranın %4,89 olduğu saptanmıştır. Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli ile Kilmann Modelinin 5'er tezde yer aldığı ve oranlarının %3,49'ar olduğu görülmüştür. Graves'in kültür modeli 4 tezde yer almaktadır ve oranı %2,79'dur. Diana Pheysey'in kültür modeli , Kets de Vries ve Danny Miller'in örgüt kültürü modeli , Quin ve McGrath'ın kültür modeli , Denison modeli ve Byars'a Göre Örgüt Kültürü Modeli ise 3'er kez kavramsal çerçevede kendine yer bulmuş ve her birinin oranı %2,09'dur. Handy örgüt kültürü modeli, Miles ve Snow kültür modeli, Miles Snow Meyer ve Coleman (1978)'a ait örgüt kültürü modeli, Schneider'in örgüt kültürü modeli ve Toyohiro Kono kültür modeli ise 2'şer kez el alınmıştır ve her birinin oranı %1,39'dur. Diğer 12 model ise 1'er kez kavramsal çerçevelerde yer edinmiş ve her birine ait oran &0,69 olarak kayda geçmiştir.

Tablo 17 *Kavramsal Çerçeve Kısmında Ele Alınmış Olan Örgüt Kültürü Modellerinin Sıklık ve Oranları*

SIRA	ÖRGÜT KÜLTÜRÜ MODELİ	SIKLIK	%
1	Cameron ve Quin'in kültür modeli	16	11,18
2	Ali Rıza Terzi'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması	1	0,69
3	Ansoff kültür modeli	1	0,69
4	Charles Handy'nin kültür modeli	1	0,69
5	Deal ve Kennedy kültür modeli	14	9,79
6	Diana Pheysey'in kültür modeli	3	2,09
7	Freeman ve Cameron Örgüt Kültürü Türleri Modeli	1	0,69
8	Graves'in kültür modeli	4	2,79
9	H. Bosetsky ve P. Heinrich kültür modeli	1	0,69
10	Handy örgüt kültürü modeli	2	1,39
11	Harrison ve Handy'nin Örgüt Kültürü Sınıflaması	14	9,79
12	Hofstede'nin kültür modeli	11	7,69
13	Kets de Vries ve Danny Miller'in örgüt kültürü modeli	3	2,09
14	Kono ve Clegg	1	0,69
15	Miles ve Snow kültür modeli	2	1,39
16	Miles Snow Meyer ve Coleman (1978)	2	1,39
17	Parsons (AGIL) kültür modeli	9	6,29
18	Peters ve Waterman kültür modeli	7	4,89
19	Quchi'nin kurum kültürü modeli Z kuramı	11	7,69
20	Quin ve McGrath'ın kültür modeli	3	2,09
21	Schein'in örgüt kültürü modeli	10	6,69
22	Schneider	2	1,39



23	Steinhoff ve Owens	1	0,69
24	Toyohiro Kono kültür modeli	2	1,39
25	Wallach	1	0,69
26	Pheysey'in Örgüt Kültürü Modeli	5	3,49
27	Kilmann Modeli	5	3,49
28	Denison modeli	3	2,09
29	Byars'a Göre Örgüt Kültürü Modeli	3	2,09
30	Tierney'in Örgüt Kültürü Çerçevesi	1	0,69
31	Sporn'un 4 Tipli Üniversite Kültürü Sınıflaması	1	0,69
32	Bergquist ve Pawlak'ın Akademik Kültür Tipolojisi	1	0,69
33	Harrison Modeli	1	0,69
TOPLAM		143	100

SONUÇ VE TARTIŞMA

2015-2021 yıllarında eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK)'e ait tezlere ulaşım için kullanılan internet sayfasında (<http://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>) yayımlanmış olan 29 yüksek lisans ve 6 doktora tezi bu çalışmada içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Çeşitli değişkenlerle ilişkilendirilen örgüt kültürü üzerine yapılmış bu tezlerin çalışmanın alt amaçlarında belirtilen amaçlara göre analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında; çalışmaların daha çok yüksek lisans tezi olarak yapıldığı ve en çok tez çalışmasının 2018 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür.

Örgüt kültürünü başka bir değişken ile ilişkilendiren çalışmaların çoğunlukta olduğu ve bir başka değişken ile ilişkilendirmeksizin tek başına bir kurumun örgüt kültürü algılarını ölçen çalışmaların azınlıkta kaldığı tespit edilmiştir. Çalışmalarda korelasyonlar daha çok inceleme konusu olmuştur.

Örgüt kültürü kavramı 29 farklı değişken ile yordanarak incelemeye tabi tutulmuş ve bunlardan en çok örgütsel sinizm konusunun tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerin tümünde Türkçe öncelikli dil olarak alınmış ve hiçbir tezin uluslararası bilim dilini öncelikli dil olarak kullanmadığı görülmüştür.

Lisansüstü tez çalışmalarında Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi 2 yüksek lisans, 2 doktora tezi çalışmasına sahiptir ve tezlerin toplamına oranla 11,42'lik bir orana sahiptir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi 4 adet yüksek lisans çalışmasına imza atmış ve 11,42'lik bir oran elde etmiştir. Uşak Üniversitesi 4 yüksek lisans tezi çalışması ile %11,42'lik bir oran elde etmiştir. Bu üniversiteler 4'er lisansüstü tez çalışması ile en çok eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine çalışmalar yapan üniversiteler olmuşlardır.

7 lisansüstü çalışmasında örneklemin seçildiği yer olarak İstanbul tercih edilmiş ve en çok tercih edilen şehir olmuştur.

İncelenen tezlerin anahtar kelimelerine bakıldığında 35 tez içerisinde 70 çeşit anahtar kelime kullanılmış ve toplam anahtar kelime kullanım sayısı 121 olarak tespit edilmiştir. Bu anahtar kelimelerin içerisinde “örgüt kültürü” nün 28 kez kullanılarak tüm anahtar kelime kullanımlarına göre %23,14’lük bir orana sahip en çok tercih edilen anahtar kelime olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Söz konusu tezlerin danışmanlarının kıdemleri incelendiğinde 11 profesör doktor, 4 yardımcı doçent doktor, 10’ar doçent doktor ve doktor öğretim üyesinin tezlere danışmanlık ettiği bilgisi elde edilmiştir.

Tezlerin çalışma grupları/örneklemelerine bakıldığında ise örgüt kültürü algılarının en çok irdelendiği grup olarak 8’er çalışmada yer bulan ortaokul öğretmenleri (sadece) ve öğretmenlerin (kıdem ve görev farketmeksizin) tercih edildiği görülmüştür. İSMEK, azınlık okulları gibi eğitim kurumları ise 1’er kez çalışma grubu olarak tercih edilmişlerdir.

Veri toplama araçlarının kullanım sayılarına bakıldığında 35 lisansüstü tez çalışmasından 34’ünde örgüt kültürü ölçeğinin kullanıldığını ve 15 farklı çalışmada kişisel bilgi formunun kullanıldığı kaydedilmiştir.

Örgüt kültürünü araştıran ölçeklerden en çok Terzi’nin 2005 yılında geliştirdiği örgüt kültürü ölçeğinin kullanıldığı ve tüm ölçeklerin güvenilirlik/gerçeklik testlerine tabi tutulduğu görülmüştür.

Tezlerde yöntem olarak en çok nicel yöntem tercih edilmiş, karma yöntem 4 kez ve nitel yöntem sadece 1 kez kullanılmıştır.

Hiçbir tez çalışmasının yeni bir örgüt kültürü boyutu geliştirmeye yönelik olmadığı ve yine hiçbirinin yeni bir örgüt kültürü ölçeği geliştirmeyi hedeflemediği saptanmıştır.

Kavramsal çerçevelerine bakıldığında tezlerin 25 tanesinin çeşitli bilim insanlarına ait örgüt kültürü modellerini ele aldığı görülmüştür. Bu örgüt kültürü modellerinden en çok kullanılan modelleme ise Cameron ve Quin’in kültür modelidir.

ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında örgüt kültürünü konu edinmiş tezleri inceleyen bu çalışmada bulgular ve sonuçlar ışığında elde edilen bilgilere dayanılarak araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.



Alan yazında lisansüstü tezler arasında yüksek lisans tezlerinin daha fazla yer aldığı bilgisine dayanılarak eğitim kurumlarında örgüt kültürü konusu üzerine doktora tezi çalışması yapılabilir.

Nicel yöntemlerin daha çok kullanıldığı gözlemlendiğinden karma yöntemler ile veri çeşitliliğini ve bilgi derinliğini artıracak tez çalışmaları yapılmalıdır.

Evren çok geniş olmasına rağmen eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine tez sayısı daha az kalmaktadır. Özellikle anaokulu, özel eğitim kurumları, İSMEK, azınlık okulları ve köy enstitüsü gibi eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine yapılan çalışmaların alan yazında çok az yer aldığı bilgisine dayanılarak bu kurumlarda örgüt kültürü çalışmaları yapılabilir.

Tezlerdeki çalışma yerlerinin şehirler bazında incelenmesine dayanılarak Doğu Anadolu Bölgesinde örgüt kültürü çalışmasına yer verilmediği düşünülerek çalışmalarda örneklemin Doğu illerimizden tercih edilebileceği ve alan yazına kazandırılacağı görülmüştür.

Yeni bir örgüt kültürü boyutu geliştirmeye yönelik bir tez çalışmasına 2015-2021 yılları kapsamında rastlanmadığından bu konu üzerine bir tez çalışması yürütülerek yeni bir örgüt kültürü boyutu geliştirilebilir.

Alan yazında ülkemizde 2015-2021 yılları arasında eğitim kurumlarında örgüt kültürü üzerine yapılan lisansüstü tezlerinin hiçbirinin öncelikli dilinin İngilizce olmadığı tespit edilmiştir. Alan yazına kazandırmak üzere İngilizce bir tez çalışması yapılabilir ve yayımlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ayık, A. ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 429-446.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi, temel kavramlar ve yeni yaklaşımlar*. (3.Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (4. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık
- Colley, K. M. (1999), *Coming To Know a School Culture*. [Unpublished Doctoral Thesis] The Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia.
- Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi, *Amme İdaresi Dergisi*,

26 (2), 135-145

- Deal, T.E. and Peterson, K.D. (1990). *The Principal's Role In Shaping School Culture*. Washington, D.C: Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Erdem, F. ve İşbaşı, J.Ö. (2001). Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları, *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1, 33-57.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Keyton, J. (2005). *Communication & organizational culture: A key to understanding work experiences*. Los Angeles: Sage.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Peterson, K. D. and Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence The Culture of Schools, *Educational Leadership*, 56 (1), 28-30.
- Pfister, J. (2009). *Managing organizational culture for effective internal control: From practice to theory*. London: Springer-Physica.
- Rainey, H. G. (2009). *Understanding and managing public organizations*. (Dördüncü Baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and Leadership* (4. Edition). San Francisco, Ca: Jossey –Bass
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve kültürler: örgüt kültürü* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taylor, L. M. (2011) *The Importance of School Culture In the Advancement of 21st Century Learning Environments: A Qualitative Study*. [Unpublished doctoral Thesis] West Virginia University. Virginia.
- Unutkan, G. A. (1995). *İşletmelerin yönetimi ve örgüt kültürü* (1.Baskı). İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Can, H. (2021), *Üniversite öğrencilerinin örgüt kültürü, yabancılaşma ve devamsızlık davranışı üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Hacıoğlu, M. (2021), *Okullarda örgütsel mutluluğun yordayıcısı olarak örgüt kültürü*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi



- Yılmaz, A. (2021), *Okullardaki örgüt kültürü ile politik taktikler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
- Arslan, M. (2021), *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin örgüt kültürü ve yetkinlik algıları arasındaki ilişki*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
- Erdemoğlu, M. A. (2021), *Okulların örgüt kültürü profili ile örgütsel öğrenmeleri arasındaki ilişkinin analizi*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Selimoğlu, S. (2021), *Okul öncesinde örgüt kültürü: Bir karma yöntem araştırması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Yalçın, Z. M. (2020), *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Şahin, A. R. (2020), *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumu arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi
- Aydoğmuş, M. (2020), *Bir peri masalı: Köy enstitülerinde örgüt kültürü üzerine bir inceleme- Eskişehir Çifteler örneği* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Sayılır, H. (2020), *Ortaokullardaki örgüt kültürü tipleri ve okul müdürlerinin yetki kullanımı algılarına ilişkin görüşleri: Karma yöntem (Sivas ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi
- İnce Ağaç, S. (2020), *Öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kastamonu Üniversitesi
- Çetiner, M. N. (2019), *İlkokullardaki örgüt kültürü ile örgütsel güven arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi
- Kaçar, F. (2019), *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örgüt kültürü algısının değerlendirilmesi (Giresun ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
- Özkaya, Y. (2019), *Okul yöneticilerinin girişimci liderlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi

- Elmas, B. (2019), *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile örgüt kültürü arasındaki ilişki: İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi
- Karaarslan Sarı, R. (2019), *Okulların örgüt kültürü ile değişime hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi
- Aslan, H. (2018), *Okul yöneticilerinin benimsedikleri eğitim felsefelerinin örgüt kültürü üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Çimen, B. (2018), *Ruhsal liderlik, örgüt kültürü ve örgütsel sessizliğin okul başarısına etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Göl, E. (2018), *Yükseköğretimde örgüt kültürü ile yönetsel karar verme stillerinin ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
- Şahin, H. (2018), *Akademik personelin kurumlarını ilişkilendirdikleri örgüt kültürü tipleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
- Meriç, Ç. (2018), *İlkokullarda örgüt kültürü ve örgütsel yaratıcılık ilişkisinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Balıkesir ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi
- Balçık, E. (2018), *Örgüt kültürü, psikolojik güçlendirme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi
- Parmaksız, Y. (2018), *Ortaokul öğretmenlerinin zorunlu yer değiştirme (rotasyon) algıları ile örgüt kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Altınışik, A. (2017), *Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sessizlik davranışları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi
- Çakır, H. (2017), *İSMEK hayat boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin örgüt kültürü algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi
- Köse, M. F. (2017), *Üniversitelerde örgüt kültürü ile akademik performans arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi
- Kantarcıoğlu, J. (2016), *Örgüt kültürü ve örgütsel sinizm ilişkisi: Ermeni azınlık okulları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi



- Süne, A. (2016), *Okul yöneticilerinin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
- Leblebici, E. (2016), *Öğretmen algularına göre meslek liselerinde örgütsel imaj, örgüt kültürü ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mevlana Üniversitesi
- Demir, H. (2015) *Öğretmen görüşlerine göre ortaokullarda okul yöneticilerinin örgüt kültürü oluşturmadaki etkilerinin incelenmesi: Batman ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi
- Umar, S. (2015), *Ortaokul öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile örgüt kültürü alguları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Konya ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mevlana Üniversitesi
- Öztürk, N. (2015), *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi
- Kahveci, G. (2015), *Okullarda örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi
- Bağdatlı, F. (2015), *Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Yaprak Kaya, Ö. (2015), *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi (Balıkesir ili merkez ilçe örneği)* Balıkesir Üniversitesi

MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI

TÜMEN AKSU¹⁷⁸,

ÖZET

Bu Çalışmanın amacı, üretim ve istihdam odaklı mesleki eğitim için gerekli düzenlemelerin neler olduğunu araştırmaktır.

Sanayi ve Hizmet Sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli işgücünün temininde yaşanan güçlükleri tespit edilmiş, meslek lisesi eğitimi temelli yüksek öğretime yöneltme modeli geliştirmek ihtiyacı doğmuştur. Üretime dayalı ekonomik gelişme modelinde en önemli unsur nitelikli işgücüdür. Mesleki eğitime yönlendirilecek bireylerin üst öğretime geçmesinin önündeki engelleri kaldırmak için gerekli düzenlemelerin yapılmasının elzem olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda sahadan alınan veriler ışığında “Mesleki Eğitimin” meslek lisesi eğitimi temelli yüksek öğretime yöneltme sistemi ile yeniden yapılandırılması için önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alan taranmış ve “Mesleki Eğitimin” yapılandırılması kapsamında kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar ve araştırma amacı göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ölçme değerlendirme ve dilbilim uzmanlarının görüşleri alınarak maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak Meslek Lisesinde eğitim alan mezun öğrenciler (KM), meslek liselerinde görev yapan en az beş yıllık tecrübeye sahip meslek dersleri öğretmenleri (KÖ) ve önceki yıllarda meslek liselerinden mezun olarak yüksek öğretime geçmiş ve yüksek öğrenimini tamamlayarak mezuniyet alanları doğrultusunda çalışan kişilerin (KE) görüşleri alınmıştır. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı çevrim içi ortamda toplantı yapılmış ve görüşme formu doldurulmuştur. Araştırma sonuçlarına, görüşme verilerinin içerik analizi ile elde edilen bulguların frekans dağılımları doğrultusunda ulaşılmıştır. Katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak ortaöğretim dönemlerinde aldıkları “Mesleki Eğitime” dair algıları tartışılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Meslek Lisesi, Mesleki Eğitime Dayalı Eğitim Politikası, Mesleki Eğitimin Kalkınmadaki Önemi, Yükseköğretime Yöneltilme Sistemi

RESTRUCTURING VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate what are the necessary regulations for production and employment-oriented vocational education.

The difficulties experienced in supplying the qualified workforce needed by the Industry

¹⁷⁸ Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi,, tumenaksu@hotmail.com



and Service Sector have been identified, and the need to develop a model for orientation to higher education based on vocational high school education has arisen. The most important element in the production-based economic development model is the qualified workforce. It has been seen that it is essential to make the necessary arrangements to remove the obstacles to the transition of individuals to higher education who will be directed to vocational education. As a result of this research, in the light of the data obtained from the field, suggestions were made for the restructuring of "Vocational Education" with the system of orientation to higher education based on vocational high school education. This research was designed with phenomenological research, which is one of the qualitative research methods. The data collection tool of the research was a semi-structured interview form.

This research was designed with phenomenological research, which is one of the qualitative research methods. The data collection tool of the research was a semi-structured interview form. In the preparation of the interview form, the relevant field was scanned and the concepts were determined within the scope of structuring "Vocational Education". Considering these concepts and the purpose of the research, a semi-structured interview form was prepared. Corrections were made on the items by taking the opinions of assessment and evaluation and linguistics experts. As participants in the research, graduate students (KM) who received education in Vocational High Schools, vocational course teachers (KÖ) working in vocational high schools with at least five years of experience, and people who graduated from vocational high schools in previous years and completed their higher education and worked in line with their graduation fields (KE) opinions were taken. A separate online meeting was held with each participant and the interview form was filled. The results of the research were reached in line with the frequency distributions of the findings obtained by the content analysis of the interview data. Based on the participants' own experiences, their perceptions of the "Vocational Education" they received during their secondary education were discussed and the results were interpreted.

Keywords: Vocational High School, Education Policy Based on Vocational Education, Importance of Vocational Education in Development, Higher Education Orientation System

GİRİŞ

Mesleki ve Teknik Eğitimi, işsizlik, teknoloji devrimi, küreselleşme, bilgi patlaması ve verimlilik gibi evrensel olguların yanı sıra, hızlı sanayileşme çabaları, ara kademe insan gücü açığı, niteliksiz işsizlerin fazlalığı, mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma oranının düşüklüğü gibi ulusal ya da yerel olgular da etkilemektedir.

Çeşitli ülkelerdeki durum incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim sorunu, genel olarak ortaöğretimdeki örgün programlar ya da çıraklık eğitime dayalı uygulamalarla çözümlenmeye çalışılmıştır. Bugün gelinen noktada belirgin bazı eğilimler mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını olumlu yönde etkilemektedir. Bunlar arasında mesleğe yönlendirme için rehberlik sağlanması, zorunlu eğitim tamamlandıktan sonra mesleki eğitime başlanması, programlarda çeşitlenmeye gidilmesi, geniş tabanlı bir sektörel eğitim sunulması, kuram ve uygulamayı birleştiren tümleşik modellerin benimsenmesi, genel kültür derslerinin ağırlığının artırılması, modüler öğretim yapılması, okulsektör işbirliğinin gerçekleştirilmesi, programlar hazırlanırken meslek standartlarının dikkate alınması ve yeterliğe dayalı belgeleme anlayışının yerleştirilmesi sayılabilir. (Şimşek 1999)

Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim hizmetleri, büyük ölçüde Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Bu kurumların çoğu, öğretim süresi 4 yıl olan liselerden ve mesleki eğitim merkezlerinden oluşmaktadır. Örgün eğitim kurumlarının dışında, mesleki eğitim merkezleri ve halk eğitim merkezleri de mesleki eğitim çalışma-arına katkıda bulunmaktadır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim konusunda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Politik organların duyarsızlığı, genel ve mesleki eğitim çatışması, cinsiyet ayrımcılığına dayalı okul örgütlenmesi, mesleki eğitim maliyetlerinin yüksekliği, lise türlerinde aşırı çeşitlenme, çok programlı liseler konusunda yanlış politika izlenmesi, mesleki ve teknik liselerin amaçlarından uzaklaşması, meslek lisesi mezunlarının başka alanlarda yükseköğrenim yapması, okul kademeleri arasındaki geçişlerin düzensizliği, meslek yüksekokullarının rollerindeki belirsizlik, yöneltme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği, esnek olmayan program anlayışı, eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu, yaygın mesleki eğitimin işlevselliğini yitirmesi ve sivil toplum örgütlerinin ilgisizliği bu sorunların başlıcalarıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim araştırması ile desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alan taranmış ve "Mesleki Eğitimin" yapılandırılması kapsamında kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlar ve araştırma amacı göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Ölçme değerlendirme ve dilbilim uzmanlarının görüşleri alınarak maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak Meslek Lisesinde eğitim alan mezun öğrenciler (KM), meslek liselerinde görev yapan en az beş yıllık tecrübeye sahip meslek dersleri öğretmenleri (KÖ) ve önceki yıllarda meslek liselerinden mezun olarak yüksek öğretime geçmiş ve yüksek öğrenimini tamamlayarak mezuniyet alanları doğrultusunda çalışan kişilerin (KE) görüşleri alınmıştır. Her bir katılımcı ile ayrı ayrı çevrim içi ortamda toplantı yapılmış ve görüşme formu doldurulmuştur. Araştırma sonuçlarına, görüşme verilerinin içerik analizi ile elde edilen bulguların frekans dağılımları doğrultusunda ulaşılmıştır. Katılımcıların kendi deneyimlerinden yola çıkarak ortaöğretim dönemlerinde aldıkları "Mesleki Eğitime" dair algıları tartışılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

BULGULAR

Mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu

Mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu geçmiş yıllarla karşılaştırdığınızda nasıl buluyorsunuz? sorusuna verilen katılımcı cevaplarından bir kısmı aşağıdaki gibidir.

KÖ1: " Geçmişte aldığımız mesleki eğitimin kalitesinin bugün ile kıyaslanmayacak kadar iyi olduğunu düşünüyorum. Bizim zamanımızda Meslek Liseleri sınavla öğrenci alan okullardı. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler genel liselere yerleşirdi. Ben bir meslek Lisesi mezunu olarak birçok arkadaşımın birlikte üniversiteyi kazanabilecek akademik başarıyı gösterebilmişim. Üniversite eğitimim esnasında özellikle atölye laboratuvar derslerinde genel liselerden gelen arkadaşlarımızın çok zorlandıklarına şahit oldum."



KE1: “Bizim zamanımızda mesleki eğitim daha iyiydi. Okullarımızda atölye imkanlarımız daha kısıtlı olmasına rağmen öğretmenlerimizin gayreti ile derslerimiz verimli geçiyordu. Belki biraz klasik olacak ama ailelerimizin eğitime verdiği değer ve öğretmenlik mesleğine duyduğu saygı nedeniyle bizlerde dersleri dikkatle dinliyor ve öğretmenlerimizle daha saygılı davranıyorduk. Ben de Meslek Lisesi mezunuyum ve okuluma sınavla girmiştim. Bugün ne yazık ki meslek liseleri sınavla öğrenci almadığı gibi okullarımızı tercih eden öğrenciler hiçbir okula yerleşemeyen bari meslek lisesine gideyim diyen öğrenciler. Buna bağlı olarak meslek liselerinde akademik başarı ve Üniversiteye geçme oranı da çok düşük.”

KM1 araştırmaya katılan diğer kişilerle benzer cevaplar verirken farklı olarak;

“Meslek Lisesi Elektrik/Elektronik mezunuyum. Okuluma sınav kazanarak girmiştim. Bitirdikten sonra bir süre çeşitli firmalarda çalıştım. Daha sonra kendi işimi kurdum. Meslek liselerinden stajyer öğrenci alıyorum. Bu çocuklar bizim dönemimize göre iş disiplini, bilgi ve beceri anlamında çok eksik. Bu çocuklar kaygısız, gelecek planları yok, günü birlik yaşıyorlar. Üniversite kazanayım mesleğimde ilerleyeyim düşüncesine sahip değiller.”

Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

Mesleki Eğitimde yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç var mı, varsa nasıl olmalı? sorusuna verilen katılımcı cevaplarından bir kısmı aşağıdaki gibidir.

KÖ1: “Elbette. İşsizliğin yoğun olduğu bu dönemde, gençlerin iş bulamadığı gerçeğini yok sayamayız. Bence burada hata eğitim sistemimizdeki planlamada. Her ortaokuldan mezun olan Fen ve Anadolu Liselerine gitmek istiyor. Anadolu Liselerinden mezun olan gençleri istihdam oranı %1. Diğer yandan Mesleki Eğitim Merkezlerinin istihdam oranı %85, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde bu oran %65. Meslek Liseleri öğrenci bulamazken Anadolu Liselerinde yığılmalar var. Bunun önüne geçmedikçe üretim ve istihdam istenilen düzeye çıkmaz. Meslek Liselerini sektörde kabul gören işletmelerle eşleştirerek belli alanlarda uzmanlaşmış okullara dönüştürülmelidir. “

KE1: “Bence Mesleki eğitim yeniden ele alınmalı. Bugün birçok alanda nitelikli iş gücü ihtiyacı var. Elimizdeki insan kaynaklarını doğru planlayıp eğitmediğimiz aşikâr. Bir yandan işletmeler yana yakıla eleman arıyor, diğer yandan gençlerimiz iş bulamıyor. Mesleki Eğitim Merkezleri acil ihtiyaçlara yönelik planlama ile iş arayanları, işletmelerin ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerilerle donatıp mevcut ihtiyaçları karşılamalıdır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri sınavla öğrenci alan kurumlara dönüştürülmelidir. Bu şekilde bilgi ve teknoloji çağına uygun nitelikli eleman yetiştirmek mümkün olacaktır.”

KÖ1: “Bence eskiden daha iyiydi sistem. Çalışkan öğrenciler Meslek Liselerine giderdi. İşsiz kalmayacaklarını bilirlerdi. Üniversiteyi kazanamazsak dahi mutlaka iş buluyorduk. Benim gibi üniversiteyi kazananlarda vardı. Okumaya gönlü olmayanlarda çıkarılığa giderdi. Onların işi hazırda zaten. Meslek liselerine iş başında eğitime daha fazla önem verilmeli. Stajyer olarak haftanın 3 günü çalışma sistemi verimli olmuyor. Bunun

yerine 10-11 sınıflarda birer dönem sürekli çalışmaları hem işletmeler hem de çocuklar için verimli olur diye düşünüyorum.”

KM1: “Üniversitelerin iki yıllık ve dört yıllık bölümlerinde meslek lisesi öğrencilerine kontenjan ayrılmalı ya da ek puan verilerek yerleşmeleri sağlanmalıdır. Bu çocuklar haftada 40-45 saat ders görüyorlar, bu derslerin çoğunluğu meslek dersleri. Bu derslerden üniversite sınavında soru çıkmazken, Anadolu liseleri öğrencilerinin aldıkları tüm dersler üniversite sınavlarında soruluyor. Bu adil değil. Kat sayı engelinin kaldırılması güzel ancak adaleti sağlamak anlamında yetersiz.”

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunlarının üniversitelere yerleştirilmesi

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmesi nasıl olmalı? Sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir.

KM1: “Üniversitelerin iki yıllık ve dört yıllık bölümlerinde meslek lisesi öğrencilerine kontenjan ayrılmalı ya da ek puan verilerek yerleşmeleri sağlanmalıdır. Bu çocuklar haftada 40-45 saat ders görüyorlar, bu derslerin çoğunluğu meslek dersleri. Bu derslerden üniversite sınavında soru çıkmazken, Anadolu liseleri öğrencilerinin aldıkları tüm dersler üniversite sınavlarında soruluyor. Bu adil değil. Kat sayı engelinin kaldırılması güzel ancak adaleti sağlamak anlamında yetersiz.”

KE1: “Bizim okuduğumuz yıllarda üniversite sınavlarında kat sayı engeli yoktu. Teknik lise mezunu olarak alanımızda tercih yaptığımızda ek puan alıyorduk. Ben ek puanla üniversiteye yerleştim. Bence bu sistem geri getirilmeli.”

KM1: “Ortaokuldan mezun olduktan sonra sınava girdim. Puanım Anadolu lisesine yetmediği için meslek lisesinde okudum. Okulda meslek derslerimiz ağırlıklıydı. Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji derslerinin ders saatleri Anadolu liselerine göre daha azdı. Zaten bu derslerde de çok başarılı değildim. Bizim okuduğumuz yıllarda üniversite sınavlarında kat sayı hesabı vardı. Bu yüzden üniversiteyi kazanamadım. Şimdi katsayı engeli yok ama yine de meslek liselerinden üniversite kazanmak zor. Üniversiteler meslek liselerine kontenjan vermeli bence.”

Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ışığında aşağıdaki genel yargılara ulaşılmıştır.

1.soruya verdikleri cevaplarda; Mesleki Eğitimin mevcut durumun geçmiş uygulamalardan daha iyi olmadığı fikrinde birleşmiş oldukları görülmektedir.

2.soruya verdikleri cevaplarda; Mesleki Eğitimde yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç olduğunu fikrini kabul etmekle beraber farklı önerilerde bulunmuşlardır.

3.soruya verdikleri cevaplarda; Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden mezun olan öğrencilerin üniversitelere yerleştirilmesi için yöntem olarak ek kontenjan veya ek puan desteğinin doğru olacağını belirtmişlerdir.



Cevaplar incelendiğinde, Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin üretim ve istihdama istenilen katkıyı sağlayabilmesi için nitelik ve nicelik yönünden geliştirilmesi, üst öğretime geçişlerinin desteklenmesi tüm katılımcılar tarafından dillendirilmektedir. Konuya ilişkin yapılan birçok araştırma ve makalelerde Mesleki Eğitimin önemine vurgu yapılmaktadır (Şimşek 1999, Adıgüzel, Cem ve Berk 2009)

Bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede kullanılan en önemli ölçütlerden biri, o ülkenin sahip olduğu insan kaynaklarının niteliğidir. Genel olarak bakıldığında, gelişmiş ülkeler, ulusal kalkınma çabalarının gerektirdiği insan kaynaklarını istenen nitelik ve nicelikte yetiştirmiş durumdadır. Buna karşılık, geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme konusunda ciddi bir bunalım yaşamaktadırlar. *

SONUÇ VE ÖNERİLER

Üretim ve hizmet sektörlerinde istenilen gelişmeleri sağlayabilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitim sisteminin görevidir. Eğitim sistemi, bu görevini yerine getirirken bireyleri üretime katkı sağlayacak bilgi ve beceriler ile donatıp onları hayata, sektöre ya da üst eğitime hazırlar. Ülkemizde ortaöğretim, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Anadolu Liseleri ile genel akademik eğitim ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri- Mesleki Eğitim Merkezleri ile mesleki eğitim veren iki alt sistemden oluşur.

Mesleki ve teknik eğitimdeki yeniden yapılanma bütüncül değerlendirilmesi gerekli bir konudur. Mesleki ve Teknik Eğitim veren okul ve kurumlarda yapılacak iyileştirmelerle başarıya ulaşılması mümkün değildir. Mesleki ve teknik eğitim, sektörle sürekli bir etkileşim halinde olduğu için yapılacak düzenlemelerde tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak yapılmalıdır. Mesleki ve Teknik Eğitim veren okul ve kurumlar sektörde yaşanan gelişmeleri yakından izleyerek eğitim programlarını ihtiyaca göre düzenlemelidirler. Mevcut durum itibarıyla bir yandan Mesleki ve Teknik Eğitim veren okul ve kurumlar mezun ettikleri öğrencilerinin istihdam edilmediğinden yakınırken diğer yandan sektör temsilcileri kalifiye eleman bulamamaktan şikâyet etmektedirler.

Temel sorun yerelden genele planlama yapılamamasıdır. Yerelde ihtiyaç olan alanlara yönelik mesleki eğitim merkezleri aracılığıyla iş gücü planlamaları yapılmalıdır. Daha nitelikli bilgi ve beceri gerektiren iş gücü ihtiyacı Anadolu Teknik Liseleri aracılığıyla karşılanmalıdır. Anadolu Teknik Liselerinin öğrencilerinin yüksek öğretime geçişlerinde sağlanacak avantajlar ile Mühendislik alanlarına yerleşecek bu öğrenciler alanlarında temel teorik eğitim ve uygulama becerilerini kazanmış olarak üst eğitimlerinde de zorlanmayacaklardır. Bu şekilde yetişen öğrenciler eğitimlerini tamamladıklarında mesleğinin gerektirdiği teorik bilgiye sahip olmakla

kalmayacak atölye, laboratuvar ve iş başı eğitim tecrübesiyle sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücü talebini tam manasıyla karşılamış olacaktır.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, Oktay Cem ve Şaban Berk. 2009. *Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi*. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. c.6 s.1: 220-236

Ali Şimşek Şubat 1999 (Yayın No. TÜSiAD-T/9 9-2/252)

Aypay, A. (2003). *Türkiye’de Meslek Yüksekokulları. Yayımlanmamış Araştırma Raporu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale.

Fahri Kayadibi *DergiPark 16 Nisan 2016 Cilt 0 Sayı 2*

MEB, *internet sitesi*, 3308 Sayılı Kanun

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü *2015/2021 faaliyet raporları*



COVID-19 PANDEMİSİNİN ORTAOKUL EĞİTİMİNE YANSIMALARI

SEZİN GÖKÇE¹⁷⁹,

ÖZET

Türkiye’de 15 Mart 2020’de COVID-19 salgını sebebi ile yüz yüze eğitim çalışmaları durma noktasına gelmiştir. Bu araştırmadaki hedef, ortaokul kademesindeki öğretmenlerin pandemi sürecinde icra ettikleri öğretim ve uzaktan eğitim faaliyetlerine (pandemi sürecinde teknolojik eğitim altyapısı, akademik başarı, yaşanan sıkıntılar) ilişkin edindikleri deneyimlerini icra etmektir. Bu araştırma nitel bir araştırma olup, COVID-19 salgını sürecinde öğretmenlerin ortaokul kademesinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşadıkları bu ilk deneyimleri nasıl ifade ettiklerini ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokul kademesindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenler uzaktan eğitime ivedilikle uyum sağladıklarını ama öğrencilerin teknolojik erişimlerinin eşit düzeyde olmadıklarını dile getirmişlerdir. Uzaktan öğretimin öğrenciler üstünde psikolojik etkilerinin epeyce fazla görüldüğü, sosyalleşmenin kısıtlı olmasının öğrencinin motivasyonunu etkilediği ve akademik başarıyı düşürdüğü tespit edilmiştir. Pandemi sonrası okulların yüz yüze başlayacağı günler için planların çok öncesinden yapılıp pandemi sonrası dönemde öğrencilerin gerek akademik gerekse psikolojik olarak okul ortamına hazırlanmaları için yapılan çalışmaların eksiksiz yerine getirildiği belirtilmiştir. Bunun yanında sürecin öğretmenin mesai saatlerinin belirsizliği, duygusal sıkıntılar ve bunun gibi olumsuzluklardan dolayı öğretmeni bedenen ve manevi anlamda dönem dönem yorduğu da ifade edilmiştir.

ANAHTAR KELİMELEER: Akademik başarı, altyapı, pandemi, teknoloji.

REFLECTIONS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON SECONDARY EDUCATION

ABSTRACT

In Turkey, on March 15, 2020, the process of stopping face-to-face education activities started due to the COVID-19 epidemic. The purpose of that research is to reveal the experiences of secondary school teachers in this regard and the teaching and distance education actions they carried out during the pandemic process (technological education infrastructure, academic success, and problems experienced during the pandemic process. This research is qualitative research. It is important in terms of giving them a

¹⁷⁹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mcht.ync@gmail.com

sense of their first experiences with the subject. The Research Review Panel is comprised of secondary school teachers. The interview form containing open-ended semi-structured questions was used as data collection tool in the research. When one looks at the results of the research, teachers quickly adapt to distance learning, but the technological access of students is equal. They said that they were not in the area of socialization. The limitation of one has been determined to affect student motivation and reduce academic performance. It was said that plans for the days when schools will begin face to face after the pandemic are done well in advance and the studies carried out to prepare the students for the school environment both academically and psychologically in the post-pandemic period are carried out completely. It is also stated that he gets tired from time to time in the spiritual sense.

Keywords: Academic success, infrastructure, pandemic, technological base.

ÖNSÖZ

“Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütünün açıklamalarına göre, Covid 19 pandemisi nedeniyle 07 Nisan 2020 itibariyle 188 ülkede okullar kapanmış ve bu durum, dünya genelinde öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92’sini etkilemiştir (UNESCO, 2020a)”. Covid-19 pandemisinin görüldüğü tüm ülkelerde örgün eğitim uygulamalarına devam edilememesi sonucunda eğitim-öğretim faaliyetlerindeki eksiklikleri gidermek ve eğitimin sürdürülebilirliğini sağlayabilmek için devletler tarafından alternatif arayışlara girilmiştir” (Zhou, Wu, Zhou ve Li, 2020). Covid-19 salgınında bulaşıcılığın önüne geçilmesi için alınması gereken en önemli tedbirlerden birinin sosyal mesafeyi korumak olduğu dikkate alındığında, pandemi sürecinde eğitim alanında sosyal mesafeyi sağlayabilmenin en ideal yolu olarak ifade edilebilecek uzaktan eğitim uygulamaları oldukça önem kazanmıştır. ‘Uzaktan eğitim, öğretene ile öğrenenin farklı zaman ve mekânlarda yer aldığı, planlı bir öğrenme-öğretme ortamında gerçekleştirilen; öğrenenlere basılı, elektronik ya da çevrimiçi olmak üzere çeşitli yöntemlerle içeriğin sunulduğu ve iletişimin sağlandığı tüm süreçleri kapsayan bir yöntem (Moore, Kearsley, 2012), öğrenen ve öğretene mekân ve zamandan bağımsız olarak iletişim kurabilmek için farklı teknolojileri kullanıldığı bir öğretim şeklidir’ (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Uzaktan eğitim mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanarak öğrenme kaynakları, öğretene ve öğrenen arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan disiplinler arası bir alandır’ (Bozkurt, 2020)

Bu tez çalışmasında görüşleriyle katkı sağlayan Eskişehir Atayurt Okulları Ortaokulu öğretmenlerine, Tez danışman hocam sayın Doç. Dr. İbrahim Sarı’ya ve her zaman yanımda olup yardımlarını ve desteğini esirgemeyen Araştırma Görevlisi Enis Harun Başer’e, sabrından dolayı canım aileme teşekkür ederim.



6. GİRİŞ

Türkiye'de 15 Mart 2020 tarihinde COVID19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş ve uzaktan eğitime başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul kademesindeki öğretmenlerinin üstlendikleri acil uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Fenomenolojik bir tarzda düzenlenen bu çalışma, öğretmenlerin COVID19 salgını sırasında ortaöğretim düzeyinde bu uzaktan eğitim deneyimlerini nasıl anladıkları ve ifşa ettikleri konusunda önemli çıkarımlara sahiptir. Ekip, ilk kez canlı ders deneyimi yaşayan farklı disiplinlerden ortaokul kademesindeki öğretmenlerden oluşuyor. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış, açık uçlu görüşme formatı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilerek sonuçlar başlığı altında paylaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler uzaktan eğitim etkinliklerini tercih etseler de öğrencilerin bilgisayar başında vakit geçirmelerinin sorumluluğunu bilmeyen bir öğrencide sıkıntılar yarattığını, yenilenen teknolojik araçlara her öğretmenin aynı oranda entegre olamadığını, sürekli bilgisayar başında ders anlatan öğretmenin bazı fiziksel rahatsızlıklar yaşadığını, göz teması ve dokunsal olmadığı için çoğu öğrencinin psikolojik sıkıntılara maruz kaldığını vurguladılar.

COVID-19 pandemisinin ortaokul eğitimine yansımaları konusunun seçilmesi ile mevcut sıkıntılar ve bunların bir daha yaşanması durumunda yapılacak şeyler üzerinde durulmuştur. Örneğin, uzaktan eğitim için gerekli materyallerin dijitalleştirilmesi ve online platformların daha etkin bir biçimde kullanılması amaçlanmıştır.

1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, tüm Dünya'da görülen Covid-19 Pandemisinin 15 Mart 2020 'de uzaktan öğretime geçen tüm kademedeki öğrenci ve öğretmenin özellikle ortaokul eğitimi noktasında yansımalarının incelenmesidir.

1.2. Alt Problemler

Problem cümlesi baz alınarak bu araştırmanın alt cümleleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
2. Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders anlatmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Öğretmenler, dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda gerekli teknik

ve pedagojik yeterliklere sahip midir?

5. Öğrencilerin Covid-19 Pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntıları olduğunu düşünüyor musunuz? Bu sıkıntılar için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
6. Pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun ve sorunların neler olduğunu düşünüyorsunuz?

1.3. Problem Durumu

Covid-19 pandemisinin Ortaokul Eğitimine yansması konulu bu araştırmada, bu süreçte okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediği, pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders anlatmasının olumlu ve olumsuz yönlerine değinilmiştir. Öğretmenlerin dijital öğretim araçlarını derslerine entegre edip edemedikleri, yeterli teknik ve pedagojik yeterliklere sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin Covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntıları olup olmadığı, yine bu sıkıntılar var ise ne gibi çözümler düşünüldüğü sorulmuştur. Bu dönemde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunların neler olduğu konusunda görüşler alınmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı tüm dünyayı etkileyen covid-19 pandemisinin Ortaokul eğitimine yansmaları içerir. Öğrencilerin Pandemide karşılaştıkları aksaklıklar, sıkıntılar, uyum problemleri, psikolojik ve sosyolojik etkilerin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi araştırmanın amacını oluşturur.

1.5. Araştırmanın Önemi

Dünya Sağlık Örgütü'nün Covid19 pandemi ilanını ile birlikte bireylerin yaşam tarzları da değişmiş ve dönüşmüştür. Hayat her alanda bir süreliğine durma noktasına gelmiştir. Eğitim kurumları da bu süreçten etkilenmiştir. Okullar kapatılmış, öğrenciler okul yerine evlerinden online olarak eğitim- öğretimlerine devam etmeye çalışmıştır. Yaşanan bu değişim ile birlikte eğitim kurumlarının yöneticileri veli, öğrenci ve öğretmenlerle kurdukları iletişim biçimi alışlagelmişin dışına çıkmıştır. Bu araştırma pandemi döneminde öğretmenlerin değişen ve dönüşen eğitim süreçlerinde veli ve öğrenci ile kurdukları iletişimin nasıl bir şekil aldığına anlaşılması açısından önemlidir. Nitel araştırma yöntemi ile öğretmenlerle görüşme formu



üzerinden yapılarak süreç hakkında detaylı bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Bu araştırma pandemi döneminde öğretmenlerin kurdukları iletişimin almış olduğu yeni hali hakkında bilgi verecektir.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya gönüllü olarak katılan eğitim yöneticilerinin görüşme sorularını doğru olarak ve düşüncelerini yansıtarak cevapladıkları farz edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan görüşme sorularının araştırmada varılmak istenilen sonucu verebilecek özellikte olduğu farz edilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma Eskişehir Özel Atayurt Okulları Ortaokulu'nda görev yapan 7 öğretmen tarafından yarı yapılandırılmış açık uçlu sorular sorularak görüşme tekniği kullanılarak yapılan nitel bir araştırmadır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2020 yılında, Dünya Sağlık Örgütü COVID 19'un yayılmasını küresel bir salgın ilan etti. Covid-19 salgının devam etmesiyle birlikte çoğu sektörün işleyiş biçiminde salgının gerektirdiği değişiklikler kaçınılmaz olmuştur. Bu değişimlerden etkilenen sektörlerden birisi de eğitim kurumlarıdır. Salgının seyrine göre yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime doğru geçiş yaşanmıştır (Akbal ve Akbal, 2020). Dolayısıyla öğretmenler, öğrenciler ve yerel liderler tamamen yeni bir yaşam biçimine hızla uyum sağlarken, dünyanın dört bir yanındaki kuruluşlar çevrimiçi öğrenmeye, yani uzaktan eğitime yöneldi.

Uzaktan eğitim, öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi (TDK, 2021) veya aynı ortamda bulunmayan öğretmen, öğrenci ve ders materyallerinin teknolojik cihazlar aracılığıyla bir araya getirilmesi yoluyla kurulan eğitim faaliyeti olarak tanımlanabilmektedir (Etlioğlu ve Tekin, 2020). Moore ve Kearsley (2011) ise bu tanımlara ek olarak özel öğretim tasarımlarını ve planlı olma durumunu da ekleyerek uzaktan eğitimi tanımlamıştır. Schlosser ve Simonson'un (2009) tanıma göre ise uzaktan eğitim; öğretmen, öğrenci ve öğretim materyallerini bir araya getirerek etkileşimli iletişime olanak sağlayan hizmetlerin kullanıldığı kurum tabanlı bir sistemdir.

Uzaktan eğitimle verilen eğitimin getirdiği sorunlar literatürden incelendiğinde çok çeşitli durumlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Genel olarak bu sorunların öğretmen, öğrenci, veli, fiziksel altyapı, uygulama, yöntem ve yönetim gibi kategoriler altında toplandığı görülmektedir (Akbal ve Akbal, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2021; Kızıltaş ve Çetinkaya Özdemir, 2021; Özdemir Baki ve Çelik, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Sarı ve Nayr, 2020).

Uzaktan eğitime aniden geçişle birlikte görülen sorunların yanı sıra aslında bu durum eğitim sisteminin yeniden güncellenmesi için bir fırsat olarak görülebilir. Bu bağlamda eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, eğitimin temel felsefesi yeniden güncel durumlara uyum sağlayabilecek şekilde düzenlenebilir. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi için ilgili alanda yapılmış çalışmalar referans kaynağı olarak dikkate alınarak bir yol haritası çıkarılabilir. Aynı zamanda yaşanan bu salgın çoğunlukla sağlıkla ilgili tartışmaları gündeme getirmiş olmasına rağmen eğitim sistemleri üzerine yeni tartışmalar gündemde yeri almıştır. Bu noktada eğitim sistemi üzerinde dönen tartışmalar eğitim politikalarının daha adil ve daha kapsayıcı bir yapıya dönüşümü için bir fırsat sağlamış olabilir. Nitekim pandemi döneminde en çok göz önünde olan konular sağlık, istihdam ve eğitim durumlarıdır (Buheji & Ahmed, 2020; Sarı ve Nayr, 2020). Eğitim sistemi için hem yöneticiler hem de eğitime yön verenler tarafından pandemi döneminin gelişime yönelik bir fırsat olarak görülmesi ve değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir (Sarı ve Nayr, 2020).

Uzaktan eğitim deneyimi olmayan öğretmen ve orta okul öğrencilerinin öğretimini, uzaktan eğitim yöntemlerini kullanmasını ve ders amaçlarına ulaşmasını etkileyen birçok teorik faktör bulunmaktadır. Araştırma amacı boyunca, Covid-19 Pandemi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediği, pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımını, Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders anlatmasının olumlu ve olumsuz yönleri, dijital araçları eğitim sürecinde entegre edip etmemeleri, canlı derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, uzaktan eğitim sürecinde ders materyallerinin uygun olup olmadığı, pandemi sonrası öğrencilerin adaptasyon süreçleri gibi araştırma soruları pandemi şartlarının ortaokula yansıma altyapısını oluşturmaktadır .

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmaya katkıda bulunan kişiler, veri toplama araçları ve bu verilerin nasıl toplandığı, kullanılan istatistiksel yöntemler hakkında bilgiler, toplanan bu verilerin analizinde araştırma ve diğer uygulamalar sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminde araştırmacı, araştırmayı bütüncül bir bakış açısı ele alır. Disiplinler arası bir yaklaşımla araştırma problemi yorumlanmaya çalışılır. Araştırılmak istenen olgu veya olaylar kendi içlerinde değerlendirilerek, bireylerin onlara yüklediği anlamlar kavranır (Karataş 2015, s. 63).

3.2. Çalışma Grubu



Araştırmada pandemi döneminde Eskişehir ilinde merkez ilçesinde yer alan özel bir kolejde çalışan ortaokul öğretmenlerinden 6'sı ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin hepsi kadındır. Öğretmenlerin yaş aralığı 30-40, görev süreleri 9-15 yıl arasında değişmektedir. Bu doğrultuda seçilen öğretmenlerin; öğrenci ve velilerle sürekli iletişim içinde olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubu gönüllü öğretmenlerden oluşmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma modeli içerisinde görüşme, gözlem, doküman inceleme ve analizi gibi değişik birçok bilgi toplama yöntemleri barındıran bir model olduğu için nitel araştırma yönteminde araştırmacı araştırılan konular hakkında derinlemesine bir anlayışa varmak gibi bir amacı güder.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Bu görüşme tekniği, tam yapılandırılmış görüşme tekniği kadar katı olmadığı gibi, yapılandırılmış görüşme tekniği kadar da esnek değildir (Türnüklü, 2000). Görüşme soruları uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Araştırmada öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
 - a. Bu durumun nelere yol açtığı hakkında düşüncelerinizi söyleyebilir misiniz?
 - b. Öğrenci açısından neler değişti?
 - c. Öğretmenler için neler değişti?
 - d. Aile içi yaşanan sıkıntılar neler oldu?
2. Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı hakkında neler düşünüyorsunuz?
 - a. Etkin bir şekilde ulaşılabildi mi?
 - b. Verimli oldu mu?
 - c. Öğrenciler arasında dijital bir uçurum var mıydı?
 - d. Aileler bu süreçte öğrenciye destek olabildi mi?

- e. Öğrencinin uzaktan eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmenin görüşü nedir?
3. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders anlatmasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Öğretmenler, dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda gerekli teknik ve pedagojik yeterliklere sahip midir?
 - a. Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim için hangi internet programını kullanıyorsunuz? Bu konuda ne gibi bir sorunuz var?
 - b. Canlı ders oturumlarında hangi yöntem, teknik ve ders materyallerini kullanıyorsunuz?
5. Öğrencilerin COVID-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntıları olduğunu düşünüyor musunuz? Bu sıkıntılar için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
6. Pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun ve sorunların neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Bunun ortaokul eğitimine yansımaları ne şekilde oldu?

Bu soruların amaç, anlam ve kapsam yönünden değerlendirmesi için dersin danışman hocası ile fikir alışverişinde bulunulmuştur.

Bu aşamaları geçtikten sonra edinilen verilerden faydalanarak soru formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra geliştirilen görüşme sorusu formu öğretmen katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmayla ilgili veriler seçilen eğitim yöneticilerinden 11-31 Ekim 2021 tarihleri arasında görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmada görüşme sorularını cevaplayan eğitim yöneticilerinin kendilerini rahat, huzurlu ve güvende hissedebilecekleri düşüncelerini çekinmeden söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulmuştur. Araştırma sorularını cevaplayabilecekleri karşılıklı mülakat gerçekleştirilebilecek ortam oluşturulmuştur. Görüşme esnasında, görüşme sorularını cevaplayan eğitim yöneticilerinin soruları cevaplarken araştırmacının etkisi altında bırakılmamasına özen gösterilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi



Ortaokul öğretmenlerine yöneltilen soruların her biri ayrı bir tema olarak kabul edilmiştir. Sorulara verilmiş olan benzer cevaplar tek bir grup altında toplanmıştır. Aynı zamanda görüşme sorularına öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplardan cümle düşüklüğü olan cümlelerin anlamları değişmeyecek şekilde cümleler tekrar düzenlenmiştir. En son olarak oluşan tema ve kodlar üzerinden verilerin analizi yapılmıştır.

4. BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla ortaokul öğretmenlerinden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Elde edilen tema ve kodları yansıtan öğretmen görüşleri değiştirilmeden, bulgular altında sunulmuştur.

4.1. Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğine dair bulgular

Bu temada 'Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?' sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır.

Tablo 1. Covid-19 Pandemisi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğine dair bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Pandemi Sürecinde Okulların Kapatılması Nedeniyle Yaşanan Eğitim Kesintisinin Öğrenmeye Etkisi (f:6)	Eğitim Kesintisinin Yol Açtığı Özel Durumlar	Eğitimde İkilik	1
		İletişim Eksikliği	1
	Öğrenci Boyutu	Sağlık Sorunları	1
		Sosyalleşme	1
	Öğretmen Boyutu	Yeni Sisteme Uyum Sağlamak	1
		Sağlık Sorunları	1
	Aile İçi Yaşanan Sıkıntılar	Aile İçi Çatışma	1

Pandemi döneminde ortaokul öğretmenleri, pandemi sürecinde okulların kapanmasıyla ilgili yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeyi nasıl etkilediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir (f:6). Bu durumun nelere yol açtığı ile ilgili düşüncelerini dile getirmişlerdir (f:2). Öğrenciler açısından nelerin değiştiğini (f:1) ve öğretmenler açısından nelerin değiştiğini ifade etmişlerdir (f:2). Aile içinde yaşanan sıkıntılardan bahsedilmiştir (f:1).

Konuyla ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

“..... Covid-19 pandemisi süresince okulların kapatılması nedeniyle uzaktan eğitime geçildi ve zorlu bir uzaktan eğitim süreci başladı. Türkiye'de bu süreç oldukça uzunca bir

süre devam etti. Bu durum eğitimde ikiliğe sebep oldu. Devlet okulları ve özel okullar arasında ciddi bir fark açıldı. Devlet okullarının büyük bir kısmında bu süreçte aksamalar olduğu duyularını aldık. Özel okulda çalışan bir öğretmen olarak şunu söyleyebilirim ki öğretmenler açısından eğitimde yeni bir sayfa açıldı. Biz hemen kendimizi adapte ederek yeni sistemler kurduk. Eğitim ve öğretimi bu sistemler üzerinde devam ettirmek için programlarımızı hazırladık. Çok uzun bir süreçti ve bunun için gerekli ön hazırlıkları yapmıştık” (Ö1).

. “..... İletişimin karşılıklı etkileşim olduğunu ve bunun sadece ses ile değil belirli jest ve mimiklerle de sağlandığını göz önünde bulundurursak eğitimdeki kesintinin öğrenimde iletişim anlamında olumsuz etkilediğini söyleyebilirim. Sınıf ortamındaki gibi göz göze temasın ve karşılıklı etkileşimin olmamasıyla iletişim de kopuk oldu ve bu da öğretmeyi ve öğrenmeyi etkiledi” (Ö2).

“.....Öğrenci açınsındansa gene aynı şekilde evden derse katılım ilk başlarda güzel ve efektif devam ederken, bu sürecin çok uzaması öğrencilerde dikkat dağınıklığına ve istenmeyen fiziksel hastalıklara sebep oldu. Öğrencilerin aktif hayatlarının kısıtlamasından ötürü ciddi sağlık sorunları duruş bozukluğu, boyun ağrıları vb. ortaya çıkmaya başladı. Onun dışında aynı zamanda okulun sadece bir eğitim ortamı olmadığını aynı anda öğrencilerin sosyal olarak da gelişme fırsatı yakaladıklarını ortamlar olduğunu fark ettik ki öğrencilerin bu süreçte sosyallikleri de inanılmaz derecede sınırlandı. Bazı çocuklarımız şanslıydı. Bahçeye parka sahip olan çocuklar dışarı çıkabiliyorlardı lakin apartmanda oturan çocuklarımız çok fazla aktifleşemediği için sosyal anlamda da sıkıntılar yaşadıklarını gördük. Ortaokul süresince özellikle ön ergenlik ve ergenlik döneminde olan çocuklarda sosyalleşememenin aile içinde çatışmalara kadar vardığını gördük... ..” (Ö3).

“..... Öğretmenler için evde çalışma dönemi başladı. Evden çalışmaya ayak uydurmaya çalıştık. Bilgisayar başında çok uzun saatler sabahtan akşama kadar ders anlatımının zorlukları hem fiziksel hem psikolojik olarak baş göstermeye başladı. Bu süreçte eğitim teknolojilerini iyi kullanan öğretmenler dersleri verimli bir şekilde geçirdi. Eğitim teknolojileri ile arası iyi olmayan öğretmenler de eğitim kısmında zorlandılar ama bizi söylediğim gibi en çok zorlayan şey psikolojik ve fiziksel olarak yorgunluk oldu” (Ö4).

“.....Dönüt alma, konunun anlaşılır olup olmaması gibi belirsizlikler meydana geldi” (Ö5).

“.....Ortaokul süresince özellikle ön ergenlik ve ergenlik döneminde olan çocuklarda sosyalleşememenin aile içinde çatışmalara kadar vardığını gördük. Aile içinde yaşanan sıkıntılardan en büyüğü buydu. Çocukların enerjisini gün içinde atamaması çok bunalması



arkadaşlarını özlemesi bütün gün bilgisayar başında oturduklarından dolayı bunalmalarının sonucunda aile içi çatışmaların başladığını duyduk. Halihazırda öğrencilerin teknolojik bağımlılığın veyansın eden velilerin tüm gün kontrolsüz bir şekilde çocukların bilgisayar karşısında internetle teknoloji ile iç içe olması da bir diğer sorundu. Teknolojik bağımlılığın da arttığını bu süreç içerisinde gördük” (Ö6).

4.2. Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımına dair bulgular

Bu temada Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı hakkında neler düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır.

Tablo 2. Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımına dair bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Pandemi Boyunca Evde Verilmeye Çalışılan Eğitime Öğrencilerin Katılımı (f:6)	Eğitime Ulaşım Durumu	Ulaşım Sıkıntısı Yaşanmadı	2
	Verimlilik	Sorumluluk Temelli Verimlilik	1
	Dijital Uçurum	Teknoloji Okuryazarlığı	1
	Aile Desteği	Öğrenciyi Teşvik Etme	1
	Öğretmenlerin Öğrenci Katılımına İlişkin Görüşleri	Etkin Katılım	1
		İlginin Kayması	1

Pandemi döneminde ortaokul öğretmenleri, Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı hakkında neler düşünüyorsunuz? sorusuyla ilgili görüşlerini dile getirmiş olup şu alt başlıklı sorulara değinmişlerdir (f:6). Etkin bir şekilde ulaşılabildi mi? (f:2), Verimli oldu mu? (f:1), Öğrenciler arasında dijital bir uçurum var mıydı? (f:1), Aileler bu süreçte öğrenciye destek olabildi mi? (f:1), Öğretmenlerin Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinin derse katılımları hakkındaki görüşleri nelerdir? (f:1).

Konuyla ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

“.....Öğrencilere etkin bir şekilde ulaştık ve çok verimli dersler işledik ama her çocukta aynı verimi aldığımızı kesinlikle söyleyemeyiz. Sorumlulukları yerinde olan derse zamanında giren ve dersi çok güzel takip eden çocuklarda hiç bilgi kaybı olmadan dersi devam ettirebildiğimizi söyleyebilirim. Lakin sorumluluğu yerinde olmayan anne baba kontrolü olmayan derse geç gelen görevlerini yapmayan ders anında öğretmeni dinlemeyip farklı platformlarda vakit geçiren çocuklar için de bir o kadar verimsiz oldu maalesef” (ö1).

4.3. Öğretmenlerin yüz yüze olmayan eğitim sürecinde ders anlatmasının artı ve eksi yönlerine ilişkin bulgular

Bu temada öğretmenlerin yüz yüze olmayan eğitim sürecinde ders anlatmasının artı ve eksi yönleri nelerdir? Sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin yüz yüze olmayan eğitim sürecinde ders anlatmasının artı ve eksi yönlerine ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Uzaktan Eğitimin	Olumlu Yönler	Güvende Hissetmek	1
		İçeriği Zenginleştirme	1
		Farklı Platformlar Sayesinde Öğretim Yönteminde Çeşitlilik	2
Olumlu ve Olumsuz Yönleri (f:6)	Olumsuz Yönler	Fiziksel Sorunlar	1
		Psikolojik Zorluklar	1
		Alt Yapı Sıkıntısı	2
		Zamanında Derslere Gelmeme Nedeniyle Derslerin Geç Başlaması	1
		Ders Takibinin Zorlaşması	1
		Etkileşimin Zayıflaması	2

Öğretmenlerin yüz yüze olmayan eğitim sürecinde ders anlatmasının artı ve eksi yönleri şu şekilde ifade edilmiştir.

“.....Uzaktan eğitim süresince ders anlatmanın olumlu ve olumsuz yönleri vardı. Olumlu yönleri: biz kendimizi güvende hissetmek. O an tam pandeminin ortasında kalabalık sınıflarla ders işlemek bize çok korkutucu geliyordu. Güvenli ortamımızda çocuklara ulaşarak derslerimizi işlemek keyifliydi. Birçok dijital platformdan yararlanarak ders içeriklerini zenginleştirebildik. Olumsuz yönlerine gelirse eğer bütün gün evden bilgisayar karşısından çalışmak bizi fiziksel olarak çok yıprattı. Fiziksel rahatsızlıklarımız ortaya çıktı. Psikolojik olarak da yıpratıcı bir süreç olduğunu söyleyebilirim” (Ö1).

“.....Online eğitimin hiçbir şekilde olumlu yanı olduğunu düşünmüyorum. Bir bahçıvan çiçeklerine uzaktan dokunamaz. Bir öğretmen de öğrencilerine uzakken verim alamaz. Bunun dışında internet veya elektrik kesildiğinde ders aksaması sıkıntısı oldu. Çocukların evde serbest davranışlarından dolayı derslere zamanında gelme davranışı sebebiyle katılımı bekleme gibi olumsuzlukları oldu. Test çözülen kitaplar önlerinde açık mı değil mi göremedim. Küçük sınıflarda bir şekilde görebilsem de ergenlik dönemindeki öğrencilerim göz önünde olmaktan kesinlikle kaçındı” (Ö2)



“.....”Ders anlatımına sınıfta ki gibi devam edildi. Fakat sınıfta ki etkileşim olmadığı için zorlanmalar yaşandı” (ö3).

“..... Yüz yüze eğitim sürecinde öğretmen sınıf ortamında 15-20 kişiye hitap edebiliyorken uzaktan eğitimde daha fazla öğrenciye ulaşabilmiştir. Ders kazanımlarının anlatımını gelişmiş araçlarla yaparak desteklemek de olumlu yönlerinden biridir. Uzaktan eğitimde ders anlatımı esnasında öğretmen öğrenci arası etkileşim (öğretmenin mimik, vücut hareketleri vb.) yetersiz kalmıştır” (ö4).

“.....Öğrenciyle birebir etkileşime

geçememenin öğretmenlerin en büyük problemi olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ders sırasında başka şeylerle uğraşıp uğraşmadıklarını kontrol edemedik. Etkileşimli platformlar öğrenmeye çalışan öğrenciler için çok daha faydalı oldu” (ö5).

4.4. Öğretmenlerin, dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda gerekli teknik ve pedagojik yeterliliklere sahip olup olmamasına ilişkin bulgular

Bu temada öğretmenler, dijital araçları eğitim sürecine entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilere sahip mi? Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim için hangi internet programını kullanıyorsunuz? Bu konuda ne gibi bir sorunuz var? Yüz yüze oturumlarınızda hangi yöntem, teknik ve ders materyallerini kullanıyorsunuz? Alt sorularına ilişkin cevapları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin, dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda gerekli teknik ve pedagojik yeterliliklere sahip olup olmamasına ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Dijital Araçların Eğitim Sürecine Entegre Edilme Konusunda Teknik ve Pedagojik Öğretmen Yeterlikleri (f:6)	Kullanılan İnternet Programı	Jaomboard, Geogebra vb.	1
	Yaşanan Sorunlar	Bilgi Eksikliği	4
		Adaptasyon	4
		Deneyimsizlik	2
	Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Ders Materyalleri	Web 2 Öğretim Araçları	1
		Dijital Kitaplar	1

Pandemi döneminde ortaokul öğretmenleri, öğretmenler dijital araçları eğitim süreçlerine entegre etme konusunda gerekli teknik ve pedagojik yeterliliklere sahip midir?(f:6)Uzaktan eğitimde yüz yüze olmayan eğitim için hangi internet programını

kullanıyorsunuz? Bu konuda ne gibi bir problem yaşıyorsunuz? (f: 2) Yüz yüze olmayan oturumlarınızda kullandığınız yöntem, teknik ve öğrenme materyalleri nelerdir? (f: 2) Konuyla ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

“.....Öğretmenler olarak üniversitede eğitim alırken dijital araçlar eğitimi almadık, uzaktan eğitimle alakalı eğitim almadık. Öğretmenler lisans eğitimlerini tamamladığında bu yeterliliklere sahip değillerdi. Sadece yüksek lisans yapmış olan ve yüksek lisansını bu konuda uzaktan eğitim veya dijital araçlar üzerine yapmış olan öğretmenlerimizin bilgisi vardı veya yıl içerisinde bazı eğitimlere katılarak kendini geliştirmiş olan öğretmenlerin bu konuda bilgileri vardı. Biz İngilizce öğretmenleri olarak kendimizi çok aktif tuttuğumuz için eğitimlere katıldığımız için bu konuda bilgimiz olduğunu söyleyebilirim” (Ö1)

“.....çeşitli platformlardan çeşitli eğitimlerle öğretmenler kendi eksiklerini tamamlamaya çalıştılar”(Ö2)

“.....adapte olmakta biraz sıkıntılar yaşadık ama kendimizi geliştirip bununda üstesinden geldik” (Ö3)

“.....biz dil öğretmenleri biraz daha rahat adapte olabildik”(Ö4)

“.....Canlı ders de Jamboard, Geogebra, dijital kitaplar kullandım”(Ö5)

“.....Canlı derslerde kullandığımız yöntem ve teknikler çeşitlilik gösterdi. Ders materyalleri açısından da kullandığımız kitapların akıllı tahtalarını ve onun dışında bütün web2 araçlarını derslerimize entegre etmeye çalıştık”(Ö6)

4.5. Öğrencilerin covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında psikolojik ve akademik sıkıntılarının olup olmamasına ilişkin bulgular.

Bu temada, Öğrencilerin Covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntıları olduğunu düşünüyor musunuz? (f:6), Bu sıkıntılar için ne gibi çalışmalar yapmaktasınız? Sorularına cevap aramış ve şu görüşler ortaya konmuştur (f:6).

Tablo 5. Öğrencilerin covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında psikolojik ve akademik sıkıntılarının olup olmamasına ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Öğrencilerin Covid-19 Pandemisinden Sonra Yüz Yüze Eğitime	Yaşanan Sıkıntılar	Akademik Eksiklikler	3
		Okul Kurallarıyla Çatışma	4
		Sosyalleşmede Zorlanma	4
		İletişimsizlik	1
		Derslere Odaklanamama	1



Başladıklarında Karşılaştıkları Psikolojik ve Akademik Sıkıntılar (f:6)	Çözüm Çabaları	Uyum Etkinlikleri	2
		Etüt Çalışmaları	1
		Öğrencilerle Görüşme	1
		Aileleri Sürece Katma	1
		Öğretim Tekniğini Farklılaştırma	1

“.....Pandemiden sonra yüz yüze eğitime

başladığımızda ciddi psikolojik sıkıntılarla karşılaşacağımızı öngördük ve ilk 2 haftayı buna göre planladık. Çocukların daha iç içe geçebilecekleri, okula uyum sağlayabilecekleri etkinliklerle başladık. Daha sonrasında akademik çalışmalar başladığında da bazı öğrencilerimizde akademik kayıpların olduğunu da maalesef gördük. Psikolojik sıkıntılar bir süre sonra gün yüzüne çıktı. Özellikle kurallara uymama konusunda saldırganlık hırçınlık birlikte çalışamama konularında sıkıntılar gördük ve bunlarla alakalı rehberlik birimimiz çalışmalarına devam etti. Akademik eksiklikler konusunda da etütlerle çocukların eksiklerini tamamlama çalışmalarına gittik” (Ö1).

“.....okul kurallarını unutma ve sosyallik yönünden problemler yaşıyor. Onları tekrar alıştırmak için okulun ilk günleri etkinlikler yapıldı. Okul kurallarını da tekrar hatırlatmak için sürekli görüşmeler yapıyoruz” (Ö2).

“.....denetim ve disiplini kaybetmiş durumdadır ve evde gibi davranıyorlar. Genellikle davranış bozuklukları var. Empati duygusu kaybedilmiş gibi. Bencilik hâkim diyebilirim. Yalnızlaşmışlar ve iletişim kurmada problem yaşıyorlardı” (Ö3).

“.....pandemi sonrası yüz yüze eğitimde başladıktan sonra öğrencilerin birbirleri ile vakit geçirmeyi özlediklerini gözlemlendi. Evde kalınan süreçte oyun bağımlısı olan öğrencilerle karşılaşıldı. Sorumluluk alma ve kurallara uyma konusunda sıkıntılar ortaya çıktı. Derslerde dikkat ve odaklanma da sorunlar gözlemlendi. Akademik konudan çok davranış bozuklukları ile baş etmeye çalışıldı. Bu durumda aile ile iletişim kurularak beraber yol izlendi ve takip edildi.” (Ö4).

..... Evet; akademik, psikolojik ve sosyolojik anlamda sıkıntılarla karşılaştık. Öğrencilere okul kurallarını ve arkadaşlarına saygı duymaları gerektiğini sık sık hatırlatıp bununla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Etkin ders çalışma yöntemlerini yeniden gözden geçiriyoruz” (Ö5).

.....Sosyal alanda sıkıntı yaşadılar fakat grup ile ilgili aktivite, oyun, çalışmalar pek çok unutulmuş duyularını kazandırdı öğrenciye (Ö6).

4.6. Pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun ve sorunlara ilişkin bulgular

Bu temada pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun ve sorunların neler olduğu ile ilgili görüşler ve bunun ortaokul eğitimine yansısı ne şekilde olmuştur sorusuna görüşler bildirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen görüşler aşağıdaki şekildedir.

Tablo 6. Pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorun ve sorunlara ilişkin bulgular

Tema	Kategoriler	Kodlar	Frekans
Pandemi Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların Ortaokul Eğitimine Yansısı (f:6)	Yönetimsel Sorunlar	Mesai Saatleri	2
	Öğretmen Boyutu	Mevcut İş Yükünün Artması	2
		Verim Kaybı	2
	Öğrenci Boyutu	Etkileşim Eksikliği	2
		Geri Dönüt Alamama	1
	Pandemi Sonrası Eğitim	Öğrencilerin Gelişimine Yönelik İlginin Artması	1

“..... pandemi başladığında ders saatlerimiz aynı okul saatleri imiş gibi planlandı. Sabah 9'dan akşam 5'e kadar ders programı yapıldı ve bunun süreç içerisinde çok yıpratıcı ve bir o kadar da verimsiz olduğu fark edildi. Sonrasında hemen bir düzenlemeyle ders saatleri sabah 9'dan öğlen 2'ye göre düzenlendi ve ayarlandı. Süreç içerisinde karşılaştığımız zorluklara uyum sağlamayı başardık, iyileştirmeler yaptık. Lakin öğretmenler üzerinde büyük etkileri oldu. Dediğim gibi fiziksel ve psikolojik olarak zorlayıcı bir süreçti. Fiziksel sıkıntılar; bel ağrıları boyun ağrıları göz rahatsızlıkları oldu. Bunlarla öğretmenler kendi başlarına mücadele etti. Psikolojik sorunlarda da sonu olmayan sonu bitmeyen mesai saatleri, dersler bittikten sonra yapılan öğretmen öğrenci veli toplantıları oldukça yıpratıcıydı. Öğretmenlerin yaşadığı bu olumsuz durumların eğitime yansısı da oldu. Tabii ki mutsuz yorgun ağrıları olan öğretmenin veriminin ilerleyen aylarda düştüğünü söyleyebiliriz (Ö1).

“.....öğrencilerle yüz yüze etkileşim olmaması en büyük sorundu. Ortaokul eğitiminde de öğrencilerimizin yaşı küçük olduğu için yüz yüze etkileşim önemliydi (Ö2).

“..... aslında belli mesai saatlerimiz belirsiz bir hal aldı. Gecemiz gündüzümüz online süreçte okul ile ilgili oldu ve bu da bizi bedenen ve manevi anlamda dönem dönem yordu. Arkadaşlarımızı, aile üyelerimizi özledik. Bu da bizi duygusal olarak yordu (Ö3).



“.....aslında bu özlemişliğin olumlu bir yönü öğrencilere daha çok canla başla sarılır oluşumuz oldu. Empati kurarak onlara yaklaşımaya ve yeniden onları eğitime odaklamaya çalıştık” (Ö3).

“.....uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar; öğrencinin derse vaktinde katılım sağlamaması, ailelerin bu süreçte yeterince destek vermemesi, internet altyapısından kaynaklı sorunlar olduğunu düşünüyorum. Yukarıda bahsetmiş olduğum sorunlar eğitimin aksamasını, verimliliğini, sistematik ilerleyişini olumsuz yönde etkilemiştir” (Ö4).

“.....Öğrenciye ulaşamamak öğretmenlerin en büyük problemiydi. Ergenlikle birlikte öğrencilerimizin tamamen bireyselleştğine şahit olduk.” (Ö5).

“..... Bunun ortaokul eğitimine yansması ne şekilde oldu? Öğrencilerin alışkın olmadığı bir ortam olduğu için İnternet süreci beraberinde problem yaşandı. Akademik anlamda konuların dönütü zorlaştı, anlaşılır olma düzeyi sıkıntı haline geldi. Bunların hepsi akademik alanda öğrencilere dezavantaj olarak döndü” (Ö6).

5. SONUÇ

Covid-19 pandemisinin Ortaokul eğitimine yansmalarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucu altı adet temaya ve bu temalar altında toplam yirmi adet kategoriye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan altı adet tema sırasıyla şunlardır: Pandemi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeye etkisi, pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, dijital araçların eğitim sürecine entegre edilme konusunda teknik ve pedagojik öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntılar, pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ortaokul eğitime yansması.

Pandemi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeye etkisi teması dört kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan yedi koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Eğitimde ikilik ve iletişim eksikliği kodlarından oluşan eğitim kesintisinin yol açtığı özel durumlar kategorisi, sağlık sorunları ve sosyalleşme kodlarından oluşan öğrenci boyutu kategorisi, yeni sisteme uyum sağlamak ve sağlık sorunları kodlarından oluşan öğretmen boyutu kategorisi, aile içi çatışma kodundan oluşan aile için yaşanan sıkıntılar kategorisi.

Pandemi boyunca evde verilmeye çalışılan eğitime öğrencilerin katılımı teması beş kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan toplam altı koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Ulaşım sıkıntısı yaşanmadı kodundan oluşan eğitime ulaşım durumu kategorisi, sorumluluk temelli verimlilik kodundan oluşan verimlilik kategorisi, teknoloji okuryazarlığı kodundan oluşan dijital uçurum kategorisi, öğrenciyi teşvik etme kodundan oluşan aile desteği kategorisi, etkin katılım ve ilginin kayması kodlarından oluşan öğretmenlerin öğrenci katılımına ilişkin görüşleri kategorisi.

Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri teması iki kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan toplam dokuz koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Güvende hissetmek, içeriği zenginleştirme ve farklı platformlar sayesinde öğretim yönteminde çeşitlilik kodlarından oluşan olumlu yönler kategorisi; fiziksel sorunlar, psikolojik zorluklar, alt yapı sıkıntısı, zamanında derslere gelmeme nedeniyle derslerin geç başlaması, ders takibinin zorlaşması, etkileşimin zayıflaması kodlarından oluşan olumsuz yönler kategorisi.

Dijital araçların eğitim sürecine entegre edilme konusunda teknik ve pedagojik öğretmen yeterlikleri teması üç adet kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan toplam altı koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Jaomboard, Geogebra vb. kodundan oluşan kullanılan internet programı kategorisi, bilgi eksikliği, adaptasyon ve deneyimsizlik kodlarından oluşan yaşanan sorunlar kategorisi, Web 2 öğretim araçları, dijital kitaplar kodlarından oluşan uzaktan eğitimde kullanılan yöntem, teknik ve ders materyalleri kategorisi.

Öğrencilerin covid-19 pandemisinden sonra yüz yüze eğitime başladıklarında karşılaştıkları psikolojik ve akademik sıkıntılar teması iki adet kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan toplam on adet koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Akademik eksiklikler, okul kurallarıyla çatışma, sosyalleşmede zorlanma, iletişimsizlik ve derslere odaklanamama kodlarından oluşan yaşanan sıkıntılar kategorisi, uyum etkinlikleri, etüt çalışmaları, öğrencilerle görüşme, aileleri sürece katma ve öğretim tekniğini farklılaştırma kodlarından oluşan çözüm çabaları kategorisi.

Pandemi sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların ortaokul eğitimine yansımaları teması dört adet kategoriden ve bu kategoriler altında yer alan toplam altı adet koddan oluşmaktadır. Oluşturulan kategoriler sırasıyla şunlardır: Mesai saatleri kodundan oluşan yönetsel sorunlar kategorisi, mevcut iş yükünün artması ve verim kaybı kodlarından oluşan öğretmen boyutu kategorisi, etkileşim eksikliği ve geri dönüt alamama kodlarından oluşan öğrenci boyutu kategorisi, öğrencilerin gelişimine yönelik ilginin artması kodundan oluşan pandemi sonrası eğitim kategorisi.



TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma bulguları bulgular başlığı altında verilmiş sırasına göre ilgili literatür incelenerek tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen, pandemi sürecinde okulların kapatılması nedeniyle yaşanan eğitim kesintisinin öğrenmeye etkisi teması kapsamında; eğitimde ikilik, iletişim eksikliği, sağlık sorunları, sosyalleşme, yeni sisteme uyum sağlamak, sağlık sorunları, aile içi çatışma gibi durumlarda sıkıntılarla karşılaşmıştır. Literatür incelendiğinde asosyallik, iletişim eksikliği (Kızıldaş ve Çetinkaya Özdemir, 2021), sağlık sorunları, ekrana bakma yorgunluğu (Özdemir Baki ve Çelik, 2021; Sarı ve Nayr, 2020), öğretim programının uzaktan eğitime entegrasyonu sorunları (Erbil, Demir ve Erbil, 2021) gibi araştırma sonucumuzu destekleyen bulgulara

ÖĞRENCİLERE VERİLEN ÖDÜLLERİN ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE VELİ GÖRÜŞLERİ

BEKİR AÇIKGÖZ¹⁸⁰, EMİNE BABAOĞLAN ÇELİK¹⁸¹,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ve ödül verilmesiyle beklenen faydaların elde edilip edilemediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel araştırma yönteminde ve fenomenoloji deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Yozgat ili Merkez ilçesinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veriler, öğretmen ve veli görüşme formlarıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ödül yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik çalışmalarını desteklemek, ders etkinliklerine katılımı artırmak ve aile içinde olumlu davranışları artırmak için kullanıldığı görülmüştür. Ödül yönteminin öğrencilerin ders etkinliklerine katılımını artırdığı, motivasyonu yükselttiği ve çocukların olumlu davranışlarını artırdığı belirlenmiştir. Ödüller motivasyonu artırma, verilen görevleri yerine getirme, davranışları kısa sürede değiştirme ve ödev yaptırma konularında etkili bulunmuştur. Ödüllerin kalıcı davranış değişikliği yapmaması, etkisinin çok kısa olması, bazı öğrenciler için anlam ifade etmemesi, motive etme özelliğinin azalması ve ödülün beklenen etkinin elde edilememesi konularında da ödüllerin yeterli etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Mükafat, Pekiştireç, Pekiştirme, Motivasyon

TEACHER AND PARENT OPINIONS ON THE EFFECTIVENES OF AWARDS GIVEN TO STUDENTS

ABSTRACT

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the opinions of teachers and parents on the effectiveness of the awards given to students and whether the expected benefits can be obtained by giving awards. The research was structured in the qualitative research method and phenomenology pattern. The research was carried out with the secondary school teachers working in the central district of Yozgat province in the 2nd term of the 2019-2020 academic year and the parents of the students in the schools where these teachers work. Teacher and parent interview forms used as data collection tool in the research. Content analysis technique was used

¹⁸⁰ Okul Müdürü, Yozgat İmam Hatip Ortaokulu, Yozgat, egitmen66@gmail.com

¹⁸¹ Prof. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat, emine.babaoglan@yobu.edu.tr



in the analysis of the data. According to the results of the research, it has been seen that the reward method is used to support students' efforts to increase their academic success, to increase participation in course activities and to increase positive behaviors in the family. It has been determined that the reward method increases students' participation in course activities, increases motivation and increases the positive behaviors of children. The awards were found to be effective in increasing motivation, fulfilling the given tasks, changing behaviors in a short time and getting homework done. It has been concluded that the rewards do not have enough effect on the issues of not making permanent behavioral change, making the short effect, meaningless for some students, decreasing the motivation feature and not getting the expected effect from the reward.

Keywords: Reward, Reinforce, Reinforcement, Motivation

GİRİŞ

İnsanların davranışlarını şekillendirme isteği bütün zamanlarda önemli olmuştur. Anne-babalar ve öğretmenler bu şekillendirme çalışmalarında ilk akla gelen kişilerdir. Tarih boyunca çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak istenilen davranışların ortaya çıkarılması ve benzer olumlu davranışların sergilenmesi amaçlanmıştır. Günümüzde de bu davranış değiştirme çabaları insanın olduğu her yerde devam etmektedir. Öğrenme, bireylerin çevreleriyle etkileşimleri sonucunda kalıcı davranış değişikliğinin sağlanmasıdır (Bilen, 2006). Öğrenme bir süreç sonucu oluşur. Bu sürece öğrenen bireyin özellikleri, kullanılan öğretim yöntemleri, öğrenme konusu ve öğrenme ortamı etki eder (Yeşilyaprak, 2007). Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, süreçleri, nedenleri ve sonuçları öğrenme kuramlarıyla açıklanmaktadır. İnsanların bireysel farklılıkları öğrenmenin de farklı kuramlarla açıklanmasına neden olmaktadır (Mert, 2017). Skinner'ın başını çektiği davranışçı öğrenme kuramının temelinde ödül yöntemi vardır. Davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme pekiştirmeye yani ödüllendirmeye oluşturulmaktadır (Saban, 2002). Ortaya konulan davranış ödüle ulaştırıyor ya da cezadan kurtarıyorsa bu davranış öğrenilir. Davranış, ödül elde edebilmek için bilinçli olarak yapılır (Mert, 2017). Pekiştireç kavramının günlük dildeki karşılığı ödüdür. Bireylere bilgi, beceri ve tutum kazandırmada, öğretim faaliyetlerinin tamamında, kalıcı davranış değişikliği sağlanmasında ödüllerin yani pekiştireçlerin önemli bir yer tuttuğu kabul edilir (Erden, 2003).

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini farklı açılardan ele alan öğrenme kuramları da vardır. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrenmenin temeli bilişsel süreç ve yapılardır. Öğrenme bir

davranış değişiminden çok zihinsel değişim sürecidir. Öğrenme bilginin kazanımı, hatırlanması ve geri kullanımı için aktif zihinsel bir süreçtir. Öğrenciler, kendilerine aktarılan bilgileri edilgen olarak değil, kendilerine özgü, etkin yollarla edinmektedirler. Yeni bilgiler önceden bilinenlerle ilişkilendirilerek, örgütlenerek, sınıflandırılarak ve varsayımlar geliştirilerek işlenmektedir. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre öğrencilere sorulan soruların doğru cevapları karşısında öğrencinin ilgisini artırmak için pekiştireçler verilebilir (Yeşilyaprak, 2012).

Yapılandırmacı öğrenme kuramları ise öğrenmeyi, öğrenenin yeni karşılaşılan bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek öğrenmesi, daha önceki bildiği konulara bağlı olarak öğrenenin yeni öğrenmeler oluşturması, öğretmen rehberliğinde karşılaştığı yeni bir bilgiyi anlamlandırması, yorumlaması ve yeniden inşa etme süreci olarak tanımlamaktadır (Yeşilyaprak, 2012). Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını oluşturduğunda öğrenme gerçekleşir (Özerbaş, 2007).

Sosyal öğrenme kuramında ise dolaylı öğrenme kavramı üzerinde durulur (Senemoğlu, 2005). Kişi kendisine yakın hissettiği ya da olmak istediği kişiyi gözlemler ve onun yaptığı davranışları yapar. Bu durum model alma ile açıklanır (Yeşilyaprak, 2012). Sosyal ve gözleme dayalı öğrenmenin öncülerinden olan Albert Bandura (Akt: Swanson, 2001), öğrenmenin zahmetli bir iş olduğunu ancak çocukların anlayarak ve katılarak öğrendiklerinde içsel olarak motive olduklarını, bu nedenle ayrıca dışsal bir motivasyon aracı olan ödüllere gereksinim duymayacaklarını ifade etmektedir.

Öğrenci davranışları üzerinde etkili olan diğer önemli bir faktör de sınıf yönetimi uygulamalarıdır. Öğretmenlerin tercih ettikleri sınıf yönetim modelleri öğrenme ortamının düzenlenmesi ve yönetilmesini kapsar (Balay, 2019). Geleneksel sınıf yönetimi modelinde öğretmen tarafından konulan kurallara bütün öğrencilerin uyma zorunluluğu vardır. Önemli olan öğretmen tarafından konulan kuralların öğrenciler tarafından eksiksiz uygulanmasıdır. Tepkisel sınıf yönetimi modelinde ise istenmeyen öğrenci davranışları ödül-cezayla değiştirilmeye çalışılır (Erdoğan, 2001). Bu modelde istenmeyen davranışların nedenlerinden ziyade sonuçları üzerinde durulur. Tepkiler (cezalar) bireye yöneliktir (Şentürk, 2006). Önlemsel sınıf yönetimi modeline göre sorun oluşturabilecek durumlar için önceden düzenlemeler yapılarak önlemler alınır (Demirtaş, 2020). İstenmeyen öğrenci davranışlarını düzeltmek için sevgi ve saygı yaptırımları kullanılır (Şentürk, 2006). Alınacak önlemler öğrencilerin öğrenme ortamında sıkılmasına neden olmayacak düzeyde olmalıdır (Ağaoğlu, 2014). Gelişimsel sınıf yönetimi modeline göre sınıf yönetimindeki uygulamalar çocukların gelişimine ve seviyesine uygun olmalıdır (Ağaoğlu, 2014). Öğrencilerden gelişim seviyelerine uygun davranışlar istenir ve beklenir. Öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri dikkate alınır (Şentürk, 2006). Bütünsel sınıf yönetim modeli ise duruma göre tepkisel, önlemsel ve



gelişimsel modellerin kullanıldığı karma bir modeldir (Erdoğan, 2001). İstenmeyen davranışlara neden olan durumlar ortadan kaldırılır ve öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hareket edilir. Tepkisel sınıf yönetim modeline uygun davranışlar ise en düşük düzeyde kullanılır (Şentürk, 2006).

Davranışların şekillendirilmesinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan yöntemlerden birisi de ödül yöntemidir. Ödül hem okullarda öğretmenler hem de evlerde anne babalar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Bu kadar sık kullanılan ödül yöntemi doğru kullanılıyor mu? Ödül yöntemi kullanıldığında istenilen amaçlara ulaşıyor mu? Ödül verilmesiyle beklenen fayda sağlanıyor mu? Bu tür sorularla ödülün etkisi ve ödülün beklenen faydanın sağlanıp sağlanmadığı sorgulanmaktadır. Bazı araştırmacılar öğrencilerin motivasyonlarının artırılması, çalışmalara katılımlarının sağlanması ve başarılı olmaları için ödülün kullanılması gerektiğini (Ertuğrul, 2004) hatta olumlu davranışlar gösteren öğrencilere ödül verilmesinin öğretmenlerin önemli görevleri arasında yer aldığını (Küçükahmet, 2003) belirtmişlerdir. Buna karşın ödüllerin cezalara benzediği, ödül yöntemi kullanılmaya başlandıktan sonra çocuklara ödül verilmemesinin de çocuklar tarafından ceza olarak algılandığı, ödül alamayan çocuğun özsaygısının yıprandığı ve mutsuzluğa neden olduğunu (Kohn, 1994; Solter, 2012) savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Ödülün çocuklara davranışlarını hep bir şeyler karşılığında yapmaları gerektiğini öğrettiği (Marschall, 2009), bazı durumlarda çocukların kişiliklerine hakaret olarak değerlendirildiği (Kohn, 1993), ödülün arkadaşlar ve kardeşler arasında rekabete yol açtığı (Gordon, 2015) gibi birçok açıdan sorunlar ortaya çıkardığı da ödül yöntemine getirilen eleştirilerden bazılarıdır.

Eğitimde kullanılan ödül yöntemi konusunda araştırmacılar farklı görüşler öne sürmektedirler. Araştırmacıların bazıları ödül yönteminin gerekliliğini ve önemini savunurken, bazı araştırmacılar da ödül yönteminin birçok problemi beraberinde getirdiğini savunmaktadırlar (Gündüz & Balyer, 2011). Ödülün olumlu taraflarını ortaya çıkaran araştırmalarda; anne-babaların kullandıkları ödüllere çocuklarının akademik başarılarına olumlu yönde etki yaptıkları (Karadaş, 2020), ödülün başarının simgesi olarak tanımlandığı ve motivasyon düzeyini artırdığı (Yaman & Güven, 2014), ödüllerin öğrencilerin hoşuna giden ve onları doğru davranmaya teşvik eden pekiştiriciler olduğu (Turhan & Yaraş, 2013) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca ödüllerin öğrencileri motivasyon, gayret, etkinliklere katılma, başarıya isteği, kendine güvenme, hedef belirleme, yeni konulara ilgi duyma gibi konularda olumlu yönde etkilediği (Taşdemir & Taşdemir, 2016), öğretmenlerin olumsuz davranışların ortadan kaldırılmasında ödüllerin etkisinin yüksek olduğu ve ödüllerin öğrenciler üzerinde cezalardan daha etkili olduğuna inandıkları (Keklik, 2008) bulgularına da ulaşılmıştır.

Ödülün olumsuz taraflarını ortaya çıkaran araştırmalarda ise; ödül ve ceza yöntemlerinin

öğrencilerin iç motivasyonlarına ve kalıcı öğrenmeye olumsuz etkileri olduğu (Güzelyurt, Tok, Tümas & Uruğ, 2019) bulgularına ulaşımlardır. Ayrıca ödüllerin bir eğitim aracı olarak kullanılmasının çocukların hile yapma eğilimini artırdığı, performans odaklı çocukların davranıştan sonra dış bir ödül aradıkları, bunun için gerekirse çalışmaktan kaçıp, kolay ve rahat bir çözüm olan hileye başvurabildikleri (Kotoman, 2016), ekonomik durumu iyi olan öğrencilere maddi ödüllerin etki etmediği (Babayiğit & Erkuş, 2016) bulgularına da ulaşımlardır.

Bu araştırmanın amacı, davranışçı öğrenme yaklaşımlarına göre öğretmen ve veliler tarafından öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin öğretmen ve veli görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ayrıca araştırmada ödülün kullanım durumunu, kullanım sıklığını, olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koymak da amaçlanmıştır. Böylelikle ödül verilmesiyle beklenen faydaların elde edilip edilemediğini anlamaya çalışmak araştırmanın amacını oluşturur. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ödül yönteminin kullanılma sıklığı konusunda veli ve öğretmen görüşleri nasıldır?
2. Veli ve öğretmenler ödülü hangi amaçlar için kullanmaktadırlar?
3. Öğrencilere verilen ödüllerin ne gibi olumlu sonuçları olduğu ifade edilmektedir?
4. Öğrencilere verilen ödüllerin ne gibi olumsuz sonuçlara yol açtığı ifade edilmektedir?
5. Öğrencilere verilen ödüllerin etkililiği konusunda veli ve öğretmen görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, günlük yaşantıların altında yatan temel nedeni anlama ve özünü açıklamaya çalışma çabası olarak ifade edilmektedir (Goulding, 2002). Bu araştırmada ödül kullanımının etkililiğine yönelik kişisel deneyimlerden yola çıkılarak ödül olgusu derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir. Bu nedenle, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan fenomenolojik desenin çalışmanın doğasına uygun olduğu düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Görüşme yapılacak öğretmenlerin ve velilerin belirlenmesinde seçkisiz olmayan



örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak katılımcı öğretmenler belirlenmiştir. Daha sonra bu öğretmenler aracılığıyla kolay ulaşılabilirlik kriterine göre görev yaptıkları okullardaki velilere ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Merkez ilçesinde 4 farklı ortaokulda görev yapan 20 öğretmen ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki 20 veli oluşturmaktadır. Araştırma için seçilen örneklem büyüklüğünün 20 öğretmen ve 20 veliden oluşması araştırma desenin doğasına uygundur. Çünkü Creswell'e göre (2013) fenomenolojik araştırmalarda, araştırma konusuyla doğrudan ilişkili 5-25 arasında katılımcının yer alması yeterli görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilere verilen ödüllerin amacına ulaşip ulaşmadığının incelendiği bu araştırmada, veri toplama amacıyla araştırmanın modeline uygun olarak derinlemesine görüşme tekniği (mülakat) tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde belirli bir sırayla önceden hazırlanan sorular kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileriyle ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almıştır:

1. Ödül yöntemini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız ne sıklıkla kullanıyorsunuz?
2. Ödül hangi amaçlar için kullanılmaktadır? Örnekler veriniz.
3. Size göre öğrencilere verilen ödüllerin ne gibi olumlu sonuçları bulunmaktadır? Örnekler veriniz.
4. Öğrencilere verilen ödüller ne gibi olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir? Örnekler veriniz.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlamadan önce ilgili kurul ve kurumlardan izinler alınmıştır. İlk olarak görüşme yapılacak öğretmenlerin çalıştığı 4 ortaokul belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere ulaşılarak araştırmanın amacı ve yapılacak görüşmeler hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonucunda araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenlerle görüşme yeri, günü ve saati belirlenmiştir. Görüşme başlamadan önce öğretmenlere araştırmada etik ve gönüllülük konularında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler

ortalama 25-35 dakika sürmüştür. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında toplanmıştır. Yozgat ili Merkez ilçesinde devlet ortaokullarında görev yapan 20 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasındaki ifadeler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmeler tamamlanmıştır. Öğretmen görüşmeleri tamamlandıktan sonra yine öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki velilerle irtibata geçilerek 20 veliyle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Velilere de araştırmada etik ve gönüllük konularında bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcı ifadeleri araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniği, araştırmacı tarafından elde edilen verilerin kod ve temalarına ulaşarak okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanmasıdır (Saban & Ersoy, 2017). Verilerin analizi aşamasında Yıldırım ve Şimşek'in (2006) açıklamaları doğrultusunda yapılması gerekenler adım adım takip edilerek çalışmalar yapılmıştır. İlk aşamada elde edilen ham veriler birkaç kez okunmuştur. Böylece araştırma verileri hakkında genel bir intiba oluşmuştur. Daha sonra içerik analizi aşamasının ilk basamağı olarak elde edilen veriler öncelikle kavramsallaştırılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenmiştir. Ortaya çıkan kavramlar ve araştırma soruları da göz önünde bulundurularak verileri açıklayan temalar saptanmıştır. Bu çalışmanın devamında ise veriler belirlenen kod ve temalara göre düzenlenip tanımlanmıştır. İçerik analizinden faydalanarak veri analizi neticesinde ve görüşme formundaki sorulardan yola çıkılarak araştırmada beş ana temaya ve bu ana temalar altında toplanmış çok sayıda alt maddeye ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı çalışmalar yapılmıştır. Araştırmada inandırıcılık kapsamında ilk olarak uzun süreli irtibat kurma ve katılımcı teyidi yöntemleri uygulanmıştır (Lincoln & Guba, 1985). Uzun süreli irtibat kurma çalışmaları kapsamında öğretmen ve velilerle yüz yüze, elektronik posta ve telefon ile birden fazla görüşme yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Katılımcı teyidi çalışmaları kapsamında ise görüşmelerden elde edilen ham veriler elektronik posta yoluyla öğretmen ve velilere gönderilmiştir. Katılımcılardan görüşme kayıtları hakkındaki görüşleri istenmiştir. Geri bildirimler neticesinde ham veriler üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılmış, böylelikle katılımcı teyidi de sağlanmıştır. Araştırmada inandırıcılık kapsamında yapılan bir diğer çalışma Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcılar arası



güvenilirlik hesaplaması yönteminin uygulanmasıdır. Araştırma verilerini araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra, kodlamalarla ilgili iki uzmanla teyit edilmiş, kodlamalardaki uyumsuzluklar kontrol edilerek uzlaşıyla son şekli verilmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için yapılan bir diğer çalışma aktarılabirliğin sağlanmasıdır. Araştırmada elde edilen bulguların anlam ve çıkarımlarını korumak şartıyla benzerlik gösteren durumlar ve bağlamlara ne derece uyarlanabildiği aktarılabirlik kavramıyla açıklanır (Lincoln & Guba, 1985). Aktarılabirliğin sağlanması için araştırma yapılırken geçirilen süre ve yapılan çalışmalar ayrıntılı biçimde anlatılmış böylece bağlamsal koşulları oluşturan sosyal ilişkiler ve kültürel özelliklerin anlaşılması sağlanmıştır.

Araştırmanın bulguları ve bu bulgulara ilişkin yorumlarının tutarlı bir sürecin ürünü olması nitel araştırmalarda tutarlılık ölçütü olarak düşünülebilir (Guba, 1981). Nitel araştırmalarda tutarlılığın ölçütü elde edilen verilerin, yapılan analizlerin ve ulaşılan sonuçların güvenilir olmasıyla ilgilidir (McMillan, 2000). Araştırmanın tutarlılığının sağlanması için araştırma kapsamında gerçekleştirilen bütün çalışmalar kronolojik olarak ve ayrıntılı bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Teyit edilebilirlik, nitel araştırmalarda elde edilen bulguların araştırma katılımcılarının kişisel düşünceleri ve yorumlarından oluşturulduğunun güvencesinin verilmesidir. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için denetim izi ve dış denetim yöntemleri kullanılmıştır. Dış denetim, araştırmayla doğrudan ilgisi olmayan bir uzman tarafından sürecin geneline yönelik yapılan inceleme neticesinde ulaşılan sonuçtur (Lincoln & Guba, 1985). Araştırma konusunun belirlenmesi çalışmalarında, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının oluşturulma sürecinde, içerik analizi aşamasında ortaya çıkan tema, kod ve alt maddelerin belirlenmesinde ve son olarak verilerin çözümlenmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma kapsamında yapılan bütün çalışmalar bu doğrultuda uzman denetiminden geçirilerek dış denetim yöntemi uygulanmıştır.

Miles ve Huberman (1994), araştırmacının değerinin, yetkinliğinin, fayda ve maliyetlerinin, araştırma sürecinde ortaya çıkan risk ve zararların, araştırma izininin, araştırma katılımcılarıyla olan ilişkinin, özel hayata saygının, gizliliğin, araştırma sonuçlarının doğruluğunun, niteliğinin, verilerin mülkiyet hakkının ve ortaya çıkan sonuçların kullanılması gibi faktörlerin etik açıdan dikkat edilmesi gereken noktalar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda araştırmaya başlamadan önce kurul ve kurumlardan gerekli izinler alınmıştır. Görüşme yapılacak öğretmen ve velilerle iletişim kurularak araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmada gerçek isimlerinin yerine kodların kullanılacağı, kişisel bilgilerin kesinlikle paylaşılmayacağı gibi durumlar hakkında bilgilendirme yapılarak araştırmanın gizliliği güvence altına alınmıştır. Ayrıca araştırmayı herhangi

bir aşamada bırakabilecekleri ve istemedikleri sorulara cevap verme zorunluluklarının bulunmadığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmalarla araştırmanın etik kurallar çerçevesinde yürütülmesi sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, eğitim sisteminde önemli bir yer tutan ödüllerin etkililiğine ve ödülün beklenen faydaların elde edilip edilemediğine dair zengin ve derinlemesine bilgiler ortaya çıkmıştır. İlk olarak içerik analizinde frekans analizi tekniği kullanılarak birim veya öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal bir tarzda görünme sıklığı ortaya konulmuştur. Şekil 1’de gösterildiği üzere toplanan verilerden ve araştırma sorularından yola çıkılarak bulgular; ödülün kullanımı, ödülün kullanım amaçları, ödül kullanımının olumlu tarafları, ödül kullanımının olumsuz tarafları ve ödüllerin etkililiği olarak beş ana tema etrafında toplanmıştır.

Şekil 1 Araştırmanın Ana Temaları



Ödülün Kullanımı Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk teması “Ödülün Kullanımı” olarak adlandırılmıştır. Bu ilk tema altında yer alan öğretmen görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Birinci Tema: Ödülün Kullanımı (Öğretmen Görüşleri)

Ödülün Kullanımına İlişkin Maddeler

Ödül Kullanma Durumu

f



Ödül Kullanım Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16 Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	20
Ödül Kullanma Sıklığı	
1- Nadiren Kullanım Ö1,Ö4,Ö11,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20	7
2- Bazen Kullanım Ö2,Ö6,Ö8,Ö9,Ö13,Ö15,Ö19	7
3- Sık Kullanım Ö3,Ö5,Ö7,Ö10,Ö12,Ö18	6
Toplam	20

Tablo 1 öğretmenlerin ödül kullanma durumu ve ödül kullanma sıklığı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Tablonun birinci bölümünde öğretmenlerin tamamının ödülü bir yöntem olarak kullandıkları görülmektedir. Tablonun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin ödül kullanma sıklığı nadiren, bazen ve sık kullanım olarak 3 maddeyle açıklanmıştır. Bu maddeler incelendiğinde öğretmenlerin ödül kullanım sıklıklarının dengeli dağıldığı görülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencilerime ödül veriyorum ama çok sık değil. Dönemde birkaç kere ödül verdiğim olur” Ö4.

“Okulda ödül yöntemini eğitimin bir parçası olarak gördüğüm için sıklıkla kullanım” Ö10.

Görüldüğü gibi bütün öğretmenlerin ödülü eğitimin bir parçası olarak kullandıkları ancak kullanma sıklıklarının farklılaşığına dair görüşleri öne çıkmaktadır.

İlk tema olan “Ödülün Kullanımı” teması altında yer alan veli görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2

Birinci Tema: Ödülün Kullanımı (Veli Görüşleri)

Ödülün Kullanımına İlişkin Maddeler	f
Ödül Kullanma Durumu	
Ödül Kullanım V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V12,V13,V14,V15,V16,V17,V18,V19,V20	20
Ödül Kullanma Sıklığı	
1- Bazen Kullanım V7,V11,V13,V15,V16,V17,V18,V20	8
2- Nadiren Kullanım V1,V2,V3,V6,V8,V12,V19	7
3- Sık Kullanım V4,V5,V9,V10,V14	5
Toplam	20

Tablo 2 velilerin ödül kullanma durumu ve ödül kullanma sıklığı olarak iki bölümden oluşmaktadır. Tablonun birinci bölümünde velilerin tamamının ödülü bir yöntem olarak kullandıkları görülmektedir. Tablonun ikinci bölümünde ise velilerin ödül kullanma sıklığı nadiren, bazen ve sık kullanım olarak 3 maddeyle açıklanmıştır. Bu maddeler incelendiğinde velilerin ödül kullanım sıklıklarının dengeli dağıldığı görülmektedir. Bu konudaki veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Evet, evde ödül yöntemini kullanıyorum. Özellikle de küçük çocuğuma (12 yaşında) çok fazla ödül veriyorum. Büyük çocuklarıma pek fazla ödül vermiyorum” V4.

“Evet, çocuklarıma ödül veriyorum. Hemen hemen her gün veya birkaç günde bir ödül veriyorum”
V5.

Görüldüğü gibi velilerin tamamı ödül yöntemini evde kullanmaktadırlar ve kullanma sıklıkları da benzerlik göstermektedir. Ödül kullanımı konusunda öğretmen ve velilerin görüşlerine genel olarak bakıldığında, ödül yönteminin hem öğretmenler hem de velilerin tamamı tarafından kullanıldığı, kullanılma sıklıklarının (nadiren, bazen, sık) yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin hem okulda hem de evde ödül yöntemiyle karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

Ödülün Kullanım Amaçları Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci teması “Ödülün Kullanım Amaçları” olarak adlandırılmıştır. İkinci tema altında yer alan öğretmen görüşlerine ait alt temalar, maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3

İkinci Tema: Ödülün Kullanım Amaçları (Öğretmen Görüşleri)

Ödülün Kullanım Amaçlarına İlişkin Maddeler	f
Akademik Başarıyı Artırma	
1- Öğrencileri güdülemek/motive etmek Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20	14
2- Derslerde sorulara cevap vermelerini sağlamak Ö1,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö19	7
3- Ders çalışmalarını, ödev yapmalarını sağlamak Ö4,Ö5,Ö6,Ö16,Ö17,Ö18	6
4- Öğrencilerin dikkatlerini derse toplamaya çalışmak Ö1,Ö3,Ö16,Ö17,Ö20	5
5- Ders etkinliklerine katılımı artırmak Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö20	5
6- Öğrencilerin sınavlara çalışmasını sağlamak Ö1,Ö4,Ö7	3
7- Yazılılarda/denemelerde/yarışmalarda başarı elde etmek Ö7,Ö11,Ö13	3
8- Derse karşı ön yargısını kırmak/başarabileceğini göstermek Ö9,Ö20	2
9- Kazanımları pekiştirmek Ö2,Ö19	2
10- Kitap okumalarını sağlamak Ö19	1
Olumlu Davranışlar Yaptırma	
1- İstenilen olumlu davranışı kazandırmak/pekiştirmek Ö2,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13	5
2- Sınıfı/laboratuvarı/okulu temiz tutmak Ö10,Ö13	2
3- Ders araç/gereçlerini getirmelerini sağlamak Ö12	1
4- Okul araç/gereçlerine zarar vermemek/düzenli kullanmak Ö13	1
5- Grup çalışmalarında sorumluluk almayı teşvik etmek Ö2	1
Toplam	58

Tablo 3’te öğretmenlerin ödül kullanım amaçları akademik başarıyı artırma ve olumlu davranışlar yaptırma alt temalarına ayrılmıştır. Öğretmenler görüşlerini 15 farklı madde altında 58 kez (f=58) tekrar etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Başarılı öğrencilere verilen ödül öğrencinin motivasyonunu artırıyor ve öğrencinin yeni hedefler koyması için cesaretlendiriyor. Ödül öğrenciyi derslere karşı daha motive hale getiriyor. Örneğin,



ders işlerken öğrencilerin sıkıldığını fark ettiğimde hemen kısa bir soru-cevap oyunu oynayacağımızı ve en çok doğru cevabı veren öğrenciye ufak bir hediye (kalem gibi) vereceğimi söylüyorum. O an öğrencilerin derse olan ilgisi bir anda yükseliyor.” Ö8

“Ders içinde sorulan sorulara doğru cevap veren öğrencilerin defterine imza atıyorum (5 ve 6. sınıflarda daha etkili) veya çikolata vererek dikkatlerini toplamalarını sağlıyorum.” Ö1

“Öğrencinin verilen bir ödevi daha iyi yapmasını sağlamak için ödül veririm. Öğrenciler ödül verileceğini öğrendiklerinden biraz daha fazla ödevlerini yapmaya istekli oluyorlar. Ayrıca daha çok öğrenci ödevini yapıyor.” Ö4

“Öğrencilerin derslerde dikkatleri dağılabiliyor. Zaman zaman öğrencilerin dikkatlerini derse çevirmek için ödüllü bir soru soruyorum.” Ö20

“...doğru davranışlarını pekiştirmek, davranışın doğruluğunu ya da yanlışlığını diğer öğrencilere göstermek gibi amaçlarla ödül yöntemini kullanırım.” Ö10

“Öğrencilerin ders etkinliklerine katılımları her zaman yüksek olmayabiliyor. Ayrıca bazı öğrenciler de ders etkinliklerine katılmak istemeyebiliyorlar. İşte bu sorunlara çözüm olarak ders etkinliklerine katılımı artırmak amacıyla ödül veriyorum.” Ö5

Öğretmenlerin ödül kullanım amaçlarına dair görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ödül yöntemini daha çok ders saati içindeki davranışlar için kullandıkları görülmüştür. Bununla beraber öğretmenlerin ödül yöntemini öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kullandıkları da söylenebilir. Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%70’i) ödül yöntemine öğrencileri motive etmek için başvurduğu görülmüştür. Bu bulguya dayanarak öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna önem verdiklerini ancak bunu sağlamada bazı sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ödül yöntemini kullanma amaçlarını 15 farklı madde altında 58 kez tekrar etmeleri ödül yöntemine önem verdiklerini gösterebilir.

İkinci tema olan “Ödülün Kullanım Amaçları” teması altında yer alan veli görüşlerine ait alt temalar, maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

İkinci Tema: Ödülün Kullanım Amaçları (Veli Görüşleri)

Ödülün Kullanım Amaçlarına İlişkin Maddeler	f
Akademik Başarıyı Artırma	
1- Ders çalışmalarını, ödev yapmalarını sağlamak V1,V2,V3,V4,V5,V6,V7,V8,V9,V10,V11,V14,V15, V17,V18,V19,V20	17
2- Kitap okumalarını sağlamak V4,V5,V10,V11,V14,V17,V18,V19	8
3- Okul başarısının artmasını sağlamak V3,V8,V12,V13,V15,V16	6

Olumlu Davranışlar Yaptırma

1-	Ev işlerine yardım etmelerini sağlamak V1,V2,V3,V9,V10,V13,V16,V17,V18,V20	10
2-	Kardeşlerin birbirleriyle iyi geçinmelerini sağlamak V1,V2,V4,V9,V10,V11,V13,V16,V18,V19	10
3-	Toplum içinde olumlu davranışlarda bulunmalarını sağlamak V6,V7,V12,V15	4
4-	Büyükklere saygılı davranmalarını sağlamak V3,V7	2
5-	Ev kurallarına uymalarını sağlamak V6,V14	2
6-	Spor yapmalarını sağlamak V20	1
T o p l a m		60

Tablo 4'te velilerin ödül kullanım amaçları akademik başarıyı artırma ve olumlu davranışlar yaptırma alt temalarına ayrılmıştır. Veliler görüşlerini 9 farklı madde altında 60 kez (f=60) tekrar etmişlerdir. Bu konudaki veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sadece derslerine çalışması için (ödev, yazılı, test çözme vb.) kullanıyorum. Örneğin 50 soru çözme karşılığında 1 saat bilgisayarda oynama hakkı elde ediyor. Bununla beraber istedikleri bir şey de olursa onu da ders çalışma karşılığı ödül olarak veriyorum.” V5

“Oğlum evde her yeri dağıtıyordu. Önce yapacağı işleri tarif edip ödüllendireceğimi söyledim. Şu an için bu uygulamam geçerli. Ne zaman bana yardım eder evi dağıtmazsa ödüle ulaşıyor. Aksi durumda ödülü alamıyor.” V3

“İki kardeşin iyi geçinmesini, birbirlerini sevmelerini ve birbirlerine saygılı olmalarını ödüllendiriyorum.” V11

“Çocuklarımın kendilerini geliştirmeleri için bol bol kitap okumaları gerektiğine inanıyorum. Bu nedenle çocuklarımı kitap okumaları için ödül vererek teşvik ediyorum. Bazen evde yarışma şeklinde yaptığım da oluyor. Örneğin, bir haftada en çok kitap okuyan ve bu okuduğu kitapları anlatana ödül veriyorum.” V4

“Arkadaş çevrelerinde, okulda veya büyüklerinin yanında yani sosyal hayatta olumlu davranışlar sergiliyorlarsa ödül yöntemini kullanıyorum.” V7

Velilerin ödül kullanım amaçlarına dair görüşleri incelendiğinde ödül yöntemini hem çocuklarının akademik başarılarını artırmak hem de olumlu davranışlar sergilemelerini sağlamak için kullandıkları görülmüştür. Velilerin ödül yöntemini daha çok çocuklarının ev ortamındaki davranışları için kullandıkları görülmüştür. Velilerin büyük bir kısmının (%85'i) ödül yöntemini çocuklarının ders çalışmalarını ve ödev yapmalarını sağlamak için kullandıkları görülmüştür. Bu durumun anne babaların çocuklarının akademik başarılarına önem verdiklerini gösterdiği söylenebilir. Velilerin ödül yöntemini kullanma amaçlarını 9 farklı madde altında 60 kez tekrar etmeleri de ödül yöntemine önem verdiklerinin başka bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Hem öğretmenler hem de veliler ödülün kullanım amaçlarına ilişkin oldukça fazla görüş bildirmişlerdir. Öğretmen ve velilerin ödül kullanma amaçlarındaki ortak noktanın öğrencilerin



akademik başarılarını artırmak olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin (15 madde) velilerden (9 madde) daha fazla ödülün kullanım amaçlarına ilişkin madde bildirdiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin ödül yöntemini velilerden daha fazla farklı amaç için kullandığını göstermektedir. Fakat öğretmenlerin (58) ve velilerin (60) ödül kullanım amaçlarına ilişkin frekansları benzer düzeydedir.

Ödül Kullanımının Olumlu Tarafları Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü teması “Ödül Kullanımının Olumlu Tarafları” olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü tema altında yer alan öğretmen görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5

Üçüncü Tema: Ödül Kullanımının Olumlu Tarafları (Öğretmen Görüşleri)

Ödül Kullanımının Olumlu Taraflarına İlişkin Maddeler	f
1- Öğrenciyi motive ediyor Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	14
2- Dersler etkinliklerine katılımı artırıyor Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20	13
3- Olumlu davranışın örnek olmasını sağlıyor Ö1,Ö5,Ö7,Ö10,Ö15	5
4- Öğrenciye dersi sevdireyor Ö8,Ö9,Ö16,Ö17	4
5- Öğretmen-öğrenci iletişimine olumlu katkı sağlıyor Ö4,Ö8,Ö16	3
6- Verilen görevlerin yerine getirilmesini sağlıyor Ö2,Ö17	2
7- Olumlu davranışın tekrar etmesini sağlıyor Ö6,Ö7	2
8- Öğrencileri mutlu ediyor Ö9,Ö17	2
9- Rekabeti artırıyor Ö16,Ö19	2
10- Özgüveni geliştiriyor Ö14,Ö16	2
11- Yarışmalara katılımı artırıyor Ö13	1
Toplam	50

Tablo 5’te öğretmenler ödül kullanmalarının olumlu taraflarını 11 farklı madde altında belirtmişlerdir ve bu maddeler 50 kez (f=50) tekrar etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ödül öğrencilerin derslerde motive olmalarını sağlıyor. Ders esnasında soruya doğru cevap verdiklerinde ‘+’ almak veya bir hediye almak onları diğer soruları cevaplamaya istekli hale getiriyor.” Ö5

“Öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarını sağlıyor. Ders etkinliklerine katılmakta isteksiz olan öğrencileri bile istekli hale getirebiliyor.” Ö3

“Ödül sınıfta ödül alsın veya almasın bütün öğrenciler için güzel bir örnek oluyor. Örneğin, arkadaşının ödül aldığını gören öğrenci kendi de ödül almak için daha fazla gayret göstererek derslere daha çok katılıyor. Aynı öğrenci de tekrar ödül almak için daha fazla çaba gösteriyor.” Ö1

“Ödüller önceden belirlenen standartlarda olunca öğrenciler arasında çalışmayı güdüleyici rekabet ortamı oluşuyor. Ayrıca öğrencilerin özellikle zor kabul edilen veya ön yargılı yaklaşılan derslere olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlıyor. Akademik başarısı iyi olmayan öğrencilerin de ders öğretmenleriyle de yakın ilişki kurmasını, böylelikle derslere hazırlıklı gelmelerini sağlıyor.” Ö16

“Ödül, sürekli ders işleniş rutininden sıkılan öğrencilerin dersi sevmelerine yardımcı olmaktadır.”

Ö8

Öğretmenlerin ödül kullanımının olumlu taraflarına dair görüşleri incelendiğinde 11 farklı madde altında 50 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin ödül kullanım amaçlarındaki 15 farklı madde altında 58 kez tekrar etmesiyle karşılaştırılması sonucunda ödül kullanım amaçlarının bazılarının gerçekleşmediği söylenebilir. Ayrıca yine Tablo 3 ile Tablo 5 karşılaştırıldığında, öğretmenlerin ödül kullanma amaçlarından 15 maddenin sadece 5 maddesinin ödül kullanımının olumlu tarafları arasında yer aldığı görülmüştür. Geriye kalan 10 maddeyle ilgili öğretmenler ödül kullanımının olumlu taraflarından hiç bahsetmemiş olmaları da öğretmenlerin ödül den istedikleri sonuçlara tam olarak ulaşamadıkları anlamına gelebilir.

Öğretmenlerin ödül kullanımının olumlu tarafları arasında öğrenciyi motive ediyor (f=14) ve ders etkinliklerine katılımı artırıyor (f=13) ifadeleri ödülün kısa süreli etkilerinin olduğu ayrıca ödülle kalıcı davranış değişikliği yapamadıkları anlamına gelebilir. Çünkü bu ifadelerle öğretmenler öğrencilerin anlık davranışlarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin ödül verileceğinin açıklanması sonucundaki motivasyon artışı ve ders etkinliklerine katılımındaki artışı ifade etmişlerdir. Uzun süreli bir motivasyon ve ders etkinliklerine sürekli katılım gibi kalıcı ve uzun süreli davranış değişiminden bahsetmemişlerdir.

Üçüncü tema olan “Ödül Kullanımının Olumlu Tarafları” teması altında yer alan veli görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6

Üçüncü Tema: Ödül Kullanımının Olumlu Tarafları (Veli Görüşleri)

Ödül Kullanımının Olumlu Taraflarına İlişkin Maddeler	f
1- Olumlu davranışlar yapmalarını sağlıyor V3,V4,V5,V7,V11,V16,V18,V19,V20	9
2- Velinin istediklerini yapmalarını sağlıyor V6,V9,V10,V13,V17	5
3- Ders çalışmalarını, ödev yapmalarını sağlıyor V2,V4,V5,V12	4
4- Motivasyonu artırıyor V11,V14,V15,V20	4
5- Öz güveni geliştiriyor V10,V14,V17	3



6- Mutlu olmalarını sağlıyor V10,V11	2
7- Okul başarısını artırıyor V8	1
8- Olumlu davranışın örnek olmasını sağlıyor V1	1
Toplam	29

Tablo 6’da veliler ödül kullanımının olumlu taraflarını 8 farklı madde altında 29 kez (f=29) tekrar etmişlerdir. Bu konudaki veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çocukların yaptıkları olumlu davranışlar takdir edilmediği zaman kaybolabiliyor. Bu yüzden olumlu davranışları takdir etmek gerekir. Çünkü çocuklar ödüllendirilen, takdir edilen olumlu davranışlarını tekrar etme eğilimindedirler.” V7

“Ödülün etkisi çok kısa sürüyor. O an veya birkaç saat veya birkaç gün etkisi oluyor. Ödülle istediğim bazı şeyleri yaptırabiliyorum. Örneğin sevmediği bir yemekten biraz da olsa yemelerini sağlayabiliyorum.” V6

“Arada sırada işe yaradığı oluyor. Mesela ders çalışmalarını sağlıyor. Ödevlerini yapmalarını sağlıyor. Ödülün faydasını en çok ödevlerini yapmalarında görüyorum. Ödüsüz ödev yaptırabiliyorum.” V2

“O an için iyi oluyor. Çocuk da ödül aldığı için seviniyor. İstediklerimi yapıyorlar. Ayrıca şu da ortaya çıkıyor; normal zamanda yapmadıkları şeyleri (mesela kitap okuma, test çözme gibi) yapabildikleri ortaya çıkıyor. Yani çocuklar istemedikleri şeyleri yapabileceklerini öğreniyorlar.” V10

“Ödülü çocuğumu motive etmek için kullanıyorum ve bunun için de işe yarıyor.” V20

“Evet ödülün olumlu sonuçları bulunmakta. Ödül verdiğimde çocuklarım daha çok mutlu oluyorlar. Ben başardığımda ailem de mutlu oluyor diye daha istekli oluyorlar.” V11

Velilerin ödül kullanmanın olumlu taraflarına dair görüşleri incelendiğinde 8 farklı madde altında 29 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Bu durumun, velilerin ödül kullanım amaçlarındaki 9 farklı madde altında 58 kez tekrar etmeleriyle karşılaştırılması sonucunda ödül kullanım amaçlarının büyük bir kısmının gerçekleşmediği söylenebilir. Velilerin %85’i ödül yöntemini çocuklarının ders çalışmalarını ve ödev yapmalarını sağlamak için kullandıklarını ifade etmelerine rağmen velilerin sadece %20’si ödülün olumlu tarafı olarak çocuklarının ders çalışmalarını ve ödev yapmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin ödül den istedikleri sonuca tam olarak ulaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca yine Tablo 4 ile Tablo 6 karşılaştırıldığında, velilerin ödül kullanma amaçlarından 9 maddenin sadece 3 maddesinin ödül kullanımının olumlu tarafları arasında yer bulunduğu görülmüştür. Velilerin geriye kalan 6 maddede ödül kullanımının olumlu

taraflarından hiç bahsetmemiş olmaları da velilerin ödül bekledikleri neticeye ulaşamadıklarını gösteriyor olabilir.

Velilerin ödül kullanımının olumlu taraflarına dair görüşleri incelendiğinde daha çok kısa süreli davranış değişikliklerinden bahsettikleri tespit edilmiştir. Örneğin, olumlu davranışlar yapmalarına sağlamak (%45), velinin istediklerini yapmalarına sağlamak (%25), ödev yapmalarına sağlamak (%20) gibi. Buradan velilerin de öğretmenler gibi çocuklarda ödül yöntemiyle kalıcı davranış değişikliği yapamadıkları sadece kısa süreli olumlu davranışlar yapmalarını sağladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerle velilerin ödül kullanımının olumlu taraflarına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında ise öğretmenlerin daha fazla görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin velilere göre ödülün olumlu taraflarına ilişkin daha fazla görüş bildirmiş olmaları, öğretmenlerin almış oldukları eğitim bilimleri derslerinde edindikleri bilgiler ve tecrübeleri sonucunda ödül yöntemini daha özenli ve bilinçli kullanmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Ödül Kullanımının Olumsuz Tarafları Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü teması “Ödül Kullanımının Olumsuz Tarafları” olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü tema altında yer alan öğretmen görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7

Dördüncü Tema: Ödül Kullanımının Olumsuz Tarafları (Öğretmen Görüşleri)

Ödül Kullanımının Olumsuz Taraflarına İlişkin Maddeler	f
1- Ödül için çalışır hale getiriyor Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö15,Ö18	10
2- Ödül değerini kaybediyor Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö14,Ö16,Ö17,Ö20	9
3- Öğrenciler arası sorunlara neden oluyor Ö8,Ö12,Ö13,Ö17,Ö19	5
4- Motivasyon sağlamıyor Ö1,Ö2,Ö7,Ö13	4
5- Mutsuzluğa neden oluyor Ö6,Ö10,Ö13,Ö17	4
6- Etik dışı davranışlara neden oluyor Ö6,Ö10,Ö19	3
7- Doyumsuzluğa sebep oluyor Ö3	1
Toplam	36

Tablo 7’de öğretmenler ödül kullanımının olumsuz taraflarını 7 farklı madde altında 36 kez (f=36) tekrar etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenciler sadece ödül için çalışıp ödül olmadığında çalışmaması da olumsuz etkisi diyebiliriz.”

Ö4



“Ödülün ölçüsü ve zamanlaması önemli. Bir süre sonra ödül değerini kaybedebiliyor. Ödül çoğaldıkça değersizleşiyor. Öğrenciler bazen ödül için de olsa etkinliklere katılmakta isteksiz hale gelebiliyorlar.” Ö1

“Ödül, öğrenci ve sınıfı karşı karşıya getirebilir. Rekabet kine dönüşebilir.” Ö8

“Akademik başarı seviyesi zayıf ve orta düzeydeki öğrenciler ödül alamayacaklarını düşündüğünden dolayı ödül onların motivasyonlarını artırmıyor.” Ö2

“Ödül verilen çocuklar ödül almaya fazla alıştırlarsa ödül almadıkları zaman kendilerini kötü hissedebilirler.” Ö6

“Bazen de az da olsa ödüle ulaşabilmek için öğrencilerin kopya çektikleri de oluyor.” Ö19

“Yeni nesil çocuklarda ödül doyumsuzluğa sebep oluyor. Daha farklı ödül isteği ortaya çıkıyor.” Ö3

Öğretmenlerin ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik görüşleri incelendiğinde 7 farklı madde altında 36 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ödül kullanımının olumlu taraflarına yönelik 11 madde, 50 görüş bildirmişlerdi. Bu durum öğretmenlerin ödül yönteminin olumsuz taraflarını olumlu taraflarına göre daha az sayıda ifade ettiklerini göstermektedir. Öğretmenler ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik olarak bildirdikleri görüşler arasında yer alan; öğrenciler arasında sorunlara neden olması, öğrencilerin mutsuzluğuna neden olması, öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmesine neden olması maddeleri eğitim ortamı için ciddi problemler olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenler, hem ödülün kullanım amaçları (%70) hem de ödülün olumlu tarafları (%70) arasında yer verdikleri öğrenci motivasyonunu artırma maddesi, ödül kullanımının olumsuz taraflarında da motivasyon sağlamıyor (%20) olarak yer alması araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturmaktadır.

Dördüncü tema olan “Ödül Kullanımının Olumsuz Tarafları” teması altında yer alan veli görüşlerine ait alt maddeler ve frekansları tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

Dördüncü Tema: Ödül Kullanımının Olumsuz Tarafları (Veli Görüşleri)

Ödül Kullanımının Olumsuz Taraflarına İlişkin Maddeler	f
1- Ödül beğenilmiyor V1,V2,V6,V9,V10,V11,V12,V15,V18,V19	10
2- Kalıcı davranış değişikliği sağlamıyor V1,V3,V5,V6,V13,V14,V17,V20	8
3- Ödülün etkisi kısa oluyor V1,V3,V6,V13,V14,V16,V20	7
4- Ödül için çalışır hale getiriyor V4,V7,V8,V9,V10,V13,V14	7
5- Ödül ile her istenilen davranış yaptırılmıyor V1,V2,V6,V12,V15,V17	6
6- Etik dışı davranışlara neden oluyor V2,V7	2
Toplam	40

Tablo 8’de veliler ödül kullanımının olumsuz taraflarını 6 farklı madde altında 40 kez (f=40) tekrar etmişlerdir. Bu konudaki veli görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Zamanla verecek ödül bitiyor. Daha önce verilenlere alışıyorlar. Mesela artık çocuklara çikolatayla ödev yaptırıyorum. Sürekli değişik ödül istiyorlar. Ödül pazarlığı yapmaya başlıyorlar. Ödül verecek bir şey olmayınca da sorun oluyor.” V9

“Ödül bitince etkisi de bitiyor. Yani ödül verdiğim konu çocuğumda sürekli bir davranışa dönüşmüyor.” V1

“Ödül istediğim kadar işe yaramıyor. Çocuğumun ödül alarak yaptığı davranışı beni çok mutlu ediyor ama bu davranışının sürekli devam etmesini de istiyorum. Bu noktada biraz ödülün etkisi kısa sürüyor.” V3

“Ödülün sürekli kullanılmasının da olumsuz sonuçları vardır. Örneğin çocukların yapmaları gereken normal davranışlar bile ödüllendirilirse çocuk için ödül rüşvet gibi olabilir. Her yaptığı davranış için bir karşılık bekleyebilir.” V7

“Bazen çocuklar ödül de istemiyorlar, ödül verilecek davranışı da yapmak istemiyorlar. Yani ödülü almak için de olsa o davranışı yapmak istemeyebiliyorlar. Örneğin, şu kadar test çözene ödül vereceğim diyorum. Çocuk da bana ödülü de istemiyorum testleri de çözmek istemiyorum diyor.” V6

“Ödülü elde edebilmek için beni kandırdıkları da oluyor. Bir gün ödevlerini tamamladıklarında çocuklarıma bisiklet sürmeye gidebileceklerini söyledim. Onlar da tamam dediler. Sonradan söylediklerine göre o gün ödevlerini tam olarak bitirmeden bana bitirdiklerini söylemişler.” V2

Velilerin ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik görüşleri incelendiğinde 6 farklı madde altında 40 kez tekrar ettikleri görülmektedir. Velilerin ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik görüş sayısı, ödül kullanımının olumlu taraflarına yönelik görüş sayısından (29 görüş) fazla olduğu görülmektedir. Velilerin ödülün olumlu taraflarından çok olumsuz taraflarıyla daha fazla karşılaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece velilerin de ödül yönteminden bekledikleri faydalara tam olarak ulaşamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Velilerin ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik görüşleri 6 farklı madde altında 40 kez tekrar etmesi, öğretmenlerin görüşleri 7 farklı madde altında 36 kez tekrar etmesiyle benzerlikler göstermektedir. Veliler ile öğretmenler ödül kullanımının olumsuz taraflarına yönelik benzer ve genel ifadeler kullanmışlardır. Veli ve öğretmenlerin ödül yönteminin olumsuz taraflarına dair birçok görüş bildirmiş olmalarına rağmen ödül yöntemini kullanmaya devam ediyor olmaları da araştırmanın önemli bir bulgusudur.



Ödül Kullanımının Etkililiği Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci teması “Ödül Kullanımının Etkililiği” olarak isimlendirilmiştir. Bu temanın bulgularına ödülün olumlu ve olumsuz yanlarına dair soruların bulgularından yola çıkılarak ulaşılmıştır. Öğretmenler ve veliler ödüllerin etkililiği konusunda hem olumlu hem de olumsuz görüşler beyan etmişlerdir. Ödüllerin etkililiği temasının alt maddeleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9

Beşinci Tema: Ödüllerin Etkililiği (Öğretmen ve Veli Görüşleri)

Ödüllerin Etkililiğine İlişkin Maddeler
Ödüllerin Etkili Bulunduğu Alanlar (Öğretmen Görüşleri)
1- Motivasyonu artırma
2- Verilen görevlerin yerine getirilmesini sağlama
3- Davranışlara kısa sürede etki etme
Ödüllerin Etkili Bulunduğu Alanlar (Veli Görüşleri)
1- Ödevlerin yapılmasını sağlama
2- Velinin isteklerinin yapılmasını sağlama
3- Davranışlara kısa sürede etki etme
Ödüllerin Etkisinin Yetersiz Bulunduğu Alanlar (Öğretmen Görüşleri)
1- Motive etme özelliğinin azalması
2- Bazı öğrenciler için bir anlam ifade etmemesi
3- Beklenen etkinin tam olarak elde edilememesi
4- Etkisinin çok kısa olması
5- Başka sorunlara (mutsuzluk, etik dışı davranışlar vb.) neden olması
Ödüllerin Etkisinin Yetersiz Bulunduğu Alanlar (Veli Görüşleri)
1- Ödül ile her istenilenin yaptırılamaması
2- Kalıcı davranış değişikliği yapılamaması
3- Beklenen etkinin tam olarak elde edilememesi
4- Etkisinin çok kısa olması

Ödüllerin kullanım amaçları da göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler ödülleri en çok öğrencinin ders esnasındaki motivasyonunu artırmada ve öğrencilere verilen görevleri yerine getirmelerini sağlama konularında etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ödülleri ders sırasında kısa sürede öğrenci davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Veliler ise ödülleri en çok çocuklarının ödev yapmalarını sağlamada ve isteklerini çocuklarına ödül ile yaptırımda etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Veliler de öğretmenler gibi ödüllerin kısa sürede davranış değiştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler ödülleri bazı açılardan etkili bulmamışlardır. Ödüllerin zamanla etkisini kaybetmesi, eskisi kadar öğrenciyi motive etmemesi, bazı öğrenciler için ödülün bir anlam ifade etmemesi, ödüllerin beğenilmemesi ve ödüllerin sıradanlaşması ifadeleriyle öğretmenler ödülleri yeterli derecede etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler özellikle ders başarı seviyesi

düşük ve orta seviyede olan öğrenciler için ödüllerin ulaşılabilir algılanmasından dolayı bu öğrenciler üzerinde ödüllerin etkisinin yok denecek kadar az olduğu görüşünü de ifade etmişlerdir. Bu ifadelere dayanarak ödüllerin istenilen etkiyi tam olarak sağlamadığı ve öğretmenlerin ödülün bekledikleri faydayı elde edemedikleri söylenebilir.

Öğretmenler ödülün bekledikleri olumlu etkiden ziyade bazı durumlarda ödüllerin olumsuz etkiler ortaya çıkardıklarını da ifade etmişlerdir. Öğretmenler ödüllerin sınıf iklimini bozma, öğrenciler arası sorunlara sebebiyet verme, öğretmene karşı öğrencinin olumsuz duygular geliştirmesi, öğrencilerde mutsuzluğa neden olma gibi olumsuz etkileri de ortaya çıktığını ifade etmişlerdir.

Veliler de ödülleri bazı açılardan etkili bulmamışlardır. Veliler ödüllerin etkisinin çok kısa sürdüğünü ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuğun ödül için de olsa istenilen davranışı yapmaması, ödülün kalıcı davranış değişikliği sağlamaması ve ödülün beğenilmemesi, ödüllerin etkili olmadığının gerekçeleri olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerle veliler ödüllerin etkililiği konularında benzer görüşler ifade etmişlerdir. Ödüllerin olumlu etkisi konusundaki ortak noktalar motivasyonu artırma ve davranışlara kısa sürede etki etmesi olurken, ödüllerin istenilen etkililiği sağlamadığı konusundaki ortak noktalar ise ödüllerin etkisinin çok kısa sürmesi ve ödülün beklenen etkinin tam olarak elde edilememesi olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen ve veli görüşleri çerçevesinde öğrencilere verilen ödüllerin etkililiğine ilişkin ortaya çıkan bulgular ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Ödülün Kullanım Durumu

Araştırmada ulaşılan ilk bulgu, ödül yönteminin kullanımıyla ilgilidir. Araştırma bulgularından öğretmen ve velilerin tamamının ödül yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmen ve velilerin ödül yöntemini benzer oranlarda (nadiren, bazen, sık) kullandıkları görülmüştür. Öğretmen ve velilerin tamamının ödül yöntemini kullanıyor olması ödüle fazla anlam yükledikleri sonucunu ortaya çıkarabilir. Katılımcıların anlatılarında ödül yöntemini eğitimin bir parçası olarak gördükleri, dersin gereği olarak gördükleri, çocuklara güzellikle bir şeyler yaptırmak istedikleri gibi nedenlerle kullandıklarını vurguladıkları görülmektedir. Başka bir anlatımla,



katılımcıların ödül yöntemini kullanma nedenleri olarak genel bir çerçeve ortaya koyduklarını söylemek mümkündür. Bu noktada ortaya çıkan araştırmanın ilk bulgusuyla ilgili Gündüz ve Balyer (2011), Erden (2003) ve Küçükahmet'in (2003) benzer ifadeleri bulunmaktadır.

Ödülün Kullanım Amaçları

Öğretmenlerin ödül yöntemini daha çok ders esnasındaki durumlar için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bunlar; ders etkinliklerine katılımı artırmak, sorulara doğru cevap vermeyi teşvik etmek, sınıf kurallarına uymayı sağlamak, dikkatleri derse toplamak, sınav başarısını artırmaya çalışmak olarak sıralanabilir. Bu durumu Erden (2003), öğretmenler ödülü genel olarak öğrencilerin olumlu davranışlarının sıklığını artırmak ve öğrenci davranışlarını biçimlendirmek için kullanırlar şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin büyük bir kısmının (%70'i) ödül yöntemine öğrencileri motive etmek için başvurduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öğrenci motivasyonuna önem verdiklerini buna karşın öğrenci motivasyonunu sağlamada bazı sorunlar yaşadıklarını gösterebilir.

Velilerin ödül yöntemini kullanma amacı olarak en çok çocuklarının ders çalışmalarını ve ödev yapmalarını sağlamak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler de öğrencilerin ödev yapmalarını sağlamak için ödül yöntemini kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bu noktada ödülün hem öğretmenler hem de veliler için ödev yaptırma yöntemlerinden birisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durum öğretmen ve velilerin öğrencilere ders çalıştırmakta ve ödev yaptırmakta zorlandıklarının da belirtisi olabilir. Bu durum öğrencilerin ders çalışma ve ödev yapma sorumluluklarını kazanamadıkları ve içsel motivasyonlarının yeterli düzeyde olmadığına kanıtı olarak da görülebilir. Öğretmenler ve anne babaların öğrencilerle bu konularda önemli sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Velilerin ödül yöntemini, çocuklarının hem akademik başarısını artırmak hem de aile içinde olumlu davranışlarını artırmak için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla Karadaş'ın (2020) anne-babaların kullandıkları ödüllere çocuklarının akademik başarılarına olumlu yönde etki yaptıkları bulgusu örtüşmektedir. Velilerin ödül yöntemini çocuklarının ders çalışmaları, kitap okumaları ve sınavlardan başarı elde etmeleri için kullanmakla beraber ev işlerine yardım etmelerini sağlamak, kardeşlerin birbirleriyle iyi geçinmelerini sağlamak, büyüklere saygılı olmalarını sağlamak ve toplum içinde olumlu davranışlar göstermelerini sağlamak gibi amaçlar için de kullandıkları anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Aydın (2000) da ödülün öğrencilerin olumlu davranışları sergilemesi sağlamak için onların isteklendirilmesini ve güdülenmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Öğretmen ve velilerin ödül yöntemini kullanma amaçlarındaki ortak nokta, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kullanıyor olmalarıdır. Öğretmen ve veliler öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kolay yoldan ödüllendirmeye başvurdukları, başarıyı artırmak için daha etkili yöntemler kullanmadıkları ve başarısızlığın altında yatan nedenlerin araştırılarak etkili çözüm yollarının aranmadığı sonuçlarına ulaşılabilir.

Araştırmada sonucunda öğretmen ve velilerin ödülü birçok amaç için kullandığı görülmektedir. Buna göre öğretmen ve velilerin öğrencilere olumlu davranışlar yaptırmak için çok fazla anlam yüklediği hatta bir kurtarıcı olarak baktıkları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmen ve velilerin, ödüle bu kadar fazla anlam yükleyerek çok fazla kullanmak yerine öğrenci davranışlarında daha fazla etkili olmak için farklı yöntem ve teknikler kullanmaları önerilebilir.

Ödülün Olumlu Tarafları

Araştırmada ödül yönteminin kullanımının olumlu taraflarına yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Öğretmenler ödül kullanımının öğrencilerin derslere katılımı ve motivasyonlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuyla Babayiğit ve Erkuş'un (2016) araştırmalarında elde ettikleri, ödülün öğrencileri motive ettiği bulgusu örtüşmektedir. Ayrıca Cameron (2001) da ödül verme gibi dış kaynaklı bir motivasyonun içsel motivasyonu artırdığı görüşünü savunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin derslere katılımını artırmak için sadece ödül yöntemini kullanmak yerine farklı öğretim yöntemlerini kullanarak dersleri daha zevkli hale getirmelidirler.

Öğretmenler ödülü kullanma amaçları arasında belirtmemelerine rağmen ödülün olumlu bir tarafı olarak, olumlu davranışın örnek olmasını sağladığı görüşünü belirtmişlerdir. Bu durum için ödülün beklenen faydanın dışında olumlu bir fayda sağladığı söylenebilir. Burada öğretmenler ödüllendirilen davranışın örnek olması durumunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuyla Binbaşıoğlu'nun (2000) ödülün, öğrencilerin yeni konulara başlangıç yapmasını sağladığı ve öğrencileri harekete geçirdiği görüşü paralellik göstermektedir.

Veliler ödül yönteminin olumlu taraflarına ait görüşlerinde ödülün çocuklarının olumlu davranışlar yapmalarını sağladığını öne çıkarmışlardır. Aksoy'un (2000) istendik davranışların ödüllendirilmesi yöntemi, olumlu davranışların artırılması ve olumsuz davranışların azaltılmasında en etkili yollardan biridir ifadesiyle araştırmanın bulgusu örtüşmektedir.

Öğretmenler ve velilerin ödülün olumlu tarafları hakkındaki ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin kısa süreli davranışlarına etki edebildikleri, ödül yöntemi ile kalıcı davranış değişikliği yapamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile Marshall'ın (2009), ödülü elde etmek



isteyen bireylerin davranışlarında kısa süreli değişimler yaşanmakta ancak ödülle davranıştaki değişiklik uzun vadede kalıcı olmamaktadır görüşü örtüşmektedir. Yani öğretmen ve veliler ödül yöntemi ile öğrencilerin sadece o an için olumlu davranışlar sergilemelerini sağladığı buna karşın ödev yapma, kitap okuma, ders çalışma gibi alışkanlıkları kazandıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin çocuklarının davranışlarına etki etmek için başvurdukları ödül yöntemini daha bilinçli bir şekilde kullanmaları için veli eğitimleri düzenlenmesi önerilebilir.

Ödülün Olumsuz Tarafları

Araştırmada ödülün olumlu taraflarıyla beraber olumsuz taraflarına ait bulguların da ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenler ödülün olumlu yanlarını daha fazla ifade ederken veliler ödülün olumsuz taraflarını daha fazla ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ödül yönteminin olumsuz tarafları arasında en çok öğrencilerin sadece ödül için çalışır hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sürekli ödül beklentisine girdikleri hatta öğrencilerin ödül talebinde bulduklarını ifade etmişlerdir. Ödül ortamdaki çekildiğinde veya ödüllendirme devam etmediğinde öğrencilerin beklenen davranışı tekrar etmemeleri bulgusu literatürle uyumludur (Brandt, 1995; Deci, Koestner & Ryan, 1999; Kohn, 1994; LTC, 2009; Swanson, 2001). Öğrencilerin öğretmenleri ile ödül pazarlığı yaptıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu noktada öğrenciler öğretmenlerinden hoşlarına gidecek yani beğendikleri bir ödül vaadi gelmediğinde bunu ifade ederek ödülün değişmesini talep etmektedirler. Gündüz ve Balyer'in (2011) okullarda kullanılan ödül yönteminin öğrenci ve öğretmen arasında "isteğini yapma karşılığında ne elde edeceğim" tarzında pazarlığa dönüştüğü ifadeleriyle araştırmanın bulgusu örtüşmektedir.

Bir diğer bulgu öğretmenlerin ödül kullanımının olumsuz tarafı konusunda ödülün zamanla değerini kaybettiği görüşü olmuştur. Öğretmenler öğrencilerin zamanla ödülü önemsemediklerini, ödülü küçümsediklerini ayrıca bazı davranışları ödül için bile olsa yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda velilerin de benzer görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Senemoğlu (2005), ödüller zamanla alışkanlık haline geldiğinden öğrenci üzerindeki etkisinin de giderek azalacağını ifade etmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2016) da yaptıkları çalışma sonucunda özellikle sembolik ödüllerin bir süre sonra etkisini yitirmeye başladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenler ödül kullanımının olumsuz taraflarından biri olarak da öğrencinin motivasyonunu düşürdüğü görüşünü öne sürmüşlerdir. Burada dikkat çeken nokta öğretmenlerin hem ödül yöntemini öğrencileri motive etmek için kullandıklarını belirtmeleri hem de ödül yönteminin öğrencinin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmiş olmalarıdır. Swanson (2001),

yaptığı çalışma sonucunda ortaya koyduğu ödülün öğrencilerin içsel motivasyonunu düşürdüğü hatta yok ettiğine dair görüşüyle araştırmanın bulgusu örtüşmektedir. Lepper, Greene ve Nisbett (1973), deneysel olarak yaptıkları bir çalışma sonucunda ödüllerin sunulmasından sonra çocukların istenilen davranışa içsel ilgilerinin yok olduğunu tespit etmeleri (Akt. Bergin & Bergin, 1999) araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Sürekli ve benzer şekillerde ödüllendirme, öğrencinin güdülenme düzeyinin giderek düşmesine neden olmaktadır (Aydın, 2000; Gültekin, 2013) ifadesi de araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın bu bulgusundan, öğretmenlerin ödülden beledikleri faydayı tam olarak elde edemedikleri çıkarımında bulunulabilir.

Öğretmenler ödül kullanımının öğrenciler arasında birçok sorunun ortaya çıkmasına neden olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenler ödülün öğrenciler arasında kıskançlığa, kine, düşmanlığa, küskünlüğe ve tartışmalara neden olduğuna dair tespitlerde bulunmuşlardır. Bunlarla beraber ödülün öğrencilerde mutsuzluk oluşturduğunu da belirtmişlerdir. Özellikle ödül alamayan veya istediği ödüle ulaşamayan öğrencilerin bu durum karşısında mutsuzluğa ve karamsarlığa düştüğü görüşünü de ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuyla Solter'in (2012), ödül alamayan çocuğun özsaygısının yıprandığı ve mutsuzluğa kapıldığı görüşüyle örtüşmektedir. Yine Gordon (2015) ödül ve övgü arkadaşlar ve kardeşler arasında rekabete yol açabildiği, ödül ve övgü miktarındaki en küçük adaletsizliğin başka sorunlara kapı aralayacağı, eşit olarak övme imkânsız olduğundan, çocukların kendilerine haksızlık yapıldığını düşüneceği ve kendilerini daha iyi göstermeye çalışacakları ifadeleri araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ödüllendirmede haksızlığın yapılması, ödülü hak edenler tarafından ceza olarak algılanıyor olması da (Saritaş, 2000) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Velilerin ödül kullanımının olumsuz tarafları konusunda ödülün pek de işe yaramadığı görüşünü (%60) ön plana çıkardıkları görülmüştür. Çocuklarına ödülle de olsa birçok olumlu davranışı yaptırmada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum velilerin ödül yöntemini etkili kullanamamasından, ödüle gereğinden fazla anlam yüklemelerinden, ödül yöntemini çok sık kullanmalarından kaynaklanabilir.

Velilerin görüşlerinden, çocukları tarafından ödülün beğenilmediği ve etkisinin çok kısa olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuyla Aydın'ın (2000) sürekli ve benzer şekillerde ödüllendirme, öğrencinin güdülenme düzeyinin giderek düşmesine neden olmaktadır ifadesi örtüşmektedir. Bolat'a (2018) göre de ödül vererek çocukları sürekli motive edemeyiz. Çocuklara ödülle iş yaptırmak istediğimiz an, çocuk heyecanlanır ve ödül için o işi yapar. Ama o ödüle kısa bir süre sonra alışır. Artık heyecanlanmaz. İş yaptırmak için bu sefer ona daha büyük bir ödül verilmesi gerekir ki bunun da sonu yoktur. Bu nedenle ödül sürdürülebilir bir motivasyon kaynağı yaratmamaktadır.



Velilerin görüşlerinden ödül yönteminin çocuklarının akademik başarılarını artırma konusunda bekledikleri faydayı elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar veliler ödüllere çocuklarının ödev yapmalarını, kitap okumalarını sağlasalar da kalıcı davranış değişikliği yapamamaktadırlar. Akademik başarı da ancak uzun süreli olumlu davranışlarla elde edilebilir. Marshall'ın (2009) ödülü elde etmek isteyen bireylerin davranışlarında kısa süreli değişimler yaşanmakta ancak ödülle davranıştaki değişiklik uzun vadede kalıcı olmamaktadır ifadesi araştırma bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca Kohn da (1994) ödüllerin çocuklarda insani değerlerin gelişmesinde, sorumluluk sahibi olmalarında, kendi kararlarını alabilmelerinde ve davranışlarına yön verebilen bireyler haline gelmelerinde etkili olmadığını savunmaktadır.

Yine velilerin görüşlerinden çocukların ödül için çalışır hale geldiği ve ödül için olumsuz davranışlar yaptıkları bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu bulgu, Kotaman'ın (2016) çocukların hile yapma davranışında ödülün etkisi konusunda yaptığı araştırmada ulaştığı ödül alan çocukların daha çok hileye başvurduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Pink (2011) de ödülün hile yapmaya, etik olmayan davranışlara ve ödülü kazanmak için kestirme yollara başvurmaya teşvik ettiğini belirtmiştir.

Veliler ödül yönteminden istedikleri faydaları tam olarak elde edememelerine rağmen yine de kullandıklarını beyan etmişlerdir. Bazı veliler çocuklarına bir şeyler yaptırırken ceza yöntemi kullanmaktansa ödül yöntemini tercih ettiklerini, çocuklarını ödüllendirdiklerinde kendilerinin de mutlu olduğunu, ödülün başka kullanacakları pek de farklı bir yöntem olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Kohn'ın (1994) çocuklarını cezalandırmamaya özen gösteren öğretmen ve ebeveynlerin çoğu ceza yerine ödüllendirmeyi seçer ifadesiyle örtüşmektedir. Buradan velilerin istedikleri faydayı elde edemeseler bile ödül yöntemini kullandıkları ve kullanmaya devam edecekleri sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucunda ödül kullanımının olumsuz tarafları konusunda öğretmenler ve veliler benzer görüşler ortaya koymuşlardır. Ödül yönteminin etkililiği kapsamında öğretmenler ve veliler ortak sorunlar beyan etmişlerdir. Bu durum ödül yönteminin kullanım amacı değişse de istenilen sonuca ulaşmada birtakım sorunlar doğurduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve velilerin ödül yönteminden bekledikleri faydayı tam olarak elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen ve velilerin öğrencilerin ders çalışmalarını ve ödev yapmalarını sağlamak için ödül yöntemine başvurdukları görülmüştür. Buna karşın öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ödül yönteminden istedikleri faydayı elde edemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmen ve velilerin öğrencilerin akademik başarılarına etki edecek farklı yöntemleri

kullanmaları konusunda çalışmalar yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışmama ve ödev yapmama davranışlarının altında yatan nedenlerin araştırılması önerilebilir.

Ödüllerin Etkililiği

Öğretmen ve veliler ödülleri bazı konularda etkili bulmuş, bazı konularda ise ödüllerin yeterli etkiye sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Yani ödül bekledikleri faydaları tam olarak elde edemediklerini belirtmişlerdir.

Ödüllerin kullanım amaçları da göz önünde bulundurulduğunda motivasyon artırmada, öğrencilere verilen görevleri yerine getirmelerini sağlamada, öğrencilerin ödevlerini yapmalarını sağlamada etkili bulunduğu belirlenmiştir. Ödüllerin motivasyonu artırmada etkili olduğu bulgusu, Yaman ve Güven'in (2014) ödülün öğrencinin motivasyon düzeyini artırdığı görüşü ile Aksoy'un (2000) ödül öğrencilerin motivasyonlarının artırmasında fayda sağlar görüşü ile örtüşmektedir.

Öğretmen ve veliler ödülleri benzer bazı konularda etkili bulmamışlardır. Ödüllerin zamanla etkisini kaybetmesi, eskisi kadar öğrenciyi motive etmemesi, bazı öğrenciler için ödülün bir anlam ifade etmemesi, ödüllerin beğenilmemesi, ödüllerin sıradanlaşması, ödül için de olsa öğrencinin istenilen davranışı yapmaması ve kalıcı davranış değişikliği yapmaması konularında ödülleri etkili bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulgusu, Kohn'un (1994) ödüllerin geçici itaat sağladığı görüşüyle ve Marshall'ın (2009) ödüller davranışta kısa dönemli bir değişim yapmakta ancak uzun vadede davranışı değiştirmemektedir görüşü paraleldir. Aynı şekilde ödülle öğretmen ve veliler öğrenciye istedikleri bazı davranışları yaptırabilmektedirler. Buna karşın kalıcı davranış değişikliğini ödül ile sağlayamamaktadırlar. Bu konuda Güzelyurt vd. (2019) yaptıkları araştırma sonucunda öğrencilerin ödülün kendisine odaklanmalarından dolayı ödüllerin kalıcı öğrenmeye olumsuz etkileri olduğunu belirlemişlerdir.

Ödüllerin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisi iki açıdan değerlendirilmiştir. Öğretmen ve veliler, öğrencilerin kısa süreli motivasyon artışı sağlaması açısından ödülleri etkili bulmuşlar buna karşın motivasyon düzeyini sürekli ve belirli bir seviyede tutma açısından ise ödülleri etkili bulmamışlardır. Kısaca ödüller öğrencilerin motivasyon düzeyini artırmakla birlikte bu düzeyi uzun süre yüksek tutamamaktadır. Gültekin'in (2013) sürekli ve benzer şekillerde ödüllendirilen öğrencinin güdülenme düzeyi giderek düşer görüşü, araştırmanın ödüllerin motivasyon düzeyine etkisinin giderek azaldığı bulgusunu desteklemektedir.

Ödül vermenin bazı durumlarda amaçlanan olumlu etkiden ziyade istenmeyen olumsuz etkiler ortaya çıkardığı da belirlenmiştir. Öğretmenler ödüllerin sınıf iklimini bozma, öğrenciler



arasında sorunlara sebebiyet verme, öğretmene karşı öğrencinin olumsuz duygular geliştirmesi, öğrencilerde mutsuzluğa neden olma gibi olumsuz etkilerinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Ödüllerin olumlu ve olumsuz etkileri göz önüne alındığında ödül yönteminin çok dikkatli kullanılması, okulda ve evde çok sık kullanılmaması ve kullanılması gerektiği durumlarda da bilinçli bir şekilde kullanılması önerilebilir. Ödüllerin etkileri sürekli değerlendirilerek zamanında müdahaleler yapılmalıdır. Öğretmen ve veliler davranışçı öğrenme yaklaşımlarına alternatif diğer öğrenme yöntemlerine de başvurmalıdır. Öğrencilerin yapmaktan hoşlanmadıkları her durum için ödül yöntemini kullanma yerine bu davranışların altında yatan gerçek nedenlerin araştırılarak farklı çözüm yöntemlerinin geliştirilmesi konuya katkı sağlayabilir. Öğrencilere her davranıştan sonra ödül verilmesi yerine onlara sorumluluk bilinci kazandırılmalıdır. Ödüllerin etkili olduğu durumlarda dikkatli bir şekilde kullanılmalı ve bilinçsiz ve çok sık kullanılarak etkisiz hale getirilmemelidir.

Bu araştırma öğretmen ve veli görüşlerine dayalı yürütülmüştür. Ödül yönteminin önemli bir parçası olan öğrencilerin de görüşlerinin alınacağı yeni araştırmalar yapılabilir. Ayrıca araştırma sorularının kapsamı genişletilerek ve farklı eğitim kademelerini kapsayacak daha geniş ölçekli araştırmalar yapılması alana katkı sağlayacak sonuçlar ortaya koyabilir.

Yaptığınız çalışmada bu başlıkları ayrı ayrı kullanabilirsiniz. Bulguları ayrı bir başlıkta, sonuçları ayrı bir başlıkta değerlendirebilirsiniz.

KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E. (2014). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular (8.Bölüm). Z. Kaya, (Ed.). Sınıf yönetimi (ss.1-42). 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Aksoy, N. (2000). Sınıf içi disiplin sorunlarını azaltmada izlenebilecek temel yaklaşımlar. Eğitim Araştırmaları, 1(2), 5-9.

Aydın, A. (2000). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Bursa: Alfa Yayınları.

Babayiğit, Ö. & Erkuş, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştireç ve cezaların etkililiği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(2), 567-580.

Balay, R. (2019). 2000'li yıllarda sınıf yönetimi. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bergin, C. & Bergin, D. A. (1999). Classroom discipline that promotes self-control. *Journal of Applied Development Psychology*, 20(2), 189-206.

Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (2000). *Aile ve okulda eğitim sorunları*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Bolat, Ö. (2018). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.

Brandt, R. (1995). Punished by rewards: a conversation with Alfie Kohn. *Educational Leadership*, 53(1), 13-16.

Cameron, J. (2001). Negative effects of rewards on intrinsic motivation - A limited phenomenon: Comment on Deci, Koestner, and Ryan. *Review of Educational Research*, 71(1), 29-42.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd Ed). California: Sage Publications.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668.

Demirtaş, H. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. (1. Bölüm). H. Kıran ve K. Çelik, (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (ss.1-30). 14. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2003). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertuğrul, H. (2004). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. (18. Baskı). İstanbul: Nesil Yayıncılık.

Gordon, T. (2015). *Çocukta iç disiplin mi, dış disiplin mi?* E. Aksay, (Çev.). İstanbul: Aura Yayıncılık.

Goulding, C. (2002). *Grounded theory: a practical guide for management, business and market researchers*. London: Sage Publications.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.

Gültekin, F. (2013). *Eğitimde ödül ceza dengesi*. Bursa: Aile Akademisi Derneği Yayınları.

Gündüz, Y. & Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna alternatif yaklaşımlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 10-23.



Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç. & Uruğ, Ş. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza kullanımına ilişkin görüşleri. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28.

Karadaş, C. (2020). Anne-babaların kullandıkları ödül-ceza yöntemlerinin çocuklarının akademik başarıları üzerindeki etkisi: akademik erteleme ve ders çalışma süresinin aracılık rolü (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Keklik, E. (2008). İlköğretim okullarında istendik davranışların elde edilmesinde kullanılan ödül ve ceza hakkında öğretmen görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Kohn, A. (1993). Punished by rewards: the trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes. New York: Houghton Mifflin.

Kohn, A. (1994). The risks of rewards. ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL, 1- 6.

Kotaman, H. (2016). Ödüllendirme ve ebeveynlik tarzlarının küçük çocukların kopya çekme davranışına etkisi. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 127-140.

Küçükahmet, L. (2003). Sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Lepper, M. R., D. Greene & R. E. Nisbett. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: a test of the over justification hypothesis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.

Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

LTC. (2009). Extrinsic and intrinsic motivation. Learning Technologies Center, 1-2.

Marshall M. (2009). *Ödül yok, ceza yok! bu nasıl disiplin?* (E. Aksay, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

McMillan, J. H. (2000). *Educational research: fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.

Mert, A. (2017). Öğrenme kuramsal temelleri ve öğrenme kuramları (6.Bölüm). Arı, A. (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (ss.149-184). Konya: Eğitim Yayınevi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.

Pink, D. H. (2011). Drive: the surprising truth about what motivates us. New York: Riverhead.

Saban, A. (2002). Öğrenme öğretme süreci-yeni teori ve yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Saban, A. & Ersoy, A. (2017). Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarıtaş, M. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Ed.). Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar (ss.47-90). 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2005). Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi.

Solter, A. J. (2012). Çocuğunuza kulak verin (A. Cebenoyan, Çev.). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.

Swanson, L. R. (2001). Toward the ethical motivation of learning. Education, 116(1), 43-50.

Şentürk, H. (2006). Öğretmen adaylarının uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin kullandıkları sınıf yönetimi modellerine ilişkin algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 48(48), 585-603.

Taşdemir, M. & Taşdemir, F. (2016). Ödül ve etkisi üzerine deneyimler. International Journal of Eurasia Social Sciences, 7(23), 172-190.

Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(1), 129-145.

Yaman, E. & Güven, N. (2014). Öğrencilerin motivasyon düzeyine etki eden önemli bir kavram: ödül ve ceza. International Journal of Human Sciences, 11(1), 1163-1177.

Yeşilyaprak, B. (2007). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Pegem Yayınları.

Yeşilyaprak, B. (2012). Eğitim psikolojisi (gelişim – öğrenme – öğretim). Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EĞİTİCİ EĞİTMENLERİN OKUL DIŞI ÖĞRENMEYE İLİŞKİN KAVRAMSAL ALGILAMALARININ İNCELENMESİ

VOLKAN HASAN KAYA¹⁸², YASEMİN GÖDEK¹⁸³, DİLBER POLAT¹⁸⁴,

ÖZET

Okul dışı öğrenme ortamları, öğrenme sürecine zenginlik kazandırmasının yanında kuramdan çok uygulamaya ağırlık vermesi bakımından da oldukça önemlidir. Alanyazın incelendiğinde okul dışı öğrenmelerin “okul dışı eğitim” veya “serbest seçim öğrenme” gibi kavramlarla da ifade edildiği görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının bazı yayınlarda informal eğitim, bazılarında ise non-formal eğitim kapsamında ele alınmış olması bu çalışmanın referans noktasını oluşturmuştur. Bu durumun bir kavram kargaşası olup olmadığının araştırılması dikkate değer bulunmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrencilere eğitim veren eğitici öğretmenler görüşleri ve “okul dışı öğrenme”, “informal eğitim” ve “non-formal eğitim” kavramlarına ilişkin kavramsal algılamaların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 13 eğitici öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örneklemlerden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme türü ile belirlenmiştir. Örneklem kriterleri; “okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim almış olmak”, “eğitici öğretmeni olmak” ve “çalışmaya katılımda gönüllü olmak” şeklinde belirlenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin kavramsal algıları belirlemek için veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “üç aşamalı teşhis testi” kullanılmıştır.

Sonuç olarak eğitici öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda kullanılan kavramlara ilişkin bilgi eksikliklerinin, hatalı öğrenmelerinin ve kavram yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ışığında eğitici öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerini ve kavram yanılgılarını gidermek için özellikle informal ve non-formal öğrenmelerin benzerlikleri ve farklılıkları konusunda basılı ve dijital materyallerin yaygınlaştırılması ayrıca bu konuda yüz yüze ve çevrimiçi eğitimlerin düzenlenmesi önerilebilir.

ANAHTAR KELİMELEER: Non-formal öğrenme, üç aşamalı teşhis testleri, okul dışı öğrenme ortamları, kavram yanılgıları

INVESTIGATION OF MENTOR TEACHERS' CONCEPTUAL PERCEPTIONS OF OUT-OF-SCHOOL LEARNING

ABSTRACT

Out-of-school learning environments are crucial in terms of enriching the learning

¹⁸² Doç. Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, volk.has.an@gmail.com

¹⁸³ Doç. Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, ygodek@hotmail.com

¹⁸⁴ Doç. Dr. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, dilber.polat@ahievran.edu.tr

process, as well as giving more importance to practice rather than theory. When the related literature is reviewed, it is seen that out-of-school learning is also mentioned by the terms such as "outdoor education" or "free choice learning". The fact that out-of-school learning environments are discussed within the scope of both informal education and non-formal education in different publications constituted the reference point of this study. Since that it seems worthwhile to investigate whether this situation is a conceptual confusion. Thus, in this research, it is aimed to reveal the views of mentor teachers who teach both teachers and students in out-of-school learning environments, and their conceptual perceptions concerning the terms of "out-of-school learning", "informal education" and "non-formal education".

This research was carried out by using the case study method, one of the methods of qualitative research. The sample of this study, which was carried out with the participation of 13 mentor teachers, was determined by the criterion sampling, which is one of the non-random sampling types. Sampling criteria were that "having received training concerning out-of-school learning environments", "giving training on out-of-school learning environments" and "being volunteer in participating in this study". In order to determine the participants' conceptual perceptions regarding out-of-school learning environments, as a data collection tool, the "three tier diagnostic test" developed by the researchers was used.

As a result, mentor teachers' lack of understanding, mistakes and misconceptions related the concepts used in out-of-school learning, have been revealed. In the light of the results, it can be suggested that in order to eliminate the lack of understanding and misconceptions related to the subject, printed and digital materials including the similarities and differences of informal and non-formal learning should be disseminated, and face-to-face and online training should be organized.

Keywords: Non-formal learning, Three tier diagnostic test, Out-of-school learning environments, Misconceptions

GİRİŞ

Fen bilimleri, insanı, onun çevresini, evreni, evrendeki olguları, doğa olaylarının oluş nedenlerini, sonuçlarını ve teknolojik bilgileri gözlem ve deneye dayanan çalışmalarla elde edilen sistematik bilgileri kapsamaktadır. Bu nedenle fen bilimleri dersi kapsamında ele alınan konuların okul dışı hayatla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu ilişkilendirmenin gerçekleştiği ölçüde konunun iyi anlaşıldığı ve kalıcılığın sağlandığı söylenebilir. Çünkü Gödek vd. (2020)'ne göre öğrenilen kavram ve olguların, öğrencinin zihninde yeterince şekillenememesi ve zihindeki mevcut şemalarla ilişkilendirilememesi, bireyde kavram yanılgılarına sebep olmaktadır.

Kuşkusuz öğrenme sadece okul duvarlarının içinde değil dışında da istemli veya istemsiz, planlı veya plansız bir biçimde ve hayat boyu devam etmektedir. Ne ilginçtir ki kimi zaman okul dışında öğrenilenler okulda öğrenilenlere kıyasla daha kalıcı olup, zihinde daha derin izler bırakabilmektedir. Nitekim fen eğitimi kapsamındaki kavram ve olguları anlamlandırırken öğrenciler genellikle günlük yaşamda gördüklerinden, duyduklarından ve hissettiklerinden etkilenmektedirler. Ancak, okul dışındaki tecrübeler sonucu edinilen bilgiler de her zaman bilimsel olarak kabul edilebilir bilgiler olmayıp, kavram yanılgılarına temel teşkil edebilmektedir (Gödek, vd., 2020).



Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamları öğrencinin bilimsel süreç becerilerini kullanıp bilgiyi yapılandırmasına ve fen bilimleri dersi kapsamında yer alan kavramları somutlaştırmaya ilk elden kaynak sağlamaya en uygun öğrenme ortamı (Alkan ve Bayri, 2019) olarak son yıllarda oldukça sık gündeme gelmeye başlamıştır. Okulda gerçekleşen öğrenmeler, gerçek hayattan, olaylardan ve nesnelere uzak olması, bireylerin sosyalleşmesine etkisi çok düşük olan öğrenme olarak belirtilirken; okul dışı öğrenme ortamlarındaki öğrenme ise, bireylerin öğrenme isteğini artırıcı, sosyalleşmesine katkıda sağlayan, motivasyon ve tutumu geliştirici ortamlar olarak ifade edilmektedir (Ramey-Gassert, vd., 1994; Ramey-Gassert, 1997, akt. Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Öğrencilerin disiplinli sınıf ortamlarından ziyade, esnek okul dışı öğrenme ortamlarını daha çok tercih ettikleri gözlemlenmiştir (Noel, 2007).

Ancak, okul duvarlarının içini ve dışını birbirinden soyutlayarak verilecek bir eğitimin başarısından da söz etmek mümkün değildir. Her iki eğitimin de birbirinin alternatifi şeklinde düşünülmesinden ziyade, birbirinin tamamlayıcısı şeklinde düşünülmesi ve ona uygun şekilde eğitimin gerçekleştirilmesi ideal olanıdır. Modern eğitim felsefelerinden biri olan ilerlemecilik akımının temsilcisi ve öncülerinden John Dewey de eğitimin kalıcı olabilmesi ve kalıcılığını sürdürebilmesi için deneyimin önkoşul olduğunu savunmuş, en etkili öğrenmenin yaparak ve yaşayarak öğrenme olduğuna vurgu yaparak, eğitimde teori yerine uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Kaya, 2020; Mutlu ve Çelik 2019;). Nitekim 1924’de Atatürk’ün daveti üzerine ülkemizi ziyaretinin ardından Türk Eğitim Sistemi’nin gelişmesine yönelik hazırladığı raporundaki tavsiyelerinden de yararlanılarak 1940 yılında kurulan, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel tarafından uygulamaya konulan ve tamamen ülkemize özgü bir eğitim programı olan ancak 1957 yılında siyasi nedenler ile kapatılan Köy Enstitüleri okul duvarlarının, yaşanan çevreyi de kapsayacak şekilde sınırlarının genişletilebileceğini gösteren en güzel örneklerindedir.

Günümüzde okul dışı öğrenme ortamlarının formal eğitim amacıyla kullanıldığı takdirde öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin yeni fikir ve teknolojik gelişmeleri izlemesine olanak sağladığı ve bilginin topluma yayılmasında aracılık yaptığı, öğrencilerin öğrenme düzeyleri, analitik düşünme becerileri ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu, özellikle de bu ortamlarda yürütülen takım çalışmalarının, öğrencilerin sosyal, kişisel ve mesleki becerilerinin gelişmesinde önemli olduğu (Ay, vd., 2015); öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğu ve öğrencilerin beş duyu organlarını kullanmalarına fırsat verdiği (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012); bu ortamlara yapılan planlı ve programlı etkinliklerin öğrenimi artırmanın yanı sıra, uzun süreli hafızada tutmayı sağladığı ve öğrencilere davranışsal, bilişsel ve uygulamaya yönelik beceri ve bilgiler kazandırdığı (Aydemir ve Toker-Gökçe, 2016) belirlenmiştir.

Ülkemizde son yıllarda okul dışı öğrenme ortamlarının popülerliği artmış ve öğrencilerin fene karşı tutumlarını geliştirmenin diğer bir yolu olarak görülmeye başlanmıştır. Bu ortamlarda verilecek eğitimlerde; farklı disiplinlerdeki bilimsel gerçeklerin ve kavramların günlük yaşamla ne kadar ilişkili olduğunu ve bilimle uğraşmanın zevkli ve eğlenceli olabileceğini göstermek hedeflenmektedir (Tekbıyık, vd., 2013). Ancak okul dışı öğrenme ortamlarında yapılacak etkinliklerin kazanımlarla ilişkilendirildiği takdirde öğrencilerde bilişsel ve sosyal katkılar sağladığı görülmüştür (Rapp, 2005, akt. Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020). Bu doğrultuda; Yükseköğretim Kurulu, informal ortamlarda gerçekleştirilecek öğretim sürecinin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması amacıyla Eğitim Fakültelerinin Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı’na “Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları” adında bir ders koymuştur (Türkmen ve Köseoğlu, 2020; YÖK, 2018). Diğer taraftan, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde ise “doğal, tarihî ve kültürel

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

mekânlar ile bilim-sanat merkezleri ve müzeler gibi okul dışı öğrenme ortamlarının, müfredatlarda yer alan kazanımlar doğrultusunda daha etkili kullanılması sağlanacaktır” şeklinde hedef olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Eshach (2007)’e göre eğitim genel olarak formal (örgün-resmi), non-formal ve informal eğitim olarak üç grupta sınıflandırılmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. Formal, Non-formal ve Informal eğitim/öğrenme arasındaki farklar (Eshach, 2007:174)

<i>Formal (örgün)</i>	<i>Non-formal</i>	<i>Informal</i>
Genellikle okulda	Okul dışında bir kurumda	Her yerde
Baskıcı olabilir	Genellikle destekleyici	Destekleyici
Yapılandırılmış	Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Genellikle önceden düzenlenir	Genellikle önceden düzenlenir	Kendiliğinden
Motivasyon genellikle daha dışsaldır	Motivasyon dışsal olabilir ama genellikle daha içsel	Motivasyon esas olarak içseldir
Zorunlu	Genellikle gönüllü	Gönüllü
Öğretmen önderliğinde	Rehber veya öğretmen önderliğinde	Genellikle öğrenci önderliğinde
Öğrenme değerlendirilir	Öğrenme genellikle değerlendirilmez	Öğrenme değerlendirilmez
Sıralı	Genellikle sıralı değil	Sıralı değil

Belli bir amaca göre önceden hazırlanan bir program çerçevesinde, planlı olarak ve öğretim yoluyla düzenli olarak gerçekleşen **formal eğitim** sürecidir. Belli bir yaş grubundaki ve aynı düzeydeki bireylere yönelik, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi içine alan, okullarda ya da kurumlarda öğretmen tarafından planlanarak, uygulanarak ve değerlendirilerek gerçekleştirilen eğitim **formal eğitim** olarak nitelendirilmektedir (Koçoğlu, vd., 2014; Özer ve Atik, 2015).

Informal eğitim ise bireyin doğumundan ölümüne kadar yaşamın her alanında kendiliğinden oluşan bir süreç olup, birey etkileşime girdiği her durum ve ortamı, ayrıca toplumun diğer üyelerini, ailesini, akrabalarını, arkadaşlar gözlem ve taklit yoluyla farkında olmadan öğrenir. Informal eğitim, yaşamda *kendiliğinden* ortaya çıkan durumlar için geçerli olup, bireyin okuduğuna, izlediğine, dinlediğine, hobilerine ve sosyal yaşamına yansır. Informal öğrenmede otorite figürü veya arabulucuya ihtiyaç yoktur ve birey içsel olarak motive olur (Eshach, 2007).

İlgili literatürde, informal öğrenme olarak da telaffuz edilen okul dışı öğrenmenin “sınıf dışı öğrenme veya etkinlikler”, “serbest seçimli öğrenme”, “sınıf dışı eğitim (outdoor)” gibi terimlerle de anıldığı (Avcı ve Gümüş, 2020; Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Karademir, 2013; Metin Göksu, 2020; Şen, vd., 2021), formal, non-formal ve informal eğitimi tanımlamada bazı zorlukların olduğu görülmektedir. Örneğin; Orion ve Hofstein (1994) ile Türkmen ve Köseoğlu (2020) sınıf ve laboratuvarların **formal öğrenmeyi** temel aldığını belirterek, sınıf duvarları dışında iletişimi temel alan her ortamın **informal öğrenme ortamı** olarak nitelendirmişlerdir. Kuşkusuz okul dışı eğitimde, informal eğitim kaynakları formal eğitim için kullanılmaktadır (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Bu doğrultuda araştırmacılar sınıf ve laboratuvar ortamının haricinde öğretme ve öğrenme



süreçlerinin ve öğrenci yaşantılarının harekete geçirildiği ortamları (Mutlu ve Çelik 2019), müzeleri (doğa tarihi müzeleri, bilim ve teknoloji müzeleri, planetaryumları), hayvanat bahçelerini, botanik bahçelerini, bilim merkezlerini, okul bahçelerini, tarım alanlarını, parkları, doğa alanları, doğa koruma (milli park) alanlarını, meteoroloji istasyonlarını, su arıtma tesislerini, barajları, sanayi kuruluşlarını, (Alkan ve Bayri, 2019; Eschenhagen, vd, 2008; Hofstein ve Rosenfeld, 1996; Sturm ve Bogner, 2010) okul dışı öğrenme ortamları olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca; sosyal, kültürel, endüstriyel ve bilimsel işlev mekanlara yapılacak gezi, gözlem ve ziyaretleri, arazi çalışmalarını, sanal gerçeklik uygulamalarını, doğa eğitimlerini, çevre kulüpleri etkinliklerini, doğrudan mekan ile ilgili ödev ve projeleri, sportif etkinlikleri, sosyal, kültürel ve bilimsel programları (sergiler, toplantılar, kongre, panel, konferans ve sempozyumlar) ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik mekânsal uygulamaları (Saraç, 2017), öğretmen adaylarının ev, arkadaş ortamı ve etüt merkezleri gibi ortamları (Sarioğlan ve Küçüközer, 2017) da okul dışı öğrenme ortamı olarak nitelendirmişlerdir.

Diğer taraftan Hofstein ve Rosenfeld (1996) informal eğitimi tanımlamada, informal eğitimin resmi ortamlarda gerçekleşip gerçekleşmeyeceğinin belirlenmesi zorluğuna işaret ederken, Eshach (2007) formal, non-formal ve informal eğitim türlerini ayırt etmek için okul içi veya dışı yani fiziksel farklılıkların yanı sıra, motivasyon, ilgi, sosyal bağlam ve değerlendirme gibi diğer faktörlerin de göz önünde bulundurulmasını savunmuş, okul dışı öğrenmenin formal ve non-formal eğitim olarak sınıflandırılmasının, okul dışı öğrenmenin özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağını vurgulamıştır. Non-formal öğrenmenin formal ve informal öğrenmelerle benzerlik ve farklılıkları vardır. **Non-formal öğrenme**, formal öğrenme gibi yapılandırılmış ve önceden planlanmış öğrenme iken; informal öğrenme gibi okul dışında gerçekleşen bir öğrenmedir. Okul dışı öğrenme ortamlarını, *non-formal öğrenme ortamları*; planetaryumlar, müzeler/bilim merkezleri, milli parklar, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, geziler/doğa etkinlikleri, sanayi kuruluşları, interaktif sergiler ve akvaryumlar ve *informal öğrenme ortamlarını* ise; ev ortamı, sokaklar/oyun alanları, okullardaki ücretsiz faaliyetler, mobil cihazlar, Web.2 uygulamaları ve e-öğrenme alanları (Eshach, 2007) olarak sınıflandırmıştır.

Bu bağlamda; “okul dışı öğrenme”, “informal eğitim” ve “non-formal- yaygın eğitim” kavramlarına ilişkin kavramsal algılamaların ortaya çıkarılması bu konudaki yanlış anlaşılmanın giderilmesi amacıyla bu kavramların tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrencilere eğitim veren eğitici öğretmenlerinin görüşlerinin ve söz konusu kavramlara ilişkin kavramsal algılamalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; Gerring (2007)’e göre daha fazla durumu açıklamak amacıyla tek bir durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Creswell (2007)’e göre ise araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları

kullanarak derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaları tanımladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

2021 yılında eğitici eğitimi mesleki gelişim programında görev alan 13 eğitici eğitmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın örnekleme seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örneklemlerden biri olan ölçüt (kriter) örnekleme türü ile belirlenmiştir. Patton, (2001)'a göre ölçüt (kriter dayanaklı) örnekleme önceden belirlenmiş bazı önem kriterlerini karşılayan vakaların seçilmesini içeren örnekleme türüdür. Bu çalışmanın örnekleme kriterleri; “okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik eğitim almış olmak”, “okul dışı öğrenme konusunda eğitim veriyor olmak” ve “çalışmaya katılımda gönüllü olmak” olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “üç aşamalı teşhis testi” okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin kavram yanlışlarının belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Eğiticilerin konuya ilişkin doğru bilimsel bilgi, bilgi eksikleri, yanlış öğrenilen bilgiler ve kavram yanlışlarını tespit edebilmek için sekiz sorudan oluşan üç aşamalı teşhis testi hazırlanmıştır. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından son hali verilen veri toplama aracı; öncelikle katılımcıların Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına ilişkin kavramlar hakkında mevcut bilgilerini birinci aşamada ortaya koyduktan sonra, ikinci aşamada nedenleriyle birlikte bu kavramları açıklamaları istenmiştir. Son aşamada ise, katılımcıların verdikleri cevaplardan emin olup olmadıklarını ortaya çıkarmak için sorular sorulmuştur. Eğitici eğitmenler EE1 şeklinde kodlanmış olup, “EE= Eğitici Eğitmeni”, rakam ise sıra numarasını göstermektedir.



BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular bu bölümde tablolar halinde sunulmaktadır.

Tablo 2: Formal, İnfomal ve Okul Dışı Öğrenmeye İlişkin Yanıtlar

Katılımcılar	Birinci Soru	İkinci Soru	Üçüncü Soru	Kategori
Tüm Katılımcılar	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi

Tablo 2’de görüldüğü üzere, katılımcıların tamamının formal, informal ve okul dışı öğrenmeye ilişkin bilimsel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Örneğin;

Formal öğrenmeyi “...okullarda kazanıma bağlı kalarak belirli bir çerçevede yapılan öğretim...” (EE6).

İnfomal öğrenmeyi “...doğal öğrenme, tamamen plansız bir şekilde öğrenme, çocuğun bireysel veya başka biriyle iletişime geçerek öğrenmesidir.” (EE13).

Okul Dışı öğrenmeyi “...etkinliklerin okul dışında gerçekleştirilmesidir.” (EE4),

şeklinde tanımlamışlardır.

Tablo 3: Non-Formal Öğrenmeye İlişkin Yanıtlar

Katılımcı Kodu	Birinci Soru	İkinci Soru	Üçüncü Soru	Kategori
EE5	Doğru	Doğru	Emin Değil	Doğru Çıkarım
EE1	Fikrim Yok	Fikrim Yok	Fikrim yok	Konuya İlişkin Bilgisi Yok
EE2	Fikrim Yok	Fikrim Yok	Fikrim yok	Konuya İlişkin Bilgisi Yok
EE9	Fikrim Yok	Fikrim Yok	Fikrim yok	Konuya İlişkin Bilgisi Yok
EE11	Fikrim Yok	Fikrim Yok	Fikrim yok	Konuya İlişkin Bilgisi Yok
EE3	Yanlış	Doğru	Emin	Kavram Yanılgısı
EE6	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE8	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE13	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE4	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE10	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE12	Yanlış	Yanlış	Emin	Bilimsel Bilgi

Tablo 3’te görüldüğü gibi, eğitici öğretmenlerin üçte biri non-formal öğrenmeye ilişkin bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir. Öğitmenlerin yaklaşık yarısının non-formal öğrenmeye ilişkin bilgi eksikliklerinin, kavram yanılgılarının veya tahminlerinin olduğu görülmektedir.

Örneğin; EE8 non-formal öğrenmeyi, “formal olmayan, kendi kendine öğrenme, gözlemeyerek öğrenme, örneğin; otobüste giderken çevrene bakarak öğrenme...” şeklinde açıklamıştır. Nedenini de “...müfredat olmadan ve bireylerin kendi başına öğrenmesi” şeklinde açıklarken verdiği cevaptan da emin olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4: Formal, İnfomal ve Non-Formal Öğrenmelerin Benzerlik ve Farklılıkları

Katılımcı Kodu	Birinci Soru	İkinci Soru	Üçüncü Soru	Kategori
EE1	Yanlış	Doğru	Emin Değil	Bilgi Eksikliği
EE2	Yanlış	Doğru	Emin Değil	Bilgi Eksikliği
EE10	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE6	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE7	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE8	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE9	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE11	Yanlış	Doğru	Emin	Kavram Yanılgısı
EE12	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE13	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE3	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE4	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE5	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi

Eğitici öğretmenlerin yaklaşık yarısının formal, informal ve non-formal öğrenmeleri birbirinden ayıran özellikler hakkında kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Tablo 4).

Örneğin; EE2, informal ile non-formal öğrenmelerin aynı anlamda olduğunu düşüncesini, *“...bu durumda öğrenme, daha doğaçlama giden süreçlerdir...”* şeklinde ifade etmiştir. Nedenini ise, *“non-formal öğrenme; informal ve formal öğrenme arasında ikisini birbirine entegre ediyor olabiliriz.”* şeklinde açıklarken, verdiği cevaptan emin olmadığını *“...non-formal öğrenmeden tam anlamıyla fikrim olmadığı için tahminde bulundum.”* cümlesiyle belirtmiştir.

Tablo 5: Formal, İnfomal ve Non-Formal Öğrenmelerin Kapsamına ilişkin Yanıtlar

Katılımcı No	Birinci Soru	İkinci Soru	Üçüncü Soru	Kategori
EE4	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE5	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE8	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE9	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE10	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE11	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE13	Doğru	Doğru	Emin	Bilimsel Bilgi
EE1	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE2	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE3	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE6	Yanlış	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE7	Doğru	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı
EE12	Doğru	Yanlış	Emin	Kavram Yanılgısı

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcıların yaklaşık olarak % 46’sının okul dışı öğrenmelerin formal, informal ve non-formal öğrenmeler açısından kapsamının belirlemesi konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları söylenebilir.



Tablo 6: Ders Dışı, Sınıf Dışı ve Okul Dışı Öğrenmelerin Benzerlik ve Farklıları

Katılımcı No	Birinci Soru	İkinci Soru		Üçüncü Soru Gereçesi
		Benzerlik	Farklılıkları	
EE1	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Okul dışı ile sınıf dışı benzer	Mikro süreçten makro sürece doğru ilerlemesi	Üç kavram birbiriyle ilişkilidir. Ortak noktaları birbirinin sınırlılıklarını kaldırır.
EE2	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Eğitim kapsamında olması	Yok	Her üç öğrenme de planlı yapılıdır.
EE3	Üç kavram birbiriyle farklıdır	Öğrenme	Okul Dışı öğrenmelerin konuyu somutlaştırması	Üçü de belirli bir hedef kitleye bilgi verme amacı güder. Ancak bilgiyi sunma şekilleri farklıdır.
EE4	Üç kavram birbiriyle farklıdır	Öğretim	Yok	Ders dışı öğrenmede konunun dışına çıkılmasıdır. Sınıf dışı öğrenmede okulun başka bir bölümünün kullanılması. Okul dışı öğrenme hem derste anlatılır hem de doğada karşılaşılabilecek durumlar anlatılır.
EE5	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Öğrenme	Öğrenmelerin hayatla ilişkileri	Ortak noktası çocukların daha aktif, lider ve araştırmacı olmasıdır.
EE6	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Öğrenme Ortamı, Öğretici, Öğrenen	Gerçekleştiği fiziksel mekânlar	Ders dışı okul saatlerinde gerçekleştirilir. Okul Dışı ve Sınıf Dışı öğrenmeler saatten bağımsız bir şekilde öğrenmedir.
EE7	Üç kavram birbirinden farklıdır	Öğrenme	Öğrenme şekilleri ve gidiş yolları	Öğrenilen konu içerikleri farklılık göstermektedir.
EE8	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Öğrenme	Öğrenmenin yapılandırılmış veya yapılandırılmamış olması	Çocukların öğrenmeleri birbirilerini etkilemektedir. Hepsi bir bütündür.
EE9	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Eğitim, öğretim ve öğrenme	Gerçekleşen alanlar, sınırlamaları, planlı-programlı olup olmaması	Okul dışı öğrenmenin kapsamı genişdir.
EE10	Üç kavram birbirinden farklıdır	Sınıf dışında gerçekleşmesi	Yok	Gelişim basamakları birbirinden farklıdır.
EE11	Üç kavram birbiriyle benzerdir	Yok	Gerçekleştiği fiziki ortamlar	Üçü de de formal eğitimin dışında gerçekleşir.
EE12	Üç kavram birbirinden farklıdır	Öğrenme	Kullanılan öğrenme yöntemleri	Kullanılan öğrenme yöntemleri açısından okul dışı öğrenme daha zengindir.
EE13	Üç kavram birbirinden farklıdır	Öğretme	Öğrenmeyi pekiştirmeleri	Dikkat, sorgulama becerileri ve materyaller farklılık göstermektedir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere, alan taramasında fikir birliği olmayan ders dışı, sınıf dışı ve okul dışı öğrenme kavramlarına ilişkin olarak katılımcıların yarısından fazlası bu kavramların birbirinden farklı olduğunu, geriye kalanları ise benzer olduğunu ifade etmektedir. Ders dışı, sınıf dışı ve okul dışı öğrenmeler için öğrenme-öğretmenin ortak bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu üç kavram hakkında katılımcılar;

“...Matruşka bebekler gibi bu kavramlar okul, sınıf ve ders şeklinde birbirini kapsamaktadır... Ortak noktaları sınırlılıkları kaldırıyor...” (EE 1).

Ders dışı öğrenme hakkında, *“ders kazanımlarını kapsamayan daha çok sosyal aktivitelerini içeren, ...çocuğun kendi isteğiyle gerçekleşmektedir...” (EE 7).*

Sınıf dışı öğrenme hakkında, *“sınıfın dışında okul bahçesinde gizil öğrenmeyle öğrenmenin gerçekleşmesi” (EE9) ve*

“sınıfın dışına çıkıldığında okulun alanıyla ilgili etkinlikler; ders dışı egzersizler buraya girebilir” (EE13).

Okul dışı öğrenme hakkında, *“... belirlediğimiz milli park alanları, gezi alanları... gibi ortamlar okul dışı öğrenme ortamlarıdır (EE10)”*

şeklinde görüş bildirmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları eğitici öğretmenlerinin non-formal eğitime/öğrenmeye ilişkin yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Non-formal öğrenmeye ilişkin yeterli bilgi ve becerilerinin olmamasının yanı sıra, formal ve informal öğrenmelerle karıştırılmaktadır. Bu nedenle öğrenme programları veya okul dışı öğrenme ortamlarının müfredatları içerisine non-formal öğrenme kavramı ve uygulama örneklerinin dahil edilmesi, bu alanda gerçekleştirilen uygulamalı etkinlik örneklerinin artırılması gerekmektedir. Non-formal eğitimin, sosyo-kültürel bir uygulamayla hayata geçirilmesi kişilerin bireysel ve hayat boyu öğrenmeleri açısından anlamlıdır (Ökten ve Acar, 2015).

Alan yazında okul dışı öğrenme terimine ilişkin fikir birliği mevcut değildir (Avcı ve Gümüş, 2020; Bozdoğan ve Kavcı, 2016; Karademir, 2013; Metin Göksu, 2020; Şen, 2021) ve okul dışı öğrenmeler ifade edilirken informal öğrenmeyle ilişkilendirilmektedir (Türkmen, 2010). Okul dışı öğrenmeye ilişkin kavramlarda ortak bir görüşün olmaması mevcut yanlışların oluşmasına sebebiyet vermiş olabilir. Bu nedenle okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin net bir şekilde sınırları çizilmelidir.

Sonuç olarak bu araştırmada, eğitici öğretmenlerin okul dışı öğrenme konusunda kullanılan kavramlara ilişkin bilgi eksikliklerinin, hatalı öğrenmelerinin ve kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda eğitici öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını gidermek için özellikle informal ve non-formal öğrenmelerin benzerlikleri ve farklılıkları konusunda örnekler içeren basılı ve dijital materyaller yaygınlaştırılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Alkan, İ. ve Bayri, N. (2019). Fen Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları. 2. Uluslararası Dil ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 3-4 Mayıs 2019, MALATYA.
- Avcı, G. ve Gümüş, N. (2020). Sınıf Dışı Eğitime Dayalı Etkinliklerle İşlenen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik İlkokul 4. Sınıf Öğrenci Tutumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 89-106.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S. ve Demir, Z. M. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10 (15),103-118.
- Aydemir, İ., ve Toker-Gökçe, A. (2016). Okul yöneticilerinin okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri. IIIrd International Eurasian Educational Research Congress Bildiri Kitabı (630-638). Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim adresi: https://ejercongress.org/pdf/bildirikitabi2016_ejer.pdf
- Bakioğlu, B. ve Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Bozdoğan, A. E. ve Kavcı, A. (2016). Sınıf dışı öğretim etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimler Dergisi*, 2 (1), 13-30.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190.
- Eschenhagen, D., Katmann, U. & Rodi, D. (2008). *Fachdidaktik biologie*. (4th edition) Ed. Ulrich Kattman. Aulis Verlag Deubner. Koeln.
- Ertuş Kılıç, H., ve Şen, A. İ. (2014). Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerine ve Eleştirel Düşünmeye Dayalı Fizik Öğretiminin Öğrenci Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), 13-30.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gödek, Y., Polat, D., ve Kaya, V. H., (2020), *Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları: Kavram Yanılgılarının Tespiti-Giderilmesi ve Uygulamalı Örnekler*, (Genişletilmiş 5. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the gap between formal and informal science learning. *Studies in Science Education* 28, 87–112.
- Karademir, E. (2013). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersi Kapsamında "Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri" Gerçekleştirme Amaçlarının Planlanmış Davranış Teorisi Yoluyla Belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi. Ankara.

- Kaya, V. H. (2020). *Eğitim ve Bilime İlişkin Seçkiler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçoğlu, E., Aküzüm, C., ve Ekici, Ö. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin “Yaygın Eğitim” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Mental İmgeler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 975-991.
- Korkmaz, Z. S. (2020). *Okul Dışı Ortamlarda Öğretim, Kurumdan Uygulamaya Okul Dışı Öğrenme Ortamları* (Ed. Küçüköğlü, A. ve Kaya, H. İ.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin Göksu, M. (2020). Sınıf dışı öğrenme ortamları: Köy Enstitüleri örneği. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 1-16. DOI: 10.17497/tuhed.626781.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*, Ankara.
- Mutlu, G., ve Çelik, M. (2019). Türkiye’de fen bilgisi eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: Bir meta-analiz çalışması. 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. First International Educational Research Conference, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Noel, A. M. (2007). Elements of a winning field trip. *Kappa Delta Pi Record*, 44(1), 42-44. DOI: 10.1080/00228958.2007.10516491.
- Orion, N. and Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 1097–1119.
- Ökten, C. E. ve Acar, S. (2015). Yüksek Öğretim ve Yaygın Eğitim İşbirliği: Annemin Masalı. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (2), 21-35.
- Özer, N., ve Atik, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş*. Celal Tayyar Uğurlu (Edt.), *Eğitimin Temel Kavramları*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation and methods* (3rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarioğlan, A. B. ve Küçüközer, H. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili görüşlerinin araştırılması. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Sturm, H. & Bogner, F. X. (2010). Learning at Workstations in Two Different Environments: A Museum and A Classroom. *Studies in Educational Evaluation* 36, 14-19.
- Şen, A. İ. et. al. (2021). Out-of-school learning in European countries, An intellectual output of the 2019-1-TR01-KA203-074692 Developing an Out-ofSchool Learning Curriculum for Teacher Education Programs (DOSLECTEP) Project, Hacettepe University.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11(4), 883-896.
- Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Sezen Vekli, G. ve Konur, K. (2013). Aktif Öğrenmeye Dayalı Bir Yaz Bilim Kampının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi”, *International Journal of Social Science*, 6(1), 1383-1406.



- Türkmen, H. (2010). Informal (Sınıf-Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (39), 46-59.
- Türkmen, H. & Köseoğlu, P. (2020). Akademisyenlerin İnfomal Ortamlarda Fen Öğretimine Bakış Açıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1) , 65-92. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/54731/651259>
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). İnfomal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- YÖK. (2018). Fen Bilgisi Öğretmenliği Lisans Programı. Erişim 12.06.2022, 08:10 Adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Fen_Bilgisi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf.

LİDERLİĞİN YENİ ÖN EKİ: KAPSAYICILIK

GÜLSÜN BASKAN¹⁸⁵, ELGİZ HENDEN¹⁸⁶,

ÖZET

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 2015 yılında pek çok ülkenin ve sivil toplum örgütlerinin de katılımıyla gerçekleştirdiği toplantısında sürdürülebilir kalkınma hedeflerini benimsemiş ve 2030 yılına kadar “Yoksulluk”, “Eşitsizlik ve Adaletsizlik” ve “İklim” konularında pek çok hedefler belirlemiştir. Kapsayıcılık kavramı bu hedeflerden özellikle eşitsizlik ve adaletsizlik konusunda dikkat çekmektedir. Küreselleşmenin devam ettiği ekonomik, siyasi sınırların olmadığı bir dünyada birlikte ve bir arada yaşamının en önemli koşullarından biri olarak kapsayıcılık kavramı daha da önem kazanmaktadır. Örgütsel yapılarda çalışanlar dahil olduklarını ve kurumun bir parçası olduklarını o kurumun başarısı için gerekli olduklarını hissettiklerinde tüm yetenek ve becerilerini örgütü amaçlarına ulaştırmak için kullanırlar. İlişkisel liderlik tarzlarından biri olan kapsayıcı liderlik, çalışanları örgütsel kararlara ve önemli konuların tartışılmasına katılmalarını destekleyen, çalışanlardan gelen farklı fikirlere açık ve fikirleri önemseyen liderlik davranışlarını kapsamaktadır (Mitchell ve diğerleri, 2015, s.220) Başarıyı elde etmek ve sürdürmek isteyen örgütler için ise liderlerin tutum, davranışları ve becerileri, çeşitlilik ve farklılıkların çoğaldığı bir çalışma ortamında giderek daha da önem kazanmaktadır.

Kapsayıcılık kavramı çalışanların kendilerine değer verildiğini ve saygı duyulduğunu hissetmesini sağlamak ve aidiyet hissetmesiyle ilgilidir ki bu ortamı oluşturmak kapsayıcı liderler ile mümkün olabilir. İdeal bir tutum olarak görünen kapsayıcılık kavramının önünde, ayrımcılık, ön yargılar, kalıp yargılar, mikroagresyonlar, yabancılaşma ve dışlanma açık bir şekilde engel olarak durmaktadır (Global Education Monitoring Report, 2020). Farklılıkların neredeyse tek ortak özellik olduğu globalleşen dünyada, kapsayıcılık ve kapsayıcı liderlik farklılıkların değerli kılmanın yollarından biridir (Hollander, 2008).

Liderlik alan yazınında; durumsal, dağıtımçı, dönüşümcü, etkileşimci, hizmetkar, etik ve bunun gibi pek çok ön ek ile tanımlanan liderlik kavramının bu çalışmada yeni bir ön ek olarak kapsayıcılık bağlamından yeniden tanımlanması ve kapsayıcı liderliğin açıklık, ulaşılabilirlik, uygunluk özellikleri ve yükseköğretimde kapsayıcı liderlik uygulamaları üzerinde durulmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi olarak tasarlanan araştırmada veriler 2015 sonrası yayınlanan “Kapsayıcı Liderlik” kavramını açıklayan araştırma makalelerinden elde edilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilmiş ve iş dünyasının son yıllarda önemseydiği kapsayıcı liderlik kavramının ilk kez 1999 yılında Amerikan Eğitim Araştırmaları Konferansında sunulmak üzere hazırlanan “Inclusive Leadership For Ethnically Diverse Schools: Initiating And Sustaining Dialogue” adlı çalışmada kullanıldığına, bu çalışmada kullanılan kapsayıcılık kavramının özel olarak engelli öğrencilerin eğitimdeki kapsayıcılığı ve bu öğrenciler için yapılan uygulamaların ne kadar kapsayıcı olduğu üzerine olduğuna, kapsayıcılık kavramının liderlik ile birlikte örgütler açısından kullanılmasının ise 2006 yılında, Edmondson ve Nembhard (2006, s. 948) “Making It Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and

¹⁸⁵ Prof. Dr., Okan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, gulsun.baskan@okan.edu.tr

¹⁸⁶ Doktora Öğrencisi, Okan Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi, elgiz@izkocluk.com



Improvement Efforts in Health Care Teams” adlı makalesinde olduğuna ve liderin kapsayıcılık niteliği olarak kullanıldığına ulaşılmıştır. Kapsayıcı liderlik yaklaşım katılımcılık, farklılıklara saygı ve güçlendirmeyi vurgulamakta, kapsayıcılık ise adil ve eşit davranış ilkesine dayanmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında kapsayıcı liderliğin, çoklu kimlikler, çeşitlilik ve farklılıklar çerçevesinde gerek öğretim üyeleri gerekse öğrenciler için kucaklayıcı ve değer veren anlamlı bir öğrenme kültürü için kaçınılmaz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELEER: Liderlik, kapsayıcılık, kapsayıcı liderlik

THE NEW PREFIX IN LEADERSHIP: INCLUSIVENESS

ABSTRACT

The United Nations General Assembly adopted the sustainable development goals in its meeting held in 2015 with the participation of many countries and non-governmental organizations, and set many goals on “Poverty”, “Inequality and Injustice” and “Climate” until 2030. The concept of inclusiveness draws attention from these goals, especially in terms of inequality and injustice. In a world where globalization continues and there are no economic and political borders, the concept of inclusiveness gains even more importance as one of the most important conditions for living together. Employees in organizational structures use all their abilities and skills to reach the goals of the organization when they feel that they are included and are a part of the organization and are necessary for the success of that organization. Inclusive leadership, which is one of the relational leadership styles, includes leadership behaviors that support employees to participate in organizational decisions and discussion of important issues, are open to different ideas from employees and care about ideas (Mitchell et al, 2015:220). For organizations that want to achieve and maintain success, the attitudes, behaviors and skills of leaders are becoming more and more important in a working environment where diversity increases. The concept of inclusiveness is about making employees feel valued and respected and a sense of belonging, which can be possible with inclusive leaders. Discrimination, prejudices, stereotypes, microaggressions, alienation and exclusion are clearly obstacles to the concept of inclusiveness which seems to be an ideal attitude (Global Education Monitoring Report, 2020). In the globalizing world where differences are almost the only common feature, inclusiveness and inclusive leadership are ways to make differences valuable (Hollander, 2008).

In this study, the redefinition of the concept of leadership, which is defined in the literature by many prefixes such as situational, distributive, transformational, interactionist, servant, ethical and so on, from the context of inclusiveness as a new prefix, and the openness, accessibility, conformity characteristics of inclusive leadership and inclusive leadership practices in higher education are emphasized. In the qualitative research which was designed as a case study, the data was obtained from research articles that explained the concept of "Inclusive leadership" published after 2015. The data was analyzed with the content analysis method and the concept of inclusive leadership, which the business world attaches importance to in recent years, was used for the first time in the study which was prepared to be presented at the American Educational Research Conference in 1999. The use of the concept of inclusiveness in terms of organizations together with leadership was used as the inclusive quality of the leader in the research conducted

by Edmondson and Nembhard in 2006. The inclusive leadership approach emphasizes participation, respect for differences and empowerment, while inclusiveness is based on the principle of fair and equal behavior. It has been concluded that inclusive leadership in higher education institutions is inevitable for a meaningful learning culture that is inclusive and valuable for both faculty members and students within the framework of multiple identities, diversity and difference.

Keywords: Leadership, inclusiveness, inclusive Leadership

GİRİŞ

Liderlik ile ilgili ilk araştırmalara geçen yüzyılın başlarında rastlamak mümkündür. Bu araştırmalar daha çok; doğal olarak kimlerin lider olabileceği, bir liderin nasıl ortaya çıkabileceği ya da bir lider hangi özelliklere sahip olması gerektiğine dair sorulara odaklanmış ve cevaplar aramıştır. Liderlik kavramın başına gelen ve liderliği niteleyen kavramların sıklıkla değişmesi ve yenilenmesi bu arayışın hala devam ettiğini bir göstergesi olarak görülebilir.

Geleneksel liderlik yaklaşımları daha çok kişi ve özellikleri üzerinde dururken modern yaklaşımlar daha çok liderin davranış ve tutumlarının, durumlara göre nasıl olması gerektiğine odaklanmıştır. Liderlik kavramını niteleyen bu ön eklerin çoğu zaman davranışları ve tutumları belirttikleri söylenebilir. Bu bakış açısıyla gelecek yıllarda liderlik kavramı senfonik, global, esnek, dayanıklı ya da sosyal vb. pek çok yeni sıfat ile de nitelenebilecektir.

Geleneksel liderlik tarzlarından hiyerarşik yapı daha ön planda ve çalışanlar daha geri plandadır. Geleneksel yaklaşımda çalışanların duygularından daha önce işin başarılı şekilde yapılması önemlidir. Örgütte kendi değerli hissetmeyen fikirlerinin önemsendiğini düşünmeyen çalışanların aidiyet duyguları azalmakta ve bu durumda çalışanların verimliliğini düşürmektedir. Geleneksel yaklaşımlardan uzak daha fazla modern ve liderin tutumlarına, davranışlarına ve bu tutum ve davranışların çalışanlar üzerinde ki etkisine odaklanan liderlik tarzlarında, dönemin ihtiyaçlarına göre şekillenen -dönüşümcü, hizmetkar, güçlendirici, etkileşimci, otantik liderlik gibi- bir yapı söz konusudur. İlişkisel liderlik tarzlarından biri olarak değerlendirilen kapsayıcı liderlik, dönüşümcü, güçlendirici, otantik, hizmetkar liderlikle benzetilse de temelde farklılıkları vardır. Dönüşümcü liderlikte çalışanlar örgütün ihtiyaçları doğrultusunda motive edilmesi öncelikli iken kapsayıcı liderlikte çalışanların benzersizlikleri ile kabulü ve dahiliyeti gerçekleştikten sonra çalışanın yeteneklerini örgütün amaçları için kendilerinin kullanması söz konusudur. Öncelik çalışanın olduğu hali ile kabulüdür (Randel, 2017). Hizmetkar liderlik çalışanlar için yeni gelişim fırsatları yaratmaya odaklanırken kapsayıcı liderlik çalışanların değerli hissetmesine odaklanır. Otantik liderlikte ise lider eylem ve davranışlarına odaklanırken kapsayıcı liderlik, üyelerin kabul görmesini sağlamaya ve benzersiz yetenek ve bakış açılarına katkıda bulunabilmelerine odaklanır (Randel, 2017). Kapsayıcı liderliğin karşılaştırıldığı diğer liderlik tarzları ile en önemli farklarının, benzersizlik, kabul ve aidiyet kavramları olduğunu söylemek mümkündür.

Günümüzde küreselleşmeye bağlı olarak hızlı bir şekilde gerçekleşen farklı kültürlerden, etnik kökenden, farklı ülkelerden insanların bir arada çalışması ve giderek artan uluslararasılaşma, çeşitlilik yönetimi için liderlikte kapsayıcılık kavramını öne çıkarmıştır. Artık homojen bir kültür yapısına rastlamak oldukça zordur. Hareketliliğin, ulaşılabilirliğin arttığı küresel dünyada çalışma yaşamı içinde homojen bir yapıdan ziyade çeşitliliğin, çok kültürlülüğün zenginliği söz konusudur.



Kapsayıcılık bu zenginliği her yönüyle içine alan, bireysel farklılıkların yadırganmadığı, kabul gördüğü ve kişiye göre değişmeyen davranışların olduğu bir örgüt ortamının yaratılması olarak tanımlanmaktadır (Ferdman, 2017, s.238). Kapsayıcılık, grupların ve toplumların çeşitliliğini önemsemektedir. Kapsayıcı bir sistem içinde birey kendini ve diğerlerini var eden benzersizliklerinden vazgeçmek ya da onları saklamak ya da onları değiştirmeye çalışmak zorunda kalmadan, farklılıklarıyla birlikte değer görür (Ferdman, 2014).

Kapsayıcı liderlik herkesi dahil ettiği gibi örgütlerde dışlanmayı önler, örgütlerde sessizliği çok sesliliğe, farklılıkları zenginliğe ve kaynağa, çok yönlülüğü iş birliğine dönüştürerek her bir bireyin üretkenliğini örgüt amaçları doğrultusunda kullanması için desteklemektedir.

Kapsayıcılık kavramı örgütsel bağlamda lider kapsayıcı davranışları ve bu davranışlar sonucunda oluşan kapsayıcı ortam ve bu ortam var olan çalışanların hissettikleri aidiyet, değerli olma ve buna bağlı olarak örgütü amaçlarına ulaştırmak için yeteneklerini sergileme anlamında kullanılmaktadır. Örgütsel olarak kapsayıcı liderlik konusuna olan ilginin arttığını yapılan araştırmalar da göstermektedir. Thomson ve Matkin 'in (2020, s.15) yaptığı araştırma bilimsel makale arama motoru (Ebscohost) aracılığıyla "Kapsayıcı Liderlik" başlığını kullanarak yaptıkları aramada, 1990'dan önce yalnızca 3, 1990 ile 1999 arasında toplam 25, 2000-2009 arasında 133 ve 2010-2019 arasında toplam 421 makale bulunduğunu belirtmişlerdir. Aynı aramayı aynı bilimsel makale arama motorunun da 2019- 2022 yılları arası için yapıldığında 297 makaleye ulaşılmaktadır.

Liderlik alan yazınında liderlik etik, dönüşümcü, paternalist, vizyoner gibi birbirinden farklı 53 sıfatla nitelendirilmiştir (Özkan, 2016, s.615). Durumsal, dağıtıcı, dönüşümcü, etkileşimi, hizmetkar, etik ve bunun gibi pek çok ön ek ile tanımlanan liderlik kavramının bu çalışmada yeni bir ön ek olarak kapsayıcılık bağlamında yeniden tanımlanması ve kapsayıcı liderliğin farklı özellikleri ve yükseköğretimde kapsayıcı liderlik uygulamaları üzerinde durulması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiş ve doküman analizi yapılmıştır. Doküman analizi yazılı belgelerin içeriğinin sistemli ve özenli olarak analiz edildiği bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir kavrayış geliştirmek için verilerin incelenmesini ve değerlendirilmesi vardır (Corbin ve Strauss, 2008). Araştırma verilerine başlığında Türkçe "kapsayıcı liderlik" ve İngilizce "Inclusive leadership" olan yazılı kaynaklardan ulaşılmıştır. Google akademik arama motorunda Türkçe "Kapsayıcı liderlik" aramasıyla 2015-2022 yılları arasında başlığında kapsayıcı liderlik olan (n = 7), yine aynı arama motorunda İngilizce "Inclusive leadership" aramasıyla 2015-2022 yılları arasında başlığında "Inclusive leadership" (n=643) olan çalışmaya ulaşılmıştır. Türkçe aramadaki makalelerin tamamı kullanılmış, İngilizce arama sonuçlarında yer alan tekrar makaleler ve kitaplar çıkarılmış ve 17 makale incelemeye alınmıştır. Toplamda 7 Türkçe 17 İngilizce olmak üzere 24 makale incelenmiştir.

Kaynaklardan elde edilen verilerde "Kapsayıcı liderlik nasıl tanımlanmaktadır?", "Kapsayıcı liderliğin özellikleri nasıl açıklanmaktadır?" ve "Yüksek öğretimde kapsayıcı liderlik uygulamaları nelerdir?" sorularına cevaplar aranmıştır.

BULGULAR

Kapsayıcılık kavramıyla pek çok farklı alanda daha geniş çerçevede karşılaşmak

mümkündür. Daha iyi bir gelecek oluşturmak için kapsayıcılık; ekonomi, politika, eğitim, sınıf, tasarım, yönetim, büyüme ya da kalkınma gibi pek çok farklı kavramı da nitelemektedir. Acemoğlu ve Robinson (2013) bazı ulusların diğerlerine göre daha başarılı olmasının nedenlerini sorguladıkları “Ulusların Düşüşü” adlı çalışmalarında ulusların ekonomik olarak yükselişini ve herkes için daha iyi bir dünya, gelecek yaratmanın ekonomik ve siyasi olarak kapsayıcı olmaktan geçtiğine vurgu yapmaktadır.

Dünya Ekonomi Forumu kapsayıcılık kavramını büyüme ile birlikte kullanır ve kapsayıcı büyümeyi ekonomik sektörlerde geniş tabanlı, sürdürülebilir, nitelikli istihdam yaratmak ve yoksulluğu azaltmak için üretim artışına vurgu yapar (World Economic Forum, 2015).

Wuffi (2016, s.2) kapsayıcılık kavramını kalkınma teorisi alanında yoksul, imtiyazsız insanların kalkınma süreçlerine katılımını proaktif bir şekilde sağlama olarak tanımlamaktadır. Özel olarak liderlik teorisi alanında ise “kapsayıcı liderlik” daha fazla çeşitliliğe ve daha iyi lider-takipçi ilişkilerine olan ihtiyacı vurgular (Wuffi, 2016).

Kapsayıcılığın eğitim alanında kullanımı eski olsa da kapsayıcı eğitim tüm öğrencilerin kültürel ve toplumsal farklı ihtiyaçların, ayrımcılığı en aza indirerek karşılanması ve eğitime katılımın artırılması sürecidir (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim, “cinsiyet, etnik köken, dil, din, yaşanılan yer, sağlık durumu, sosyoekonomik durum vb. özelliklerinden bağımsız olarak, tüm çocukların ihtiyaçlarını gözetecek ve bu ihtiyaçların karşılanmasını sağlayacak şekilde düzenlemelerin yapılması yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Örgütsel bağlamda kapsayıcılık genellikle çeşitlilikle birlikte kullanılsa da çeşitlilikten daha öte bir kavramdır. Çeşitlilik insanları benzersizliğini vurgulayan, onları benzersiz kılan özelliklerini ifade ederken kapsayıcılık bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine odaklanan ve bunu sağlayan toplumsal normları ve davranışları ifade eder. Çeşitlilik yaş, cinsiyet, ırk, etnik köken, cinsel yönelim gibi farklılıklara odaklanıp bu kavramlar üzerinde dururken kapsayıcılık bireylerin bir toplulukta, bir örgütte bu özellikleri nedeniyle dışlanmadan kendini güvende hissetmelerine odaklanır. Bir örgütte çeşitlilik ne kadar fazla ise kapsayıcılık o kadar önem kazanır. Bir örgüt içinde kapsayıcılığın benimsenmesi ve geliştirilmesini sağlayacak olanda örgüt lideridir. Çeşitlilik bir durumu temsil ederken kapsayıcılık bir seçimi temsil eder.

Kapsayıcılık, farklı yaşta, farklı cinsiyette, farklı etnik kökende, farklı fiziksel görünümde olan çeşitli insanların kendilerini değerli ve saygın hissettiklerinde, fırsatlara ve kaynaklara erişim imkanına sahip olduklarında ve örgütleri geliştirmek için kendi bakış açılarını ve yeteneklerini kullandıklarında gerçekleşir (O’Leary, Graeme, Tilly, 2015, s.5)

Kapsayıcılık Shore ve arkadaşlarına göre (2010, s.5) çalışanların benzersiz olduklarının ve ait olma gereksinimlerinin karşılandığı deneyimleri yaşaması ve ayrıca çalışan topluluğu içinde benzersizliğini korunmasıdır. Kapsayıcılık, “farklı kabul edilerek ayrımcılığa uğrayan grupların üyelerine, örgütlerin tüm süreçlerine katılma ve katkıda bulunmalarına imkân vermek” şeklinde tanımlanmıştır (Ferdman, 2014; Shore vd., 2018).

Pek çok farklı kavramı niteleyen kapsayıcılık liderlik kavramı ile birlikte kullanımına ilk kez Ryan’ın 1999 yılında çalışmasında yer almaktadır. Ryan “Etnik Çeşitliliği Olan Okullar İçin Kapsayıcı Liderlik: Diyaloğu Başlatmak ve Sürdürmek” adlı çalışmasında kapsayıcılık kavramını özel olarak engelli öğrenciler için eğitimdeki kapsayıcılığı ve yapılan uygulamaların ne kadar kapsayıcı olduğu üzerine odaklanmıştır. Kapsayıcılık kavramının liderlik ile birlikte örgütler açısından



kullanılmasının ise 2006 yılında, Edmondson ve Nembhard (2006, s. 948) “Making It Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams” adlı çalışmasında kapsayıcılık kavramı lidere atfedilen bir nitelik olarak yer almaktadır.

Kapsayıcı liderlik, insanlara liderlik yapmak yerine insanlarla birlikte liderlik yapmayı tanımlar (Hollander, 2008, s.3). Hedeflere odaklanmak yerine insana odaklanmayı ve insanları ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğini vurgular. Kapsayıcı liderlik, dışlanma riski altındaki bireylerin ihtiyaçlarına, isteklerine ve potansiyellerine odaklanarak ve onları güçlendirerek topluma tam olarak katılmalarını sağlamaktır.

Kapsayıcı liderlik Nembhard ve Edmondson (2006, s.941) tarafından liderlerin çalışanların örgüte katkılarını arttırmak amacıyla onları takdir etmek için gösterdikleri davranış ve söylemler olarak tanımlanmıştır. Kapsayıcı liderlik farkı geçmişlere sahip olan çalışanları en iyi şekilde yönetme kapasitesidir. Liderlik eğer bir etkileme ve izleyenleri ortak amaçlar için motive etme yeteneği ise kapsayıcı liderliğin bu yetenekte farklı kültürel geçmişlere sahip insanlara ilham vererek onları etkilemek olduğu söylenebilir. Kapsayıcı liderlikte yönetmek için önce anlamak insanları olduğun gibi kabul etmek söz konusudur.

Thais (2017, s.5) kapsayıcı liderliği; farklı geçmişlere sahip insanları cezbetme, dahil etme ve etkileme yeteneği olarak tanımlar. Kapsayıcı liderlik, insan farklılıklarına değer verir ve çeşitli ekipler oluşturmada ve kapsayıcı bir kültür yaratmada kilit rol oynayan dahil etme ve dışlamanın altında yatan mekanizmaları anlamayı gerektirir. Kapsayıcı bir lider, iyi bir aşçı gibidir: İyi bir tarif hazırlamak için birçok farklı malzemeye ihtiyaçları olduğunu bilirler! (Thais, 2017). Kapsayıcı liderlik, toplumdan dışlanma riski taşıyan insanların önündeki engelleri yıkmak için bilinçli adımlar atma cesaretine sahip olmak anlamına da gelir. Kapsayıcı liderler, çeşitliliği takdir eden, herkesin bireysel katkısını davet eden ve memnuniyetle karşılayan, karar verme ve gerçeği şekillendirme süreçlerine tam katılımı teşvik eden bir liderlik yaklaşımını benimser. Kapsayıcı liderliğin amacı, herkesin ihtiyaçlarını dengeli karşılamaya çalışırken, değişimi yönetmek ve yenilik yapmaktır.

Kapsayıcı Liderlik ile İlgili Türkiye’deki Çalışmalar

Kapsayıcı liderlik kavramı ilk olarak 1999 yılında kullanılmış olsa da örgütsel bağlamda liderlik kavramının kapsayıcılık ile birlikte kullanılması ve kapsayıcılığın liderliği nitelmesi çok sonraları gerçekleşmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda kapsayıcılık kavramının ilk önce eğitim alanında kapsayıcı eğitim çerçevesinde özellikle engelli öğrenciler ve göçmen öğrenciler ilgili olarak kullanıldığı söylenebilir (Koçyiğit ve Şimsek, 2019, Akbulut ve Yavuz 2021., Bülbül ve Sakız 2020, Yamaçlı ve Ayvaci, 2022, Çelik, 2022., Amaç, 2021., Ünal Aladağ 2020)

Müceldili, Tatar ve Erdil tarafından 2018 yılında yapılan “Kapsayıcı Liderlik ve Öznel İlişkisel Deneyimin Psikolojik Uygunluğa Etkisi: Bir Model Önerisi” adlı çalışmasında psikolojik uygunluk ve öznel ilişkisel deneyim üzerinde kapsayıcı liderlik davranışlarının nasıl bir etkisi olacağını incelemiş ve ilişkisel liderlik kapsamında tanımlanan Kapsayıcı liderlik davranışlarının öznel ilişkisel deneyim ve psikolojik uygunluk algısını, öznel ilişkisel deneyimlerin de psikolojik uygunluk algısı etkileyebileceğini belirtmektedir.

Aslan H., 2019 yılında yaptığı “Kapsayıcı Liderliğin Yenilikçi İş Davranışı Üzerindeki Etkisinde Algılanan Örgütsel Desteğin Aracı Rolü” adlı çalışmasında algılan örgütsel destek ve çalışanların yenilikçi iş davranışlarının kapsayıcı liderlik yaklaşımından nasıl etkilendiği ve örgütsel

desteğin aracılık rolün araştırılmış ve kapsayıcı liderliğin algılan örgütsel destek ve çalışanların yenilikçi iş davranışlarını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği ve algılanan örgütsel desteğin kapsayıcı liderlik ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkide kısmi aracı rolü olduğunu ifade etmiştir.

Okçu ve Deviren tarafından (2020) yapılan “Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Eğitim Örgütleri için Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” Hollander’ in 2008 yılında geliştirdiği “Kapsayıcı liderlik Ölçeği” nin Türkçe uyarlanması yapılmış ve Türkçe uyarlamanın geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş ve eğitim örgütleri için veri toplama aracı olarak kullanılabilceği sonucu belirtilmiştir.

Gül ve Çakıcı, (2021a) “Kapsayıcı Liderlik: Bir Ölçek Uyarlama” çalışmasında Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçe uyarlamasının yapılması güvenilirlik ve geçerlik bulgularını araştırmış ve kapsayıcı liderlik ölçeğinin tek faktörlü yapıya uyum sağladığını, kapsayıcı liderlik ölçeğinin güvenilir ve geçerli veri toplama aracı olarak kullanılabilceğini belirtmiştir.

Gül ve Çakıcı, (2021b) “Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Kapsayıcı Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güvenliğin Aracılık Rolü” adlı çalışmasında Carmeli ve arkadaşlarının 2010 yılında geliştirdiği Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması yapılmış ve kapsayıcı liderlik ile iş performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin aracılık rolünün incelemişler ve Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin tek faktörlü yapıya uyum sağladığı ve kapsayıcı liderliğin iş performansı ve psikolojik güvenlik üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve kapsayıcı liderlik ile iş performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin kısmi aracılık rolünün olduğu belirtilmiştir.

Sürücü ve Maslakçı (2021) tarafından “Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” nda Carmeli, Reiter-Palmon ve Ziv (2010) tarafından geliştirilen kapsayıcı liderlik ölçeğinin Türkçeye çeviri ve uyarlanması yapılmış kapsayıcı liderlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sürücü ve Maslakçı (2021) “Kapsayıcı Liderliğin İşe Adanmışlığa Etkisi” adlı araştırmasında kapsayıcı liderin, çalışanların işe adanmışlığına etkisi araştırılmış ve kapsayıcı liderlik davranışlarının (açıklık ulaşılabilirlik ve hazır olma) işe adanmışlık üzerinde anlamlı ve pozitif yönlü bir etkisi olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım (2021) “Okullarda Kapsayıcı Liderlik ve Danışmanlık: Sığınmacı öğrenciler” adlı çalışmasında “Okullardaki Sığınmacı öğrencilere yönelik kapsayıcı liderlik ve danışmanlık yaklaşımları nedir? sorusuna cevap aramış ve okullarda uygulamaya geçirilecek kapsayıcı liderlik hiç kimsenin renk, din ve cinsiyet ayrımına tabi tutulmadan eğitime katılımının sağlanması bakımından kapsayıcı bir eğitim anlayışından söz edilmiştir.

Baş (2022) yaptığı “Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma” adlı çalışmasında yeni bir liderlik tarzı olan kapsayıcı liderliğin sonuçlarına yönelik bir model oluşturmuş ve bu modelde kapsayıcı liderlik tarzının çalışan performansına etkisini ve bu etkiye psikolojik güvenliğin aracılık rolü üzerinde durulmuş ve kapsayıcı liderliğin çalışan performansı ve psikolojik güvenlik üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu ve kapsayıcı liderliğin çalışan performansı arasındaki ilişkide psikolojik güvenliğin kısmi aracı rolü olduğu ifade edilmiştir.

Türkçe alan yazında kapsayıcılık ve kapsayıcı liderlik kavramının son beş yılda dikkat çektiği, ölçme aracı olarak ölçek uyarlamasının yapıldığı, iş performansına, işe adanmışlığa,



yenilikçi iş davranışına, liderlik algısına, danışmanlık süreçlerine etkisine odaklanılmıştır.

Kapsayıcı Liderin Özellikleri

Kapsayıcı liderlik tanımlarına bakıldığında lidere atfedilen, liderin sahip olması gereken özellikler ve sergilemesi gereken bazı davranışlardan söz edilmektedir. Kapsayıcılığı liderlikle birlikte ilk kullanan Nembhard ve Edmondson (2006) liderin takdir eden davranışının önemli olduğunu vurgulamıştır.

Hollander (2012, s. 38) ise kapsayıcı liderin sahip olması gereken özellikleri ekip üyelerinin her birinin bireyselliğine saygı duymak, çalışanların örgüte katkılarını fark etmek ve bunu takdir etmek, örgütü amaçlarına ulaştırmak için çalışanlar ile tartışmalara katılmak ve bu tartışmalarda söylenenleri dinlemek, güçlü ve çalışanları ileri taşıyan geri bildirimler vermek, geçmişe odaklanmak yerine ileriye bakmak, iletişime açık olmak, güven ve sadakati beslemek şekliyle sıralamıştır.

Wuffi'nin (2016, s.5) belirttiği gibi artık liderlerin çıkacağı ve herkesi görüp yönlendirebileceği bir tepe yoktur ve liderin gitmek istediği yön ile ilgili ihtiyaçlar çok hızlı değişmektedir. Bu bağlamda doğru şeyler yapma ve işleri doru yapma bağlamında yüksek derecede bir çevikliğe ve kapsayıcı liderliğe ihtiyaç vardır. Bu bağlamda Wuffi (2016, s.5) kapsayıcı liderin özelliklerini

- 1-Dinamik ve değişim odaklı olmak,
- 2-Yatay olarak farklı toplumsal ve kültürel yapılar arasında köprü oluşturabilmek,
- 3-Bütüncül bir yaklaşım sergileyerek olabildiğince çeşitliliği dahil etmek
- 4- Etik ve erdemler ile ilgili örnek davranışlar sergilemek olarak belirtmektedir.

Dinamik ve değişim odaklı olmak ile küreselleşmeye bağlı olarak hızlı gerçekleşen değişime uyum sağlamak için risk almayı, esnek olmayan yapılardan uzak durmayı ifade ederken, köprü oluşturmak ile tek ortak noktanın farklılıklar olduğu küresel çağda bu farklılıklara/ kültürlere karşı açık fikirli olmak, çeşitliliğe uyum sağlayabilmeyi, saygılı ve işbirlikçi bir anlayış sergilemeyi, bütünsel bakış açısıyla bir tek liderin sıra dışı özelliklerini aramak yerine liderliğin çerçevesini temelini genişleterek insanlara liderlik yapmak yerine insanlarla liderlik yapmayı, etik ve erdemler ile de liderin benimsediği değerler doğrultusunda davranış sergilemesi gerektiğini vurgulamaktadır (Wuffi 2016, s.4).

Carmeli ve arkadaşları (2010, s.250) kapsayıcı liderliği ilişkisel liderliğin özel bir biçimi olarak ele almış ve lider ve izleyicileri arasında ilişkinin içinde liderin sahip olması gereken özellikleri

- 1- Açıklık
- 2- Uygunluk (hazır olma)
- 3- Erişilebilirlik olarak ifade etmiştir.

Açıklık ile liderin çalışan bakış açlarına, farklılıklara açık olması ve bu açıklık ile çalışanın yetkinliklerini desteklemek, uygunluk ile çalışanın liderin varlığını bilmesi ve ihtiyaç duyulduğunda çalışanın lidere danışabilmesi, çalışanların lidere erişebilmesi ve aidiyet ihtiyacını fark etmesi ve karşılanması şeklinde ifade edilmektedir. Kapsayıcı liderlik davranışlarının (açıklık, erişilebilirlik ve hazır olma gibi), şeffaf karar alma süreçlerine ve çalışanların bu süreçlere katılma fırsatlarına izin

veren bir çalışma ortamı yaratabilir (Carmeli vd., 2010).

Randel (2017, s.6) kapsayıcı liderliğin karakteristik özelliğini, her bir çalışanın gruba aidiyetini kolaylaştırmak, grup üyelerinin grubun olumlu sonuçlar elde etmesi için kendi benzersizlikleri ortaya koymasını teşvik etmek, üyelerini desteklemek, grup içinde adalet ve eşitliği sağlamak olarak ifade etmektedir.

Deloitte'in 2016 yılında yaptırdığı "The Six Signiture Traits of Inclusive Leadership, Thriving in a Diverse New World" çalışmada geleneksel liderlik yaklaşımın ötesine geçmeyi gerektiren çeşitlilik ile ilgili küresel trendlerin (Müşteri-Pazar-Fikir-Yetenek) kapsayıcı liderlik için itici güç olduğunu belirtmektedir ve kapsayıcı liderliği tanımlayan 6 özelliği vurgulamaktadır.

- 1- Merak
- 2- Cesaret
- 3- Adanmışlık
- 4- Önyargısızlık
- 5- Kültürel,Zeka
- 6- İş birliği

Merak ile bulunulan konum ve yaştan bağımsız öğrenme isteği, başkalarının düşüncelerinden karar alırken yararlanma yeni deneyimlere ve fikirlere açık olma ve tüm bunlar sonunca çalışanları örgütü amaçlarına ulaştırmak için motive etmek kastedilirken, cesaret ile , statükoya meydan okumayı ve çeşitlilik ve katılımı kişisel öncelik olarak görmesi, alçak gönüllük ile yetenekleri konusunda mütevazı olması, hatalarını kabul edebilmesi ve başkalarının katılımı için alan açması, Adanmışlık ile adalet ve saygıyı bir kültür olarak benimsemesi, her bireyin farklılığının ön kabulü ve bu kabul ile her bireyin örgüt için değerli bir parçası olduğunu hissetmesi, çeşitlilik bir örgütsel rekabet için bir zenginlik olduğunu vurgulaması, önyargısızlık ile kendi ön yargılarının farkında olmak ve bu konuda geri bildirim almaya hazır olması, adil kararlar alması, bu kararları alırken şeffaf, tutarlı olmak ve bilgi temelli olması, Kültürel Zeka ile farklı kültürleri anlamak için çaba sarf eden sessizlik yerine çok sesliliği teşvik eden bu çok seslilikte etkili bir harmoni yaratması, küreselleşen dünyada farklı etnik köken ve coğrafyalardan olmaya önem vermesi, İş birliği ile liderin çalışanlar arasından iş birliği için fırsat oluşturması ve bunun için teşvik etmesi kast edilmektedir.

Kapsayıcı liderliğin özellikleri herkese adil davranış, farklılıklara saygı, çalışma grubuna aidiyet, benzersiz bakış açılarından ve uzmanlıktan yararlanma, anlaşılır iletişim kurma olmak üzere beş başlık altında ifade eder (Rathcliff vd.,2018: s.16)

Yüksek Öğretimde Kapsayıcı Liderlik

Liderlik tarzlarında dahil etme, değerli hissetme gibi kavramları öne çıkaran kapsayıcı liderlik diğer liderlik tarzlarına göre yükseköğretimde liderlik süreçleri ve liderlerin rolünü yeniden düşünmek yeni bir bakış açısı sunuyor. Eğitim örgütleri için kapsayıcı liderliğin iki farklı yönünden söz etmek mümkündür. Birincisi eğitimin bizzat katılımcısı olan öğrenciler açısından diğeri ise çalışanlar öğretmenler ve diğer personel açısından. Öğrenciler için özellikle kapsayıcı eğitimden söz edilmektedir ki önceleri bu yaklaşım daha çok fiziksel engeli olan öğrenciler için kapsayıcı uygulamaları içerirken artık kapsayıcı eğitim uygulamalarından yararlanma için herhangi bir engeliniz olması gerekli değildir. Ortak noktanın farklılıklar olduğu küreselleşen dünyada olduğu kişi



olduğu için birbirine saygı duymanın ilke olduğu, çeşitliliğin değer gördüğü kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı liderlik eğitim örgütleri için değişimin hızlı olduğu dönemlerde başarılı olmak için bir kurtarıcı olabilir.

Şahin (2020, s.167) küresel ölçekte ülkelerin güçlü bir ekonomiye sahip olmak için üniversitelerden daha fazlasını beklediğini ve bu beklentinin yükseköğretim kurumlarını değişime sürekli açık ve uyum sağlayan dinamik kurumlar olmalarının zorunlu hale geldiğini belirtmektedir. Bu zorunlulukları yerine getirmekle bir dereceye kadar sorumlu olan yükseköğretim liderleri için yeni bakış açılarını edinmek, katılımın nitelikli olmasını sağlamak için çaba sarf etmek ve özellikle hem liderliğin hem eğitimin insan boyutunu ihmal etmeme önemlidir. Kapsayıcı liderlik yaklaşımının yükseköğretim liderlerine insanın her türlü çeşitliliği farklılığı ile dahil edilmesini ve değer görmesini sağlaması bakımından kolaylaştırıcı olabilir. Kapsayıcı liderlik tarzında liderler engelleri ortadan kaldırır, başkalarıyla ilişkileri güçlendirir, herkesin dahil olduğunu hissetmesini destekler ve herkesin politikaları, kararları ve prosedürleri etkilemek için adil bir fırsata sahip olmasını sağlar (Ryan, 2006).

Profesyonelleri eğitmek gibi kritik rolleri olan üniversitelerin yeni liderlik anlayışlarından çıkarımları olması gerektiğini belirten Agger-Gupta ve Haris (2017, s.7) artan ekonomik eşitsizlik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık bağlamında görünüşte içinden çıkılmaz sorunlar karşısında üniversitelerin rolünün, öğrencileri dünyanın karşı karşıya olduğu karmaşık ve bölücü sorunları çözmek için başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilecek liderler olmaya hazırlaması gerektiğini, sorunları çözmek için başkalarının bilgeliğini kullanan kapsayıcı liderlere ihtiyaç olduğunu, liderlik eğitimcileri olarak üniversite çalışanlarının kapsayıcı liderlik değerlerini ve uygulamalarını öğrenmeleri gerekliliğini belirtmektedirler.

Kapsayıcı bir üniversite için kapsayıcı liderlik teorisi, katılım, topluluk, güçlendirme ve farklı kimliklere saygıya vurgu yapan bir liderlik tarzı olarak kapsayıcı liderliğin kapsayıcı bir üniversite kültürü inşa etmek için etkili bir yol sağlayabileceğini savunur (Stefani ve Blessinger, 2017, s.4). İdeal olarak kapsayıcılık, kurumun misyon, vizyon ve paylaşılan değer ifadelerinde yansıtılan kapsayıcı bir kültür ve zihniyet geliştirmeyi içerir (Meacham ve Barrett, 2003). Bu kapsayıcı zihniyet daha sonra kurum genelinde yayılır ve öğretme-öğrenme süreci, araştırma süreci ve kurumsal-toplum katılımı ve ortaklıkları yoluyla aşılır. Genel kurumsal kimliğe yansıyan bu kimliklerle bireysel ve grup kimliklerini onurlandırmayı içerir. Bu tür bir üniversite, yerinde bir şekilde kapsayıcı üniversite olarak tanımlanabilir (Stefani ve Blessinger, 2017, s.7).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Değişime odaklanan kapsayıcı liderlik, artan sahiplik, aidiyet ve değer görme duygusu bakımından daha iyi sonuçlar doğurduğunu gösteriyor. Sugiyama ve diğerleri, (2016) kapsayıcı liderliği ait olma ve değer görme duygusunu arttığını belirtirken, Agger- Gupta ve Harris (2017) kapsayıcı liderlik deneyimlerinin zorluklarına rağmen sonuçlarına değdiğini belirtiyor. Kapsayıcı liderlik, olumlu ilişkiler ve farklı kimliklere, kültürlere değer vermesi bakımından çatışma ve olumsuz sonuçlar doğurabilecek farklılıkların azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kapsayıcı liderliğin değer önermesi, başkalarıyla benzersiz yetenekleri ve geçmişleri için değerli olduklarını hissettirecek ve ekibe ait olduklarını ve önemli olduklarını algılayacak şekilde ilişki kurma yoluyla gerçekleştirilir (Sugiyama 2016, s.) Kapsayıcı bir lider öğrenme topluluğundaki en savunmasız kişiler için hazırlık yaparak öğrenmenin dönüştürücü ve dönüştürücü etkisini kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Rayner, 2009, s. 445).

Kapsayıcı liderler, günümüzün karmaşık ve çeşitli küresel ortamında başarılı organizasyonlar yaratır. Çeşitli insanlarla ve bakış açılarıyla ilişki kurma, açık ve esnek olma ve kişisel, ekip ve organizasyonel büyümeye odaklanma yetenekleriyle performansı, üretkenliği ve yeniliği geliştirirler. Örgütlerde çeşitlilik giderek arttıkça, liderlerin daha kapsayıcı bir yol izlemeleri gerekliliği daha da belirginleşmektedir. Liderlerini yanlarında hisseden çalışanlarda güven algısı daha da pekişmekte ve çalışanlar yeteneklerini olumlu şekilde örgüt için kullanacaklardır (Müceldili B., Tatar, B., Erdil, O.2018).

Kapsayıcı liderlik, belirsizlik zamanlarında, kaynakların eşitsiz dağılımı ve erişimi konusunda ve daha da küresel bakıldığında tüm insanlık için iklim değişiklikleri konusunda liderlere cevaplar sağlayabilir.

Liderlik ve onu niteleyen sıfatlar ile ilgili Özkan 'nın 2016 yılında yaptığı çalışmada diğer alanlara kıyasla liderliğin en çok eğitim alanında incelendiği belirtilmiştir. Eğitimde liderlik akademik anlamda araştırılmış olsa da eğitimde liderlik uygulamalarında aynı oranda önemsendiğini söylemek mümkün değildir. Ortak noktanın farklılıklar olduğu küreselleşen ve göçlerin ekonomik eşitsizlikler nedeniyle hızlı yaşandığı dünyada, olduğu kişi olduğu için birbirine saygı duymanın ilke olduğu, çeşitliliğin değer gördüğü kapsayıcı eğitim ve kapsayıcı liderlik eğitim örgütlerinde başarı elde etmek için bir kurtarıcı olabilir. Yükseköğretim kurumları için ise kapsayıcı liderlik yaklaşımına geçişin, uluslararasılaşma, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği, eğitimde teknoloji ve dijitalleşme nedeniyle daha hızlı olacağını söylemek mümkündür.

Sürdürülebilir bir dünyada, büyüme, kalkınma, eğitim ve barış için insanın yetişmesinde önemli rolü ve sorumluluğu olan eğitim kurumları özellikle yükseköğretim kurumları, yöneticileri ve liderleri için kapsayıcı liderlik yaklaşımının kolaylaştırıcı olacağı yadsınmamalıdır. Liderlik her dönemde olduğu gibi gelecekte de ihtiyaçlar doğrultusunda yeni ekler ile nitelenebilecektir.

KAYNAKÇA

Acar Erdur D., (2020). İnsan Kaynakları Yöneticilerinin Gözünden Çeşitlilik, Kapsayıcılık ve Dışlayıcılık. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(1): 214-234, DOI: 10.16951/atauniiibd.533553

Acemoğlu D., Robinson, J.A., (2013). *Ulusların Düşüşü*. Doğan Kitap

Agger-Gupta N., Harris, B., (2017). *Dialogic Change and the Practice of Inclusive leadership*. Emerald Group Publishing

Akbulut, F., Yılmaz, N. Karakoç, A., Erciyas, İ.M. ve Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen Adayları Kapsayıcı Eğitim Hakkında Ne Düşünüyor? *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 6:1, 33-53. DOI: 10.37754/ 756554.2021.613

Amaç, Z., (2021). Kapsayıcı Eğitim ve İlkokul Öğretmenleri: Sistemik Bir İnceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl:2021, C:10, s:19 (74-97)

Aslan, H. (2019). Mediating Role Of Perceived Organizational Support In Inclusive Leadership's Effect On Innovative Work Behavior, *Bussines &managament Studies: An International Journal*, 7(5):2945-2963 doi: <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i5.1299>



Ayvacı, H. Ş., Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı Eğitim Konulu Hizmet İçi Eğitim Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ders Tasarımlarına Bakış Açısı. *Trakya Eğitim Dergisi* 12:1, Sayı s. 203-220

Baş M. (2022). Kamu çalışanlarının kapsayıcı liderlik algısı üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 343-354.

Bourke, J., Titus, A., Espedido, A. (2019). Why inclusive leaders are good for organizations, and how to become one. *Harvard Business Review Online*. Erişim tarihi 22.03.20222 <https://hbr.org/2019/03/why-inclusive-leaders-are-good-for-organizations-and-how-to-become-one>

Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>

Chen, L., Luo, F., Zhu, X., Huang, X., & Liu, Y. (2020). Inclusive leadership promotes challenge-oriented organizational citizenship behavior through the mediation of work engagement and moderation of organizational innovative atmosphere. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.560594>

Choi, S. B., Tran, T. B. H. ve Park, B. I. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality*, 43(6), 931–944.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.

Çelik, Ç., (2022). Tanıma ve Yanlış Tanıma: Kapsayıcı Eğitim, Okullar ve Etnisite, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, Cilt / Volume 25 Sayı / Issue 2 (Nisan/2022 – April/2022)

Deloitte. (2016). The Six Signature Traits of Inclusive Leadership, Thriving in a diverse new world. <https://www2.deloitte.com/insights/us/en/topics/talent/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html>

Evans, A., Chun, E. (2015). “Department chairs as transformational diversity leaders”, *The Department Chair*, Vol. 25 No. 3, pp. 1-3.

Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 53(2), 235-263

Global Education Monitoring Report (2020). Inclusion And Education: All Means All, UNESCO, Third Edition

Gül, E. ve Çakıcı, A. B. (2021a). “Kapsayıcı Liderlik: Bir Ölçek Uyarlama”, 20. Uluslararası İşletmecilik Kongresi, Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 10-13 Haziran 2021

Gül, E. ve Çakıcı, A. B. (2021b). Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması ve Kapsayıcı Liderliğin İş Performansı Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Güvenliğin Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 24 (2), 323-339.

Hollander, E. (2008). Inclusive Leadership. The Essential Leader-Follower-Relationships. The Pennsylvania State University.

Hollander, E. (2012). *Inclusive Leadership: The Essential Leader-Follower Relationship*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Khilay, S. (2017). Inclusive leadership-What does this mean in practice?, *Diversity and Inclusion*, <https://medium.com/diversity-inclusion/inclusiveleadership-what-does-this-mean-in-practice-c1faaf22a7e4> .

Koçyiğit, E., Şimşek, H., (2019). Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkiye’de Ortaöğretim Programlarında Çok kültürlülüğün İzleri, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl: 3 Sayı: 2 2019 S.75-90

Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2013). *Exploring Leadership: Facilitation and Activity Guide*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.

Korkmaz, A. V., van Engen M. L., Knappert, L., Schalk, R., (2022). About the beyond leading uniqueness belongingness: A systematic review of inclusive leadership research. *Human Resource Management Review*.

Mücedili, B., Tatar, B., Erdil, O., (2018). Kapsayıcı Liderlik ve Öznel İlişkisel Deneyimin Psikolojik Uygunluğa Etkisi: Bir Model Önerisi, 6. Örgütsel Davranış Kongresi Bildiriler Kitabı 2-3 Kasım2018 / Isparta

Meacham, J. & Barrett, C. (2003). Commitment to diversity in institutional mission statements. *Diversity Digest*, 7(1–2), pp. 6–9.

O’Leary, j., Graeme, R., Tilly,J. (2015). Building Inclusion: An Evidence-Based Model Of Inclusive leadership. Diversity Council Australia. <http://mams.rmit.edu.au/07u8n6xpd63t.pdf> adresinden 13 Nisan 2022 tarihinde erişilmiştir

Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Kapsayıcı liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 180-192. DOI: 10.21666/muefd.770115

Prime J.& Salib E. R. (2014)., *Inclusive Leadership: The View From Six Countries* Catalyst.

Ratcliff, N. J., Key-Roberts, M., Simmons, M. J., Jiménez-Rodríguez, M., (2018). Inclusive Leadership Survey Item Development, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences .

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2017). Inclusive Leadership: Realizing Positive Outcomes through Belongingness and Being Valued for Uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28, 190-203.

Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61(4), 433–447. <http://doi.org/10.1080/00131910903404004>

Ryan, J., (1999). Inclusive Leadership for Ethnically Diverse Schools: Initiating and Sustaining Dialogue. The Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23 1999:29p.)

Şahin, F., (2020). Yükseköğretimde Liderlik, Ed: Baskan, G. Cemaloğlu, N., Yüksek Öğretim üzerine düşünmek, 1. Baskı, Pegem Akademi, (s. 167-182)



Sugiyama, K., Cavanagh, K. V., Esch, C. van, Bilimoria, D., & Brown, C. (2016). Inclusive leadership development drawing from pedagogies of women's and general leadership development programs. *Journal of Management Education*, 40(3), 253–292. <http://doi.org/10.1177/1052562916632553>

Sürücü L., Maslakçı, A., (2021). Kapsayıcı Liderlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 22 (2) 2021, 201-215

Stefani, L., Blessinger, P., (2017). Inclusive Leadership In Higher Education International Perspectives And Approaches, Taylor & Francis

Thais, C., (2017). Succeed as an inclusive leader: Winning leadership habits in a diverse World, Create Space Independent Publishing Platform

Thompson, H., & Matkin, G. (2020). The evolution of inclusive leadership studies: A literaturereview. *Journal of Leadership Education*, 19(3), 15-31. https://journalofleadershiped.org/jole_articles/the-evolution-of-inclusive-leadership-studies-a-literature-review/

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.

World Economic Forum (2015). 21—24 January Davos-Klosters, Switzerland

Wuffli, P. A. (2016). Inclusive Leadership A Framework for the Global Era. Springer Cham Heidelberg New York Dordrecht London, 3-6.

Ye Q., Wang,D., Guo, W.,(2019). Inclusive leadership and team innovation: The role of team voice and performance pressure, *European Management Journal*, Volume 37, Issue 4, August 2019, Pages 468-480

Yıldırım, E. (2021). Okullarda kapsayıcı liderlik ve danışmanlık: sığınmacı öğrenciler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 130-155. doi: 10.14689/enad25.6

MİZAHA DAYALI STEM EĞİTİMİ

SELÇUK ŞAHİNGÖZ¹⁸⁷,

ÖZET

Bu çalışmada mizaha dayalı STEM eğitiminin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik teorik ve uygulamaya dayalı bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır. Mizah; insanın hayal gücü ve oyun oynama hevesi ile beslenen bir yapıya sahiptir. Bunun doğal sonucu olarak yaratıcılığı teşvik ettiği ve günlük hayatla iç içe olduğu görülmektedir. İşte bu temel bileşenler dikkate alındığında mizah ve STEM eğitimini ortak bir paydada buluşturmak mümkündür. Böylece mizahla ilişkilendirilmiş STEM etkinlikleri ile öğrencilere eğlenceli bir öğrenme ortamı sunulabilir. STEM ve mizahın uygun bir şekilde bir araya getirilmesi genel olarak mizahi seven öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına yönelik geliştirmekte oldukları teknik bilgilerini daha ilgi çekici bir platforma taşıyabilir. Günlük hayattan alınan mizahi bir unsur STEM tekniklerinin yer aldığı bir etkinliğin içerisine yerleştirilerek STEM ve mizah birleştirilebilir. Bunun yanı sıra bir kavram ya da olgu üzerinden özel bir mizah senaryosu oluşturularak da STEM etkinlikleri ile bütünleştirilebilir. Bu doğrultuda mizaha dayalı STEM uygulamaları için bir teorik çerçeve oluşturulabilir. Ulrich ve Eppinger'in ortaya koydukları altı basamaklı tasarım sürecinden ilham alınarak bir planlama yapılabilir. Bu tasarım sürecinin basamakları sırasıyla planlama, kavram geliştirme, sistem düzeyinde tasarım, detay tasarımı, test etme ve iyileştirme ve ürün geliştirmedir. STEM ve mizah unsurlarıyla bu basamakları eşleştirdiğimizde planlamayı dikkate alınan öğretim programının hedef ve kazanımlarıyla ilişkilendirilir. Kavram geliştirme basamağında hedef ve kazanıma yönelik bilimsel olgu/fenomen ifade edilir. Sistem düzeyinde tasarım basamağında ise mizah unsuru işin içine katılarak bireysel şakalar ve kavramlar oluşturulur. Detay tasarım basamağında oluşturulan senaryoya STEM içerisinde yer alan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri ile ilgili her bir içerik yerleştirilir. Test etme ve iyileştirme basamağında mizahla donatılmış STEM tasarımı deneme yanılma yoluyla prova edilmektedir. Son olarak, ürün geliştirme basamağında performans üzerine bir değerlendirme yapılarak geri bildirimler ve provalardan yola çıkarak tasarım geliştirilerek ürün haline getirilir. Mizaha dayalı STEM için birçok örnek vermek mümkündür. Bu çalışmada özellikle Chindogu sanatı ve karikatürler üzerinden uygulamalara yer verilmektedir. Chindogu sanatı diğer adıyla işe yaramayan icatlar hem yeni bir ürün ortaya koyma adına STEM uygulamalarından faydalanırken hem de saçma tasarım önerileri ile mizahi olabiliyorlar.

ANAHTAR KELİMELEER: STEM, Mizah, Mizaha Dayalı STEM

¹⁸⁷ Dr. Öğr. Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, ssahingoz@kastamonu.edu.tr



HUMOR-BASED STEM EDUCATION

ABSTRACT

In this study, it is aimed to provide theoretical and practical knowledge on how humor-based STEM education can be carried out. Humor has a structure that feeds on human imagination and enthusiasm for playing games. As a natural result of this, humor encourages creativity and it is intertwined with daily life. Considering these basic components, it is possible to bring humor and STEM education together on a common ground. Thus, a fun learning environment can be offered to students with STEM activities associated with humor. The appropriate combination of STEM and humor can bring the technical knowledge of students who like humor in the fields of science, technology, engineering and mathematics to a more interesting platform. STEM and humor can be combined by incorporating a humorous element from daily life into an activity that includes STEM techniques. In addition, it can be integrated with STEM activities by creating a special humor scenario based on a scientific concept or phenomenon. In this direction, a theoretical framework can be created for humor-based STEM applications. Inspiring with the six-step design process of Ulrich and Eppinger, humor-based STEM activities can be planned. The steps of this design process are respectively planning, concept development, system-level design, detail design, testing and refinement, and product ramp-up. When we match these steps with the elements of STEM and humor, the planning is associated with the goals and achievements of the curriculum. In the concept development step, the scientific fact/phenomenon for the target and the achievement is expressed. In the system-level design stage, individual jokes and concepts are created by adding the element of humor. Each content related to science, technology, engineering and mathematics disciplines in STEM is placed in the scenario created in the detail design step. STEM design equipped with humor is rehearsed by trial and error in the testing and refinement stage. Last, an evaluation is made on the performance, and the design is developed and turned into a product, based on feedback and rehearsals. at the product ramp-up stage. It is possible to give many examples of humor-based STEM. In this study, especially the applications of Chindogu art and cartoons are included. Chindogu art, also known as useless inventions, can be humorous with their ridiculous design suggestions while making use of STEM applications to create a new product.

Keywords: STEM, Humor, Humor-Based STEM

GİRİŞ

Gülmek, eğlenmek herkesin keyifli vakit geçirdiği bir ortam oluşturmaktadır. Bu nedenle mizahın hayatımızda her zaman önemli bir yeri vardır. Mizah doğası gereğince hayal gücü ve üreticilik gerektiren aynı zamanda oyunu da temel alan bir yapıya sahiptir (Ziv, 1983; Loizou, 2005).

Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 1996) tarafından STEM dört farklı disiplin olan fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği ortak paydada birleştiren bir öğretim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte STEM etkinlikleri global dünyada sürdürülebilir ekonominin

sağlanmasında bir lokomotif görevi görmektedir (Boe, Henriksen, Lyons, & Schreiner, 2011). STEM ile bireylerde karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme ve teknolojik okuryazarlık becerileri geliştirilmesi hedeflenmektedir (Morrison, 2006; Stohmann, Moore, & Roehrig, 2011; White, 2014; Hu, Lefton & Ludovice, 2017).

STEM eğitimi birçok disipline bir arada yer veren etkinlikler uyguladığı için bilişsel düzeyde yoğun bir içeriğe sahiptir (Ludovice ve MacNair, 2019). Öğrencilerin mizah unsurları aracılığıyla geliştirdikleri olumlu tutumları fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında teorik ve uygulamaya yönelik yaptıkları faaliyetleri daha çekici hale getirebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin STEM eğitimi destekli bir ders planında hayat içerisinde mizahi olgulara yer vermesi teşvik edilmektedir. Bununla birlikte bir olgu ya da gerçek için duruma özel bir mizah da kurgulanabilir. Bunun için planlı bir hazırlık sürecinin gerçekleştirilmesi gereklidir aksi takdirde istenilen hedefe ulaşmak güçleşebilir (Garner, 2006).

Mizaha Dayalı STEM Tasarımı

Mizaha dayalı STEM eğitimi için sırasıyla altı temel basamağın ele alındığı bir etkinlik düzenleme süreci takip edilebilir (Ulrich & Eppinger, 2008). Ürün tasarım sürecinden ilham alınarak oluşturulan bu süreçte planlama, kavram geliştirme, sistem düzeyinde tasarım, detay tasarımı, test etme ve iyileştirme, ve ürün geliştirme basamakları yer almaktadır.

Planlama basamağında STEM eğitiminin dayalı olduğu öğretim programından uygun kazanımlar seçilir. *Kavram geliştirme* basamağında kazanımlar aracılığıyla öğretmek istenen olgu ya da gerçekler ifade edilir. *Sistem düzeyinde tasarıma* gelince olgu ya da gerçeklerden faydalanabileceğimiz mizahi unsurun yer aldığı bir senaryo oluşturulur. *Detay tasarımında* geliştirilen tasarıma STEM’de yer alan dört disiplin eklenerek birleştirilir. Test etme ve iyileştirme basamağında ise mizah ile sunulan tasarımın STEM içeriğine dayalı olarak ne derece gerçekleştirilebileceği test edilir. Son olarak *ürün geliştirme* basamağında senaryo doğrultusunda ortaya konulan tasarım deneme ve geri bildirimlerle geliştirilerek en son halini alır (Şahingöz, 2021).

Mizah Temelli STEM Etkinlikleri

Çalışmanın bu kısmında farklı iki tarzdan uyarlanarak uygulanabilecek mizah temelli STEM etkinliklerinden bahsedilecektir.

Bunlardan ilki Japon Chindogu sanatına dayandırılarak gerçekleştirilen icatlardır. Bu icatlar dahiyane ama kullanımı pratik olmayan türden ürünlerden oluşmaktadır. Bu nedenle “tüm zamanların en gereksiz icatları” olarak adlandırılmaktadırlar (Kawakami, 1996). Kullanışlı olmayabilirler ama mizahi oldukları ve insanda benzer ürünler icat etme hevesi yarattığı

söylenbilir.

Şekil 1’de bahsi geçen ürünler arasında yer alan yağmur suyunun geri kazanımına yönelik bir icat gösterilmektedir. Bu icatta fen bilgisinden yer çekimi kuvvetine dayalı olarak suyun borular yolu ile minimum enerji kullanarak tahliye edilmesi noktasında faydalanılmaktadır. Teknolojiden insanların temel gereksinimi olan suyu korumak ve en verimli şekilde kullanmak amacıyla bir tasarım oluşturulması ile faydalanılmaktadır. Mühendislikten ters çevrilmiş şemsiye kulpuna su borusu ile çanta şeklinde su bidonunun monte edilmesi ile faydalanılmaktadır. Matematikten ise biriken suyun uygun eğim açısı ile su borusundan ilerleyerek su bidonunda birikmesi için gerekli hesaplamaların yapılması noktasında faydalanılmaktadır. Örnek olarak bu açıklamaları yapabileceğimiz gibi üzerinde düşünüldükten sonra farklı ilişkilendirmeler ve açıklamalar da eklenebilir.

STEM eğitimi için bu görsel üzerinde öğrencilerin küçük grup ve büyük grup tartışma tekniğini kullanarak yukarıda belirtildiği gibi dört disiplin alanı ile icadı nasıl ilişkilendirebilecekleri kendi aralarında tartışılabilir. İcadın artı ve eksileri yine fen, teknoloji, mühendislik ve matematik açısından değerlendirilebilir. Örneğin, öğrenciler yerçekimi ile kolayca suyun şemsiyeden bidona doğru biriktirilebileceğini söylerken yine fen bilgisine dayalı olarak şemsiyede kısa süreli de olsa biriken su kütlesinden dolayı şemsiyeyi taşıyan hareketli insan için fazladan enerji kullanımına yol açacağını belirtebilir. Bu durum aynı zamanda teknolojinin hayatımıza getirdiği kolaylık ve konfor unsurlarına da ters düşüyor denilebilir. Yine öğrencilere bu icadın temel amacı (taşıyan kişiyi yağmurdan korumak) için uygun olup olmadığı, gerçekten belirtildiği gibi oluşturularak kullanılıp kullanılmayacağına yönelik sorular sorularak öğrencilerin bu sorular üzerinde nedenlerini de açıklayarak tartışmaları sağlanabilir.



Şekil 1. Yağmur suyunun geri kazanımına yönelik bir icat¹⁸⁸

İkinci bir yol olarak karikatür gibi görseller ile mizah temelli STEM etkinlikleri yapabiliriz. Örneğin; ünlü karikatürist İrfan Sayar'ın Porof Zihni Sinir karakteri ile sunmuş olduğu projelerden ya da kendi deyimi ile *procelerden* bahsedebiliriz. Sayar çizdiği projeler ile STEM ve mizahı aynı ortama taşıyarak üzerinde düşünüp tartışabileceğimiz bir doküman sunmaktadır.

Mesela Sayar (2003) "Yangın Söndürücülü Kibrit Çöpleri procesi" (bkz. Şekil 2) adlı çiziminde kibrite yeni bir bakış açısı getirmiştir. Bir önceki örnekte olduğu gibi öğrencilere bu karikatür gösterilebilir. Onlardan bu proje içerisinde STEM'e dayalı olarak dört disipline dair neler gördükleri sorulabilir. Projenin gerçekleştirilebilir olup olmadığı ya da kullanışlılığı üzerine aralarında tartışmaları sağlanabilir. Böylece öğrenciler hem gülüp eğlenerek hem de STEM üzerine düşünerek bilgilerini geliştirebilirler.



Şekil 2. Sayar (2003)'ın "Yangın Söndürücülü Kibrit Çöpleri procesi" adlı karikatür

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mizah ve STEM etkinliklerinin birçok ortak karakteristik özelliği bulunmaktadır. Hayal gücü ve yaratıcılık bunlar arasında en çok ön plana çıkanlarıdır. Bu benzerlik ve uyumu eğitim ortamına

¹⁸⁸ Şekil 1'de yer alan görsel Hürriyet Gazetesi'nin resmi internet adresi <https://www.hurriyet.com.tr/galeri-tum-zamanlarin-en-gereksiz-icatlari-pisman-etti-40598077/1>'den 22 Şubat 2022 tarihinde alınmıştır.



taşıyarak mizahla donatılmış STEM faaliyetlerinin tasarlanması öğrencilerin tutumları ve akademik başarıları üzerinde olumlu etki yaratacaktır.

Ancak yine de Mizah ve STEM'i bir araya getirirken dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Mizah temelli STEM eğitiminde öğrenme sürecinde kavramsal bütünlüğün sağlanamaması öğrencilerin zihnini yoracak bir öğretim yaklaşımına götürebilir (Chandler and Sweller, 1992). Bu nedenle mizaha dayalı bir STEM etkinliği tasarlarken mizahi öğenin kazandırılmak istenen kavram ya da kavramlarla en uygun biçimde ilişkilendirilmesi gerekir. Ayrıca mizahı doğaçlama yaparak STEM etkinliğinde kullanmak bilişsel yükün artmasına ve mizahın etkisinin azalmasına yol açabilir (Hu, Lefton & Ludovice, 2017).

Son olarak, işi daha geliştirerek dikkat çekme ve kalıcı öğrenme sağlamak için STEAM eğitiminde de mizahtan faydalanılabilir (Lijó-Sánchez, Quevedo & García-Cremades, 2017). Bu nedenle resim ve müzik gibi disiplinler için içine katılarak mizah ve STEAM içerikli etkinlikler hazırlanabilir ve sanatsal bakış açısı da eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Boe, M. V., Henriksen, E. K., Lyons, T., & Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: Young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), 37-72. <https://doi.org/10.1080/03057267.2011.549621>
- Chandler P, Sweller J. 1992. The split-attention effect as a factor in the design of instruction. *British Journal Educational Psychology* 62, 233-246.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: how HAHA can turn into AHA. *College Teaching* 54(1), 177-180.
- Hu, D.L., Lefton, L. & Ludovice, P.J. (2017). *Humour Applied to STEM Education. Systems Research and Behavioral Science*, 34, 216-226.
- Kawakami, K. (1996). *101 Un-Useless Japanese Inventions*. WW Norton & Co.
- Lijó-Sánchez, R., Quevedo, E. & García-Cremades, S. (2017). Stimulating STEAM learning through the use of humor. V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC. Las Palmas de Gran Canaria 16-17 de Noviembre de 2017.
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97-109. DOI: 10.1080/13502930585209701

Ludovice, P., & MacNair, D. (2019). Using Humor in the STEM Classroom to Enhance Knowledge Transfer. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, Palma, Spain, 1-3 July, 2019. <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.2244>

Şahingöz, S. (2021). STEM ve Mizah. İçinde O. Şahin, & G. O. İlhan (Eds), Eğitimde Mizah, (s.671-685). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ziv, A. (1983). The influence of humorous atmosphere on divergent thinking. *Contemporary Educational Psychology* 8(1), 68-75.



ORTAOKUL KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLERİN YÖNETİMSEL SORUNLARI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

ENDER KAZAK¹⁸⁹, BURHAN ÇETİN¹⁹⁰,

ÖZET

Bu araştırma, ortaokul kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetsel sorunlarını tespit etmek ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olup olgubilim deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Düzce il merkezindeki ortaokullarda görev yapan 10 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Elde edilen anlatımlar içerik analiziyle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin görüşlerine göre; finansman ile ilgili sorunlar, personel ile ilgili sorunlar, öğrencilerle ilgili sorunlar, velilerle ilgili sorunlar, yasal mevzuatla ilgili sorunlar alt temaları elde edilmiştir. Yöneticiler, tecrübelerinden yararlanarak sorunların çözümü için önerilerde bulunmuştur. Okullara ödenek aktarılması, personelin nitelikli hizmet içi eğitime alınması, öğrenci davranışlarını düzeltmek için veli görüşmeleri yapılması, velilerin okul katılımı ve eğitime ilgisini artırmak için eğitimler verilmesi ve tüm eğitim personeli için öğretmenlik meslek kanunu çıkarılması gibi çözümler sunmuşlardır.

ANAHTAR KELİMELER: Okul Yöneticisi, Ortaokul, Yönetimsel Sorun

ADMINISTRATIVE PROBLEMS FACED BY SCHOOL ADMINISTRATORS WORKING IN SECONDARY SCHOOL INSTITUTIONS AND SUGGESTIONS FOR SOLUTIONS

ABSTRACT

This research was carried out to determine the administrative problems of the managers working in secondary school institutions and to determine the solutions for these problems. The research was based on the qualitative research method and was conducted in a phenomenological pattern. The study group consists of 10 school administrators working in secondary schools in Düzce city center in the 2021-2022 academic year. The interviews were examined in detail with content analysis. According to the opinions of school administrators, sub-themes of problems related to financing, problems related to personnel, problems with students, problems with parents, problems with legal legislation were revealed. The managers made suggestions for the solutions of the problems by using their experiences. They offered solutions such as transferring funds to schools, providing qualified in-service training to staff, holding parent meetings to correct student behavior, organizing trainings to increase parents' participation in school and their interest in education, and enacting a teaching profession law for all education personnel.

Keywords: School Administrators, Secondary Schools, Administrative Problems

¹⁸⁹ Dr. Öğr. Üys., Düzce Üniversitesi, enderkazak81@hotmail.com

¹⁹⁰ Öğretmen, Gazi Mustafa Kemal Ortaokulu, Düzce, burhancetin0640@gmail.com

GİRİŞ

Okullar, eğitim sisteminin ulaşmak istediği hedeflere göre öğrencilere istenilen davranışların kazandırıldığı örgütlerdir (Balcı, 2005). Bu örgütlerin işlevselliğini sağlayan, milli eğitimin özel ve genel amaçlarının gerçekleştirilmesi noktasında çabalayan kritik görevi ifa eden personellerin yöneticiler olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi okulun en önemli öğelerinden biridir. Yöneticiler, görevlerini yerine getirirken çok farklı sorunla karşılaşmakta ve bu sorunları çözmek için çalışmaktadırlar (Karakütük ve Özbal, 2019). Sorunların, ulaşılması istenen amaç önünde engel teşkil ettiği söylenebilir. Başaran (2008), yönetimi, sorunların üstesinden gelme olarak belirtmektedir. Sorun çözme, karşılaşılan problem durumuna karşı hızlı, kolay, ekonomik ve maksimum faydayı sağlayacak şekilde çözüm getirilmesi şeklinde tanımlanabilir.

Okullarda farklı niteliklerde sorunlarla karşılaşmaktadır (Aslanargun ve Bozkurt, 2012). Yaşanan sorunların bazılarının; öğrenci, öğretmen, yardımcı personel, okulun fiziki durumu ve araç-gereçler, veli profili, finansal yetersizlikler ve yasal mevzuat kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanında üst yönetimin politika ve uygulamaları (Çetin, 2019) ve alınan kararların sık değişmesi (Erol, 1995) gibi okul dışından kaynaklanan sorunlar da bulunmaktadır. Okulun fiziksel olanaklarının ve eğitim araç-gereçlerinin yetersiz olması (Sarice, 2006; Çetin, 2019; Memduhoğlu ve Meriç, 2012), mali problemler (Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Bıyık, 2014) ile okullarda; bakım, onarım, boya, fiziksel düzenlemeler, etkinlikler, temizlik vb. gider kalemleri için bütçe sıkıntısı da diğer sorunlardandır (Bıyık, 2014).

Okul yönetiminde ortaya çıkan öğrenci kaynaklı sorunları; öğrenci hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması (Karakaş, 2020), sürekli devamsız öğrenciler ve bu öğrencilere ulaşamaması (Turan, 2007), sınıf mevcudunun fazla olması (Sarice, 2006), derse ilgisizlik ve öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamaları (Bıyık, 2014) ile öğrencilerin sosyal medyadan olumsuz etkilenmeleri (Turan, 2007) bu sorunlardan bazılarıdır.

Öğretmen kaynaklı sorunlar; öğretmen eksikliği (Sarice, 2006; Çinkır, 2010; Memduhoğlu ve Meriç, 2012), öğretmenlerin okul yönetimine karşı tutumları (Sarice, 2006), öğretmenlerin bireysel sorunları, öğretmen-öğretmen veya öğretmen-yönetici iletişimde yaşanan sorunlar şeklinde ifade edilebilir (Semerci ve Çelik, 2002).

Okul yöneticilerinin personelle ilgili yaşadıkları sorunlar; eğitimci ve eğitimci olmayan personel eksikliği (Karakaş, 2020), ücretli öğretmen sayısının fazla olması (Han, 2020), öğretmenlerin motivasyonunun düşük olması (Memduhoğlu ve Meriç, 2012), öğretmenlerin kendilerini yetiştirme konusunda isteksiz olmaları (Han, 2020), personelin kişisel sorunlarını işe



yansıtılmaları (Turan, 2007), öğretmenlerin derse ve nöbete geç kalmaları (Arslanargun ve Bozkurt, 2012), öğretmenlerin nöbet görevini tam olarak yapmaması (Turan, 2007), öğretmen görev yeri değişikliklerinin sık olması (Bıyık, 2014), rehber öğretmenlerin işlerini yaparken sorumsuz davranışları (Karakaş, 2020) ve personel arasında ortaya çıkan iletişimsizlik olarak ifade edilebilir.

Yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlardan bir diğeri velilerden kaynaklanmaktadır. Velilerin okul ve sınıf toplantılarına gelmemeleri (Çetin, 2019), eğitimin gerekliliği noktasında ilgisizliği ve duyarsızlığı (Memduhoğlu ve Meriç, 2012), okul aile birliğinde görev almak istememesi (Turan, 2007), eğitim seviyesinin düşük olması, yöneticilerin ve öğretmenlerin işlerine karışması (Han, 2020) bu sorunlardan bazılarıdır.

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları önemli sorunlardan bir diğeri de mali sorunlar olmaktadır. Okulların devlet tarafından gönderilen sabit bir ödeneğinin olmaması (Arslanargun ve Bozkurt, 2012), okul bakım onarımına ayıracak paranın olmaması, okul aile birliğinin gelirlerinin az olması (Karakaş, 2020), kantin gelirlerinin yetersiz olması ve İl milli Eğitim Müdürlüğü'nün kantin gelirlerinden pay alması (Turan, 2007) gibi mali sorunlar bunlardan bazılarıdır.

Mevzuatla ilgili sorunların da yöneticilerin yönetsel sorunlarından olduğu söylenebilir. Mevzuatın çok sık değişmesi (Han, 2020), mevzuatla ilgili ifadelerin anlaşılır olmaması, yoruma açık ifadeler olması (Özdemir, 2020), mevzuatın katı olması (Erol, 1995), yönetici atamalarında liyakate dikkat edilmemesi (Usta ve Boğa, 2021), eğitim mevzuatı yapılırken eğitimcilerle danışılmaması ve eğitimcilere özgü bir kanun olmaması (Özdemir, 2020) yasal mevzuatla ilgili sorunlar arasında yer almaktadır.

Yöneticilerinin karşılaştıkları yönetsel sorunlar üzerine yapılan araştırmalar olmasına karşın bu araştırmaların; ortaokul yöneticileri özelinde sınırlı olduğu, çoğunun yakın dönemde yapılmadığı, genelde sorun durumlarının tespitine yöneldiği ve yöneticilerin sorunların ortadan kalkmasına yönelik çözüm önerilerini yansıtmadığı görülmekte ve bununla birlikte yapılacak çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlara hangi tür çözümler ürettiklerinin bilinmesi, bu sorunla karşılaşan diğer yöneticilerin işini kolaylaştırabilir. Bu sayede yönetici; zaman ve kaynağı daha uygun kullanabilecek, psikolojik olarak baskı hissetmeyecek ve asli görevi olan eğitim öğretim işleriyle daha çok ilgilenebilecektir. Bu bağlamda, ortaokulda görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunların tespiti ve bu sorunlara çözüm yolları sunması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacını, ortaokul kurumlarında görev alan okul yöneticilerinin yönetsel sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri teşkil etmektedir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1- Ortaokul kurumlarında çalışan okul yöneticilerin karşılaştıkları yönetsel sorunlar nelerdir?

2- Ortaokul kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin yönetsel sorunlara karşı çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, olayların, durumların ve olguların gerçek ortamında incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın deseni olarak olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, bir olguya yönelik yaşanmış tecrübelerin yorumlanmasını ele alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce il merkezinde ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, ölçütleri karşılayan katılımcılar örnekleme dahil edilirler (Kestel ve Akbıyık, 2016). Araştırmanın örnekleme ölçütü, yöneticilik görevinde en az 3 yıllık deneyim sahibi olmaktır. Bu bağlamda, bu ölçüte uyan okul yöneticilerine ulaşılmış ve on idareci ile görüşülmüştür.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özelliklerine göre dağılımları

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Yöneticilik Deneyimi
Y1	Erkek	31	10 yıl	5 yıl
Y2	Erkek	34	11 yıl	6 yıl
Y3	Kadın	45	21 yıl	6 yıl
Y4	Erkek	40	17 yıl	9 yıl
Y5	Kadın	33	9 yıl	4 yıl
Y6	Erkek	37	16 yıl	6 yıl
Y7	Erkek	33	9 yıl	5 yıl
Y8	Erkek	35	15 yıl	5 yıl
Y9	Erkek	47	21 yıl	13 yıl
Y10	Erkek	57	27 yıl	20 yıl

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.



Daha sonra bir Türkçe öğretmenine görüşme formu verilmiş; soruların anlaşılabilirlik ve açıklığı değerlendirilmiştir. Araştırma için hazırlanan görüşme formu, uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki yöneticiyle ön uygulama yapılmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve yöneticilik deneyimlerine ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcıların deneyimlediği fenomene ilişkin sorular bulunmaktadır. Hazırlanan sorular açık uçlu olup, görüşme esnasında alternatif sorular ve sondalara yer verilmiştir.

Verilerin toplanması için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yöntemi nitel araştırmalarda sıkça tercih edilen ve görüşülen kişiyle yüz yüze görüşme yapmak için kullanılmaktadır (Yüksel, 2020). Görüşmeler, katılımcılara konu hakkında önceden bilgi verilerek onların uygun gördüğü zamanda samimi bir sohbet ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların isimlerinin gizli tutulacağı, elde edilen bilgilerin kendilerine kod verilerek kullanılacağı belirtilmiştir. Bu amaçla Y1, Y2 (Yönetici 1, Yönetici 2) gibi kodlar kullanılmıştır. Katılımcıların sekizi görüşmelerin ses kaydına alınmasına rıza göstermiş, 2 katılımcı görüşmelerin yazılı olarak yapılmasını istemiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen verilerinden sonuçlara ulaşmayı amaçlamaktadır. (Baltacı, 2019). İçerik analizinde; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın içerik analizi, uzman desteği alınarak hazırlanmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve verilerin ne ifade ettiği bulunarak kodlanmıştır. Kodlar incelenmiş ve belirli kategoriler altında temalar oluşturulmuştur. Temaları oluşturan verilerin birbiriyle bağlantısı kontrol edilerek iç tutarlılığı teyit edilmiştir. Oluşturulan temaların, farklılıklarına karşın, araştırma verilerini açıklayabilmeleri göz önünde bulundurularak dış tutarlılığı olduğu görülmüştür. Kodların ve temaların düzenlenmesine geçilmiştir. Bu aşamada; elde edilen verilerin, katılımcı görüşlerine müdahale edilmeden, okuyucunun anlayabileceği açıklık ve sadelikte düzenlenmesine gidilmiştir. Elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanarak sonuçlara gidilmiştir.

İnandırıcılık ve Aktarılabirlik

Geçerlik, bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bulguların tekrarlanabilirliğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için bazı hususlara dikkat edilmiştir. İç geçerliği (inandırıcılığını) sağlamak için literatür taraması yapılarak yarı yapılandırılmış

form geliştirilmiştir. Uzman görüşünden yararlanılarak form, nihai haline ulaşmıştır. Hazırlanan formla pilot uygulama yapılmış ve test edilmiştir. Katılımcılara görüşmelerin ses kaydının alınacağı belirtilmiş sekiz katılımcı ses kaydına onay vermiş iki katılımcı ses kaydı olmadan görüşme yapılmasını istemiştir. Görüşme sonunda katılımcılara; ekleme veya çıkarma yapmak istedikleri bir yer ve soruların anlaşılır olup olmadığı sorularak katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcılardan kişisel bilgiler istenmemiş ayrıca görüşme formlarının gizli tutulacağı da belirtilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı için veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen verilerin gerçek durumu betimlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırmanın tüm aşamaları (araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi) tanımlanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulgular katılımcı görüşlerine müdahale edilmeden doğrudan verilmiştir. Bulgular anlatılırken katılımcı görüşleri alıntılanarak aktarılmıştır. Uzman görüşünden istifade edilerek güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için katılımcıların demografik özellikleri sunulmuştur. Aynı zamanda ulaşılan bulgular detaylıca yazılmış, katılımcı kodlarıyla bağlantısı belirtilmiştir.

BULGULAR

Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar

Okul yöneticilerinin karşılaştıkları yönetimsel sorunlara ilişkin bulgular; finansman, personel, öğrenci, veli ve yasal mevzuat olmak beş başlık altında ele alınmıştır.

Yöneticilerin finansman ile ilgili yaşadıkları sorunlar

Yöneticilerin finansmanla ilgili sorunlarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yöneticilerin Finansman İle İlgili Sorunları

Alt Tema	Kodlar	f
Finansmanla İlgili Sorunlar	Okulların ödeneğinin olmaması	9
	Bağışların yetersiz olması	6
	Kantin kiralalarının yetersiz olması	2
	Okul aile birliği gelirlerinin yetersiz olması	2
	Milli Eğitim Müdürlüğünden okullara ayrılan kantin payının düşük olması	1

Tablo 2’de yöneticilerin finansmanla ilgili karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır.



Yöneticilerin ifade ettikleri sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul olarak temel eğitime bağlıyız ve temel eğitimde bir ödeneği yok. Bu nedenle en büyük sorunumuz finansman kaynaklı. Finansman sorununu çözmekten öğretimsel liderlik ve diğer liderlik boyutlarında etkili olamıyoruz.” (Y3)

“Bağışlar zorunlu değil biz de pek zorlamıyoruz. Kendi okulum için söylüyorum bağışlar yeterli değil. Velilerin eli rahat olursa okulda bundan faydalanacaktır.” (Y2)

“Kantin için okula yetki verilmiyor. İhaleye çıkmak zorundasın. Pastadan da kuş kadar pay alıyorsun.” (Y10)

“Veliler okula ekonomik destek olamıyor. Kimsenin bir şey veresi yok ama verecek hali de yok.” (Y5)

Yöneticilerin personelle ilgili yaşadıkları sorunlar

Yöneticilerin personelle ilgili yaşadıkları sorunlarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Yöneticilerin Personelle İlgili Sorunları

Alt Tema	Kodlar	f
Personelle İlgili Sorunlar	Öğretmenlerin kendini geliştirmek istememesi	7
	Yardımcı hizmetler personeli yetersizliği	6
	Öğretmenlerin ek derse girmek istememesi	4
	Öğretmenlerin nöbete geç gelmeleri	3
	Öğretmenlerin motivasyon eksikliği	3
	Öğretmenlerin kişisel isteklerinin çokluğu	3
	Öğretmenlerle yaşanan iletişim sorunları	2
	Öğretmenlerin ön yargılı olması	2
	Öğretmenler arasında gruplaşma	1
	Öğretmenlerin kılık kıyafetine dikkat etmemesi	1

Tablo 3'te yöneticilerin personelle ilgili karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır. Yöneticilerin ifade ettikleri sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerin kendini geliştirme istekleri düşük. Akademik anlamda yeterli olsa da bilgiyi aktarmada ya da öğrencinin bilgi içselleştirilmesinde mahareti düşük öğretmenler olduğunda bu durum öğrencilere yansıyor.” (Y8)

“Okulda güvenliğin olmaması nedeniyle okula dışarıdan gelen insanlar sorun teşkil ediyor.” (Y3)

“Bu sene bir temizlik personeli verildi. Koca okulun temizliğini bir personel nasıl yapsın.”

(Y7)

“Öğretmen ek derse girmek istemiyor. Şu okul öğretmene on beş saat ders veriyormuş. Bana da on beş saat ders verin diyor. Bunu kabul etmem.” (Y3)

Yöneticilerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar

Yöneticilerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Yöneticilerin Öğrencilerle İlgili Sorunları

Alt Tema	Kodlar	f
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Ergenlik kaynaklı sorunlar	5
	Öğrenciler arasında şiddet olayları	5
	Öğrencilerin akademik yetersizlikleri	4
	Sosyal medyanın bilinçsiz kullanımı	3
	Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim sorunları	2
	Öğrenilmişlik çaresizlik	1
	Parçalanmış aileler	1
	Öğrencilerin öğretmene tavır almaları	1

Tablo 4'te yöneticilerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar yer almaktadır. Yöneticilerin ifade ettikleri sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bilgiye çok rahat bir şekilde ulaşabildiği bir dönemdeyiz. Ergenlik dönemindeki öğrencilerimizin uygun olmayan içeriklere ulaşması uygun olmayan davranışta bulunması diğerlerini de etkiliyor.” (Y4)

“Öğrenciler arasında olan şiddet olayları okulun düzenini huzurunu ve ders işlenişini bozuyor...” (Y6)

“Öğrencileri akademik olarak yetersiz olunca derslere ilgisi de az oluyor. Yeni şeyler öğrenmek istemiyorlar.” (Y9)

Yöneticilerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar

Yöneticilerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yöneticilerin Velilerle İlgili Sorunları

Alt Tema	Kodlar	f
----------	--------	---



Velilerle İlgili Sorunlar	Velilerin ilgisizliği	7
	Velilerin toplantılara gelmemesi	5
	Velilerin üslubu	4
	Velinin eğitim seviyesinin düşüklüğü	2
	Veli ile iletişim sorunları	2
	Velilerin ön yargılı olması	1
	Veli şikâyetleri	1

Tablo 5'te yöneticilerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar yer almaktadır. Yöneticilerin ifade ettikleri sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Veliler ilgisiz. Çocuğunu okumak için göndermiyor. Gitsin altı yedi saat zaman geçirsin ama kimse ona ne ders çalış ne oku desin istiyor.” (Y10)

“Toplantıya gelmeyen velinin bir gerekçesi muhakkak var fakat hiçbirisi çocuktan önemli değil toplantı saatlerimizi hep mesai dışında yapıyoruz.” (Y5)

“Velinin üslubunun bozuk olması sorunlara yol açıyor. Veli herkesin içinde öğretmenimize dönmüş demiş ki, benim çocuğumun en sevmediği öğretmen sensin.” (Y5)

Yöneticilerin yasal mevzuatla ilgili yaşadıkları sorunlar

Yöneticilerin yasal mevzuatla ilgili yaşadıkları sorunlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yöneticilerin Yasal Mevzuatla İlgili Sorunları

Alt Tema	Kodlar	f
Yasal Mevzuatla İlgili Sorunlar	Yönetici atama mevzuatı	7
	Mevzuatın katı olması	4
	Okul aile birliği yapısından kaynaklı sorunlar	4
	Öğretmenlere özgü bir kanun olmaması	2
	İhale kanununda okula yer verilmemesi	1

Tablo 6'da yöneticilerin yasal mevzuatla alakalı yaşadıkları sorunlar yer almaktadır. Yöneticilerin ifade ettikleri sorunlara ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul yöneticilerinin kadrosunun olmasını istiyorum. Eğer kadrolu olursa ben kalıcıyım deyip kendini geliştirebilir. Bu sene görevlendirmemin son senesi çoğu şey iyi gidiyor okulda. Yapacağım çok şey var ama şimdi acabalar var daha fazla puanla biri bu okula gelebilir mi? Bir şeyler yarım kalacak gibi geliyor.” (Y3)

“Mevzuat sahadan gelen bilgilerle oluşturulmuş bir mevzuat değil. Sınıfı, sınıf ve okulu bilmeyen insanların oluşturduğu kurallar kanunlar yönetmelikler var.” (Y2)

“Okul aile birliği çok güzel ama yazıldığı gibi olmuyor. Okul aile birliği üzerinden spor malzemesi alımı yapacağız. Harcama yapılması için üyelerin imzası gerekiyor. Fakat veli çalışıyor. Beş tane yönetim kurulu üyesi var. Beşi de farklı gün geliyor. Bir hafta on günde bir karara ancak imza attırabiliyoruz. Çocuklar malzeme bekliyor bir hafta on gün.” (Y4)

Yöneticilerin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlara Çözüm Önerileri

Okul yöneticileri karşılaştıkları yönetimsel sorunlara çözüm önerilerinde bulunmuş ve bu çözüm önerilerine ilişkin bulgular; finansman, personel, öğrenci, veli ve yasal mevzuat olmak beş başlık altında ele alınmıştır.

Yöneticilerin finansman sorununa ilişkin çözüm önerileri

Yöneticilerin finansmanla ilgili yaşadıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yöneticilerin Finansman Sorununa İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Finansman Sorununa İlişkin Çözüm Önerileri	Okulların ödenek tahsis edilmeli	9
	Okul alanları kiralanabilmeli	2
	Hayırseverlere ulaşılmalı	2
	Kermesler ve etkinlikler yapılmalı	1
	Kantin kiralalarının tamamı okula kalmalı	1

Tablo 7'deki yöneticilerin finansman sorununa ilişkin çözüm önerilerine yönelik bazı yönetici görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Öğrenci sayısı belli giderler belli. Bunu stratejik planda da belirtiyoruz. Stratejik planda belirtilen ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı bir ödenek tahsisi yapmalı. Bu ödenek proje için, sosyal faaliyetler, tamirat tadilat, ihtiyaçlar için okullar tarafından kullanılmalı.” (Y4)

“Okul alanları kullanılabilir. Benim ön bahçem çok geniş. Okul bahçelerinde sünnet buna benzer şeyler yapılabilir.” (Y6)

“Hayırseverleri bulmaya çalışıyoruz. En büyük desteği hayırseverlerden alıyoruz. Doğru yerde doğru çalışmayı yapmak doğru insanla karşılaşmak gerekiyor. Okul aile birliğinin daha çok hayırseverlere ulaşması gerekir. Bir hayırsever bulduk öğrencilere, okula çok güzel yardım sağlıyor.



O insanlar bize fayda sağlıyor.” (Y3)

Yöneticilerin personelle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Yöneticilerin personelle ilgili sorunların çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yöneticilerin Personelle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Personelle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli	6
	Yardımcı hizmetler personeli istihdam edilmeli	6
	Kararlar alınırken öğretmenlerle istişare yapılmalı	4
	Öğretmenlerin arasında tecrübe aktarımı olmalı	4
	Öğretmenlerle bireysel ve sözel uyarılar yapılmalı	2
	Öğretmenlere rotasyon gelmeli	2

Tablo 8’deki yöneticilerin personelle ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bazı yönetici görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Personelin kendini her yönden geliştirebilmesi ve meslek yeterliğinin artırılması için hizmet içi eğitimler artırılmalı...” (Y9)

“Okulların; öğrenci sayısı belli, büyüklüğü belli, kapasitesi belli. Milli Eğitim bütün okullara yardımcı personel istihdamı sağlamalı. Memur olmasa bile özellikle temizlik personeli ve güvenlik istihdamı sağlamalı.” (Y8)

“Öğretmeni ne kadar memnun edersek okuldaki eğitim kalitesi ve verimi o derece artar. Personel ile uzlaşma yoluna gidilmeli. İstişare edilerek sorunlar çözülmeli.” (Y3)

Yöneticilerin öğrencilerle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Yöneticilerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Yöneticilerin Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Öğrencilerle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Veli ile görüşme yapılmalı	8
	Rehberlik hizmetleri servisi aktif olmalı	5
	Öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu aktif olmalı	4
	Öğrencilerle ekstra etkinlik yapmak	2

Koç öğretmenlik sistemi uygulanmalı	1
Yabancı uyruklu öğrenciler tek bir okulda toplanmalı	1
Yabancı uyruklu öğrencilere dil öğretimi her ders içerisinde olmalı	1

Tablo 9'daki yöneticilerin öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bazı yönetici görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Bir problem gördüğümüzde, çok çok nadir de olsa, velileri okula çağırıyoruz. Gerekli işlemler yapılıyor. Çocuğun bir cezası varsa, daha da üst bir ceza alabilir. Veli de bunun farkında. Veli ile irtibata geçerek problemi çözmeye çalışıyoruz.” (Y7)

“Öğrenci davranışları ile alakalı bir durum olduğu zaman tamamen öğretmene bırakmıyoruz anında müdahale ediyoruz. Rehberlik ediyoruz. Rehber öğretmenimizde çok aktif çalışıyor.” (Y3)

“Tutanaklarımızı tutuyoruz. Haftada bir disiplin kurulumuz toplanıyor. Gerekli cezalar veriliyor. Bu cezalarda veliye tebliğ ediliyor. O nedenle pek problem olmuyor.” (Y7)

Yöneticilerin velilerle ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Yöneticilerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yöneticilerin Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Velilerle İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Veli eğitimleri yapılmalı	7
	Veli katılımını artırmak için planlama yapılmalı	5
	Veli ziyaretleri yapılmalı	2
	Veli ile iletişim sağlanmalı	2

Tablo 10'daki yöneticilerin velilerle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bazı yönetici görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Veli eğitimleri yapılmalı. Rehberlik servisi, RAM veya valiliğin oluşturacağı, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün oluşturacağı projelerle farkındalık oluşturulmasını sağlamak gerekiyor.” (Y2)

“Hafta sonu toplantı konulmaz. Çalışan veli tatil gününde toplantıya gelmez. Toplantılar Veli'nin gelebileceği şekilde planlanmalı.” (Y1)

“Aile ziyaretleri yapmak yararlı oluyordu. Salgından önce aile ziyaretleri yapıyorduk. Çocuğun çalışma ortamına bakmak, aileyi bilgilendirmek, velinin durumunu görmek için.” (Y9)



Yöneticilerin yasal mevzuatla ilgili sorunlara ilişkin çözüm önerileri

Yöneticilerin yasal mevzuatla ilgili yaşadıkları sorunların çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin Yasal Mevzuatla İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Yasal Mevzuatla İlgili Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Öğretmenlik meslek kanunu olmalı	8
	Mevzuat daha işler olmalı	4
	Okul aile birliği yapısı değişmeli	4
	Mevzuatlar hazırlanırken okulların işleyişi dikkate alınmalı	2
	Okullar kendi ihalelerini yapabilmeli	1

Tablo 11’deki yöneticilerin yasal mevzuatla alakalı yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bazı yönetici görüşleri aşağıda sunulmaktadır:

“Öğretmenlik meslek kanunu çıkmalı. Bu kanun çıkarsa öğretmenlerimizin özlük hakları, mesleki gelişim, kariyer ve mesleki anlamdaki değerleri noktasında daha ayağı yere basan bir kanunla karşı kariya kalacağız.” (Y4)

“Mevzuatın daha esnek, işler ve hızlı hale getirilmeli. Bu sayede yöneticiler inisiyatif alma noktasında endişe yaşamazlar.” (Y9)

“Okul aile birliği yapısı beş tane öğretmenden veya beş tane zengin etraftan kurulu olabilir. Hiç karışmadan okul ihtiyaçları karşılanabilir.” (Y2)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin finansman konusunda yaşadıkları en büyük sorun okulların ödeneklerinin olmamasıdır. Bu durum yapılan benzer çalışmaların (Turan, 2007; Çinkır, 2010; Kayıkçı, 2014; Deniz, 2015; Bıyık, 2014; Memduhoğlu ve Meriç, 2012; Han, 2020; Uluğ,2020) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında diğer bir finansman sorunu bağışların yetersiz olması olarak tespit edilmiştir. Bu durum yapılan diğer araştırmaların (Memduhoğlu ve Meriç, 2012; Turan, 2007; Bıkan, 2008; Han, 2020; Uluğ,2020) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bağışların yasal olarak her hangi bir zorunluluğa dayanmaması ve gönüllük esasıyla alınması nedeniyle yöneticilerin bu durumun çözümü için inisiyatif almaktan kaçındıkları söylenebilir. Diğer bir finansman sorunu kantin gelirlerinin yetersiz olması olarak ortaya çıkmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün kantin kiralalarında 1/5 oranında pay almasının bu sorunun dile getirilmesine neden olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin tamamına yakını, finansman sorununun çözümü noktasında ortaokullara mesleki eğitimde olduğu gibi ödenek tahsisi yapılmasını önermiştir. Yapılan çalışmalarda da (Çinkır, 2010; Keman, 2019; Uluğ, 2020) benzer bulgular elde edilmiştir. Finansman sorununun çözümü için yöneticilerin devletten destek bekledikleri söylenebilir. Bununla beraber okul alanlarının kiraya verilip gelir elde edilmesi yöneticiler tarafından önerilen finansal çözümlerden bir diğeri olmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendini geliştirmek istememesi, personelle yaşanan sorunlar arasında ilk sırada yer almıştır. Bu durum alan yazındaki diğer çalışmaların (Çetin, 2019; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Deniz, 2015) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanında öğretmenlerin; ek derse girmek istememesi, nöbete geç gelmeleri, motivasyon eksikliği, iletişim problemleri ve ön yargılı olmaları tespit edilen diğer sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Yaşanılan sorunların çözümü noktasında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir. Bu durum Han (2020) ve Uluğ'un (2020) çalışmalarının bulguları ile benzerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sayesinde; güncel bilgileri ve teknolojileri takip edebilecekleri, bilginin aktarılması ve değerlendirilmesi noktasında fayda sağlayacakları, öğretim yöntem ve tekniklerine hakimiyetlerini artıracakları, mesleki yeterlik alanlarındaki eksikliklerini kapatacakları, görev ve sorumluluklarını özümseyecekleri, aktif iletişim sağlayacakları, motivasyonlarını artıracakları, yasal mevzuata vakıf olacakları vb. eğitimleri alarak sorun durumlarını ortadan kaldıracakları söylenebilir. Bunun yanında kararlar alınırken öğretmenlerle istişare yapılması sorunları çözmek için sunulan bir diğeri öneri olmuştur. Bu durum Onurlu (2008) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla benzerdir.

Personellerle ilgili yaşanan diğer bir sorun yardımcı personel eksikliği olarak bulunmuştur. Bu durum; Sarıca (2006), Bıyık (2014), Çetin (2019) ve Çinkır'ın (2010) yapmış olduğu araştırmaların bulguları ile benzerdir. Eğitici olmayan personelin varlığının; okullarda eğitimin kalitesine, eğitim öğretimin devamlılığına, sağlık, güvenlik vb. konulara fark kattığı söylenebilir. Bu sorunun çözümü olarak yöneticiler, yetkili mercii tarafından okulların kapasitelerine göre gerekli sayıda yardımcı personel istihdam edilmesini önermişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler arasındaki şiddet olayları, yöneticilerin öğrencilerle yaşadığı sorunlardan birisi olarak tespit edilmiştir. Bu durum yapılan çalışmaların (Türnüklü, Zoraloğlu ve Gemici 2001; Çinkır ve Kepenekçi, 2003; Kapçı, 2004; Özer, 2006; Turan, 2007; Keman, 2019; Karakaş, 2020) bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Öğrencilerle ilgili yaşanan diğer bir sorun, ergenlik kaynaklı sorunlar olarak tespit edilmiştir. Çakmak'ın (2016) yapmış olduğu araştırmada da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Ortaokulun, öğrencilerinin ergenliğe giriş döneminin başı olması nedeniyle bu sorunun yöneticiler tarafından belirtildiği düşünülmektedir.



Öğrencilerin akademik yetersizlikleri de öğrencilerle ilgili sorunlardan birisi olarak tespit edilmiştir. Karakaş'ın (2020) yapmış olduğu araştırmada da öğrenci seviyesinin düşük olmasının sorunlara yol açtığı bulunmuştur. Öğrencilerin sosyal medyayı bilinçsiz kullanımlarının diğer bir öğrenci sorunu olduğu tespit edilmiştir. Keman'ın (2019) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin sosyal medya üzerinden birbirlerine karşı siber zorbalık gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin çoğunun öğrenci sorunlarıyla ilgili çözüm önerisinin, velilerle görüşme yapılması olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da (Turan 2007; Keman, 2019; Karakaş, 2020) benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yine öğrenci sorunlarını çözmek için rehberlik servisinin aktif olarak çalışması gerektiği yöneticiler tarafından çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Bu durum Turan (2007) ve Karakaş (2020) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla da uyumaktadır. Öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulunun aktif olarak çalışması, öğrenci sorunlarının çözümü için, ortaokul yöneticileri tarafından sunulan bir diğer çözüm önerisi olmuştur. Karakaş (2020) tarafından yapılan araştırmada da yöneticilerinin öğrenciler ile yaşanan sorunları çözmek için disiplin kuruluna sevk etme gibi çözüm yolları tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul yöneticilerinin velilerle yaşadığı en büyük sorunun, velilerin ilgisizliği olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların (Gülde, 2007; Çinkır, 2010; Memduhoğlu ve Meriç, 2012; Aslanargun ve Bozkurt, 2012; Karakaş, 2020) bulguları da bu duruma paralellik göstermektedir. Eğitimin üç saçı ayağından biri olan velilerin, öğrencilerin eğitimi hususunda ilgisiz kalmalarının ciddi bir sorun teşkil ettiği söylenebilir. Velilerle yaşanan bir diğer sorunun, velilerin toplantılara katılmaması olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazındaki araştırmalarda da (Çinkır, 2010; Keman 2019; Karakaş, 2020; Han 2020) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Velinin üslubun da yaşanan diğer bir sorun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Keman'ın (2019) çalışmasında da okul yöneticilerinin velilerle karşılaştıkları en önemli sorunun, velinin hitap ve üslubundan kaynaklı olumsuz davranışlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Yöneticiler, velilerle yaşanan sorunların veli eğitimleri ile çözüleceğini belirtmiştir. Han (2020) tarafından yapılan araştırmada da velilerle yaşanan sorunların çözülmesi için velilere uzman kişiler tarafından eğitim verilmesi ve velilerin bilinçlendirilmesi vurgulanmıştır. Velilerin çeşitli konularda eğitimler alması yaşanan sorunları çözeceği gibi öğrencinin eğitimine de katkı sunabilir. Gülmez (2014) tarafından yapılan araştırmada veli eğitimlerinin çocukların akademik başarısına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Veli katılımını artırmak için planlama yapılmasının velilerin okula gelmesini sağlayarak sorunları çözeceği, yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. Velilerle yaşanan sorunlar için diğer bir çözüm önerisi veli ziyaretleri olmuştur. Han (2020), Memduhoğlu ve Meriç (2012) ve Karakaş (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer

bulgulara ulaşılmıştır. Velilerin evinde ziyaret edilerek, bu sayede sosyo-ekonomik durumlarının tespit edilmesiyle, daha objektif değerlendirmeler yapılacağı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokul yöneticilerinin yasal mevzuatla ilgili yaşadıkları en büyük sorunun yönetici atama mevzuatı olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin bu alt temayla ilgili görüş sunarken önce kendi durumlarını göz önünde bulundurdıkları söylenebilir. Üstün ve Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmada yönetici atalarıyla ilgili olarak; merkezi sınavın yöneticilik yeteneğini ölçmediği, sözlü sınavın güvensizlik oluşturduğu, yönetici rotasyonunun yanlış olduğu ve atamaların liyakate uygun olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Çinkır'ın (2010) araştırmasında da yönetici atamalarında liyakate uyulmamasının sorun teşkil ettiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mevzuatın katı olması yöneticiler tarafından sorun olarak görülmüştür. Erol (1995) tarafından yapılan araştırmada; mevzuatın günün şartlarına uygun olmaması ve mevzuatta uygun çalışma ortamının bulunmamasının yöneticilerin görevlerini başarıyla yapmasına engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmada da okul yöneticilerinin, mevzuatı okuyup anlamada zorlandıkları sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticiler; öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, atama ve kariyer basamakları ile yöneticilerin atanması, kadrosu ve yetiştirilmesi noktasında, yasal çözüm olarak, öğretmenlik meslek kanununu önermiştir. Bu durum, Özdemir (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Bunun yanında yasal mevzuatla ilgili yaşanan sorunların çözümü için mevzuatın daha işler olması sonucuna varılmıştır. Mevzuatların uygulanabilir, güncel ve okul iklimine uygun olmasının eğitimin kalitesini artıracığı söylenebilir.

Öneriler

Okulların finansman sorunlarının çözülmesi amacıyla mesleki eğitimde olduğu gibi temel eğitim bünyesinde olan ortaokullara da ödenek tahsisi yapılmalıdır. Gönüllülük esasına göre alınan bağışlar için; bağışçıya takdir, teşekkür vb. verilmesi gibi özendirici tedbirler alınmalıdır. Okul alanlarının eğitim dışı zamanlarda atıl durması yerine okul aile birliklerince kiralanıp okula maddi katkı sunması sağlanmalıdır. Okul kantin kiralardan alınan 1/5 il payı kesintisinden feragat edilerek tüm kira gelirinin okullarda kalmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Yöneticiler karar süreçlerine tüm öğretmenlerinin katılımını sağlamalıdır. Nitelikli eğitim için okullara gerekli sayıda personel istihdam edilmelidir. Ortaokul öğrencilerine yaş gruplarına uygun eğitimler planlanmalıdır. Velilerin okula katılımını artırmak için yasal ve zorlayıcı düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmen ve yönetici özlük haklarını içeren detaylı bir öğretmenlik meslek kanunu çıkarılmalıdır. Eğitim mevzuatı eğitimciler tarafından istişare edilerek eğitim gereksinimlerine göre hazırlanmalı ve güncellenmelidir.



Benzer araştırmalar farklı eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere yönelik yapılarak karşılaştırılabilir. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde daha geniş örneklemeler üzerinde gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Ada, Ő. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 343-373.

Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.

Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Başaran, İ. E. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi

Bıkan, N. (2008). *İlköğretim okullarında yönetim ve sorunlara ilişkin yönetici görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bıyık, E. (2014). *İlkokul/ortaokul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunların belirlenmesi: Araklı rneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

akmak, B. (2016). *Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinin yönetiminde karşılaşılan problemler ve çözüm nerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

etin, Ő. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1648.

Çınkır, Ő. ve Kepenekci, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(34), 236-253.

Çınkır, Ő. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(31), 1027-1036.

Deniz, T. (2015). *İlk ve orta ğretim kurumlarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre okul müdürlerinin ğretim liderliğini sınırlayan etkenler üzerine nitel bir araştırma*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur ili örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Gülder, Ş. (2007). *Köy ilköğretim okullarında yönetim ve sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gülmez, H. (2014). *Veli Eğitimiyle Desteklenmiş Maddenin Değişimi Ünitesi Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Han, A. (2020). *Anaokullarında okul yöneticilerinin görev alanlarıyla ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim bilimleri enstitüsü.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karakaş, E. (2020). *Okul müdürlerinin yönetim süreci işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir nitel analiz*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakütük, K. ve Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Kayıkçı, G. (2014). *İlköğretim kurumlarının mali kaynak sorunları ve okul müdürlerinin çözüm uygulamaları (Bingöl İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keman, Y. F. (2019). *Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi.
- Kestel, M. ve Akbıyık, C. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 844-859.
- Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2012). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 7-33.



- Özdemir, H. (2020). Eğitim mevzuatından kaynaklanan sorunlar nedenleri ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1-15.
- Özer, N. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıca, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar (Esenler ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Semerci, N. ve Çelik, V. (2002). İlköğretimde problemler ve çözüm yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 205–218.
- Turan, H. (2007). *Çankaya İlçesi'nde görev yapan ilköğretim okul müdürlerinin yönetim işlevlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözümler uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türnüklü, A., Zoraloğlu, Y. ve Gemici Y. (2001). İlköğretim Okullarında Okul Yönetimine Yansıyan Disiplin Sorunları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(27), 417-441,
- Uluğ, Z. A. (2020). *Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri (Esenyurt ilçesi örneği)*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi.
- Usta, M. E. ve Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 564 -761.
- Üstün, A. ve Arslan, B. (2021). Okul yöneticilerinin yönetici atama süreçleri ile ilgili tutumları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 424-445.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, N. A. (2020). Nitel bir araştırma tekniği olarak: görüşme. *Social Sciences Studies Journal*, 6(54), 547-552.



1665

ZİRAAT FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE HAKKINDAKİ EĞİTİMLERİ VE EĞİLİMLERİ: ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

ÖZGE CAN NİYAZ¹⁹¹, ALPTEKİN MERT YILMAZ¹⁹²,

ÖZET

Tarım ekonomisi biliminde çevre ve doğal kaynaklar, temel üretim faktörlerindedir. Bu kapsamda ziraat mühendisliği eğitimi, tarımsal üretimin her aşamasında etkin ve verimli olacak yöntemlerin yanı sıra çevre açısından sürdürülebilir yöntemlerinin de seçimini gerektirmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerinin çevre hakkındaki eğitimlerinin ve eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'ndeki 432 ziraat mühendisliği öğrencisi ile yüz yüze anket yapılmıştır. Anketten elde edilen birincil veriler temel istatistiki hesaplamalar ile özetlenmiştir. Buna göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencileri; çevre bilinçlerinin oluşmasında ailelerinin, öğretmenlerinin ve tüm seviye okullarda aldıkları eğitimlerin etkili olduğunu düşünmektedir. Ziraat fakültesi öğrencileri üniversite eğitimleri boyunca çevre ile ilgili zorunlu ve seçmeli olarak çeşitli dersler almaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencileri, çevre sorunlarının tamamını çok önemli görmektedir. Buna rağmen araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (% 93,1) herhangi bir çevre kuruluşuna üye değildir. Yine, araştırma kapsamındaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 99,3) çevre ile ilgili süreli yayınlara aboneliği bulunmamaktadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin % 77,3'ü kendini çevreye duyarlı ve saygılı olarak tanımlarken % 22,7'si çevreye karşı nötr olduklarını ifade etmiştir. Araştırmanın öne çıkan sonuçlarına göre, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencileri, çevre sorunlarının farkında olmalarına rağmen aktif bir şekilde çevre çalışmalarında yer almamaktadır. Bu nedenle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dekanlığı ve çevre kuruluşları tarafından ortaklaşa etkinlikler düzenlenmeli ve ziraat mühendisliği öğrencilerinin bu kuruluşlara karşı farkındalığı artırılmalıdır.

ANAHTAR KELİMELEER: Çevre, Eğitim, Ziraat

EDUCATION AND TENDENCIES OF FACULTY OF AGRICULTURE STUDENTS ABOUT THE ENVIRONMENT : CASE OF ÇANAKKALE ONSEKİZ MART UNIVERSITY

ABSTRACT

Environment and natural resources are one of the basic production factors in agricultural economics. In this context, agricultural engineering education requires the selection of environmentally sustainable production methods as well as methods that will be effective and efficient at every stage of agricultural production. Therefore, the aim of this study is to determine the education and tendencies of the students of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Agriculture about the environment. A face-to-face survey was conducted with 432 agricultural

¹⁹¹ Dr. Öğr. Üys., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ozgecanniyaz@comu.edu.tr

¹⁹² Arş. Gör., Kocaeli Üniversitesi, alptekin.yilmaz@kocaeli.edu.tr

engineering students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University within the scope of the research. The primary data obtained from the survey are given with basic statistical calculations. According to this, Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Agriculture students think that their families, teachers and the education they receive at all levels are effective in the formation of environmental awareness. Agricultural faculty students take various compulsory and elective courses related to the environment during their university education. Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Agriculture considers all environmental problems of its students very important. Despite this, the majority of the students (93,1 %) within the scope of the research are not members of any environmental organization. The majority of the students (99,3 %) within the scope of the research do not have subscriptions to environmental publications. While 77,3 % of the students within the scope of the research defined themselves as sensitive and respectful to the environment, 22,7 % stated that they were neutral towards the environment. According to the results of the research, Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Agriculture students are not actively involved in environmental studies, despite their awareness of environmental problems. Cooperation activities should be organized by environmental organizations and Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Agriculture Dean's Office, and the awareness of agricultural engineering students towards these organizations should be increased.

Keywords: Environment, Education, Agriculture

GİRİŞ

Ekonomide temel üretim faktörleri; doğal kaynaklar ve çevre, sermaye, emek/teknoloji ve girişimci olarak sıralanmaktadır (Dinler, 2006). Tarımsal üretim, tüm bu üretim faktörlerini etkin ve verimli kullanarak artan dünya nüfusunun beslenmek gibi stratejik ihtiyaçları karşılamayı amaçlamaktadır (FAO, 2022). Tarım sektörünün, çağın ihtiyaç ve gerekliliklerine göre yönetilmesi hedefi ile çeşitli düzeylerde (lise, üniversite vs.) tarımsal eğitim verilmekte ve konu ile ilgili uzmanlar yetiştirilmektedir. Tarımsal eğitim 1846 yılında Ayamama Ziraat Mektebi ile resmi olarak başlamış ve 176. yılını geride bırakmış köklü bir eğitimidir (ZMO, 2022).

Çevre; insanların ve diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı etkileşimde buldukları biyolojik, fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamıdır (FAO, 2022). Doğal kaynakların bilinçsiz kullanımı, her geçen gün artan nüfus, insan ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tarımsal üretim ve sanayi üretimi sırasında yapılan yanlış uygulamalar, hava, toprak ve su kirliliğine, iklim değişikliğine neden olmaktadır (EJ, 2002).

İnsanların günlük hayatında sergiledikleri pek çok tutum ve bunun sonucu olan davranışları çevre üzerinde etkilidir (Kaya ve ark., 2009). İnsanların farkındalıkları ise eğitim ile arttırılabilmektedir (Sadık ve Çakan, 2010). Çevrenin korunabilmesi yüksek farkındalıklı bireylerin doğru davranışlarda bulunması ile mümkün olmaktadır (Güven, 2013). Çevrenin korunması üzerinde özellikle genç nesile yönelik araştırmalar, uluslararası ve ulusal literatürde önem



taşımaktadır (Yılmaz ve diğ., 2002; Sezgin ve diğ., 2008; Kılıç ve İnal, 2010; Erdal ve diğ., 2013; Bergman, 2016; Sabzehei ve diğ., 2016; Zhao ve diğ., 2019; Arshad ve diğ., 2021; Bozoğlu ve diğ., 2021). Genç bireylerinin bilinçlendirilmesi gelecek nesiller açısından önemli görülmektedir (Aydın, 2011). Özellikle toplum ortalamasının üzerinde bir eğitim düzeyine sahip üniversite öğrencilerinin bu konudaki tutum ve davranışları literatürde de geniş yer bulmaktadır (Yılmaz ve diğ., 2002; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Özmen, 2005; Erdal ve diğ., 2013; Kanbak, 2015; Gül ve diğ., 2018). Tarım ekonomisi alanında da üniversite öğrencilerinin çevre bilincinin araştırılması önemli görülmektedir (Erdal ve diğ., 2013; Yüzbaşıoğlu ve diğ., 2013; Bozoğlu ve diğ., 2016; Bozoğlu ve diğ., 2021). Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nde lisans öğrenimi gören öğrencilerin çevre konusundaki eğitim ve eğilimlerinin belirlenmesidir.

MATERYAL ve YÖNTEM

Bu araştırma birincil verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın ana materyali anket olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ana kitlesini 2018-2019 güz eğitim ve öğretim döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi'ne aktif olarak kayıtlı lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Ziraat fakültesine bağlı öğrenci işleri biriminden alınan öğrenci sayıları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre belirtilen dönemde tüm bölüm ve sınıflara kayıtlı toplam lisans öğrencisi sayısı 1.144 olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. 2018-2019 yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi'ndeki Aktif Öğrenci Sayıları

Bölüm Sınıf	Bahçe Bitkileri	Bitki Koruma	Tarla Bitkileri	Tarım Ekonomisi	Tarımsal Biyoteknoloji	Zooteknoloji	Tarım Makinaları	Toprak	Sulam	TOPLAM
1	39	44	14	47	14	24	15	0	0	197
2	51	50	47	39	47	49	13	0	0	296
3	69	59	69	61	69	60	18	11	7	423
4	44	41	35	34	35	26	6	6	1	228
TOPLAM	203	194	165	181	165	159	52	17	8	1.144

Araştırmada ana kitleyi en iyi şekilde temsil edebilmek ve ana kitlenin ulaşılabilir sayıda olması nedenleri ile örnekleme yapılmadan tam sayım yöntemi kullanılmak istenmiştir. Araştırma sonunda ise; devam zorunluluğu olmayan öğrenciler, devamsızlık hakkını kullanan öğrenciler, anket yapmaya gönüllü olmayan öğrenciler, araştırma kapsamında alınamayacak yaşta olan öğrenciler (**18-28 yaş dışında kalan**) anket yapan fakat anket formu tutarsız olan öğrenciler (**ters sorular ile belirlenmiştir**) nedenleri ile 432 öğrenci ile sağlıklı bir şekilde görüşme sağlanabilmektedir. Bu sayı ana kitlenin % 37'sine denk geldiğinden yine de popülasyon ana kitleyi oldukça iyi temsil etmektedir.

Tablo 2'de yapılan anketlerin bölüm ve sınıflara göre dağılımı aşağıda verilmiştir. Bu kapsamda Tarım Ekonomisi Bölümü'nden 113, Bitki Koruma Bölümü'nden 79, Tarla Bitkileri Bölümü'nden 76, Bahçe Bitkileri Bölümü'nden 74, Tarımsal Biyoteknoloji Bölümü'nden 34, Zootekni Bölümü'nden 31, Tarım Makinaları ve Teknoloji Mühendisliği Bölümü'nden 13, Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Bölümü'nden 7, Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü'nden 5 öğrenci olmak üzere toplam 432 ziraat mühendisliği öğrencisi gönüllü olarak ankete katılmıştır.

Tablo 2. Araştırma Kapsamında Yapılan Anketlerin Bölüm ve Sınıflara Göre Dağılımı

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	TOPLAM
Tarım Ekonomisi	26	26	28	33	113
Bitki Koruma	17	23	17	22	79
Tarla Bitkileri	11	32	9	24	76
Bahçe Bitkileri	11	29	17	17	74
Tarımsal Biyoteknoloji	0	19	15	0	34
Zootekni	0	14	12	5	31
Tarım Makinaları ve Teknoloji Mühendisliği	2	7	2	2	13
Toprak Bilimi ve Bitki Besleme	0	1	4	2	7
Tarımsal Yapılar ve Sulama	0	0	3	2	5
TOPLAM	67	151	107	107	432

Araştırma sonucunda elde edilen sürekli verilerin değerlendirilmesinde, temel istatistik göstergeler (ortalama, standart sapma vs.), kesikli verilerin değerlendirilmesinde sayı ve frekans dağılımı (%) ve 5'li Ölçekli değişkenlerin değerlendirilmesinde ağırlıklı ortalama kullanılmıştır.



ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Araştırma kapsamında ilk olarak ziraat mühendisliği öğrencilerinin demografik özellikleri araştırılmıştır. Buna göre Tablo 3’de öğrencilerin cinsiyet durumuna göre dağılımı verilmiştir. Anket yapılan öğrencilerin % 41,0’ı kız öğrenci, % 59,0’ı ise erkek öğrencidir.

Tablo 3. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Cinsiyet Durumlarına Göre Dağılımı (%)

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Kız Öğrenci	177	41,0
Erkek Öğrenci	255	59,0
TOPLAM	432	100,0

Tablo 4’de ziraat mühendisliği öğrencilerinin yaş aralıklarına göre dağılımı ve bunlara ait tamamlayıcı istatistikler verilmiştir. Yaş değişkeninin sürekli halinden yola çıkarak hesaplanan tamamlayıcı istatistiklere göre öğrenciler minimum 18, maksimum 28 yaşındadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş ortalaması 20,9 ve yaşlarının standart sapma 1,9 olarak hesaplanmıştır. Ankete katılan öğrencilerden yaşları gruplandığında ise % 45,9’unun 18 ve 20 yaş aralığında, % 43,2’sinin 21 ve 23 yaş aralığında, % 9,1’inin 24 ve 26 yaş aralığında ve % 1,8’inin 27 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı (%) ve Tanımlayıcı İstatistikler

Yaş Aralığı	Sayı	Yüzde (%)	
18-20	198	45,9	
21-23	187	43,2	
24-26	39	9,1	
27 ve üzeri	8	1,8	
TOPLAM	432	100,0	
Minimum: 18	Maksimum: 28	Ortalama: 20,9	Standart Sapma: 1,9

Araştırma kapsamındaki öğrencilere ziraat fakültesini tercih etmelerine sebep olan kişiler sorulmuştur. Tablo 5’de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğu kendi kararı ile ziraat fakültesini tercih etmiştir.

Tablo 5. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Ziraat Fakültesini Tercih Etmesinde Etkili Olan Kişilere Göre Dağılımı (%)

Kişiler	Sayı	Yüzde (%)
Kendi tercihi	284	65,7
Hem kendisinin hem ailesinin tercihi/teşviki	88	20,4
Ailesinin tercihi/teşviki	38	8,8
Puanın bu bölüme yetmesi	16	3,7
Öğretmenlerinin teşviki	6	1,4
TOPLAM	432	100,0

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin harçlık/gelir kaynağının dağılımı Tablo 6'da verilmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu ailelerinden destek alarak geçmektedir.

Tablo 6. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Gelir/Harçlık Kaynağı Durumuna Göre Dağılımı (%)

Gelir/Harçlık Kaynağı	Sayı	Yüzde (%)
Ailemden destek alıyorum	194	44,9
Ailemden destek alıyorum, kredi ve/veya burs alıyorum ve kendim çalışıyorum	132	30,6
Öğrenim kredisi	47	10,9
Burs	25	5,8
Hem ailemden destek alıyorum hem de çalışıyorum	23	5,3
Çalışıyorum	9	2,0
Diğer	2	0,5
TOPLAM	432	100,0

Tablo 7'de ziraat mühendisliği öğrencilerinin aylık tüm eğitim ve yaşam giderlerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir. Buna göre 0-250 TL aralığında gideri olan öğrenci sayısı 6, 251-500 TL aralığında 57, 501-750 TL aralığında 86, 751-1000 TL aralığında 97, 1001-1500 TL aralığında 117, 1501-2000 TL aralığında 45, 2000'den fazla olan 24 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 7. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Aylık Tüm Eğitim ve Yaşam Giderlerine Göre Dağılımı (%)



Aylık Gider (TL)	Sayı	Yüzde (%)
0-250 TL	6	1,4
251-500 TL	57	13,2
501-750 TL	86	19,9
751-1.000 TL	97	22,5
1.001-1.500 TL	117	27,1
1.501-2.000 TL	45	10,4
2.000 TL'den fazla	24	5,5
TOPLAM	432	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin konkladıkları yerlere göre dağılımları Tablo 8'de aşağıda verilmiştir. Buna göre öğrenci evinde kalanların oranı % 43,5, devlet yurdunda kalanların oranı % 25,5, özel yurttaki kalanların oranı % 21,1, kendi evinde kalanların oranı % 7,4, akraba/tanıdık evinde kalanların oranı % 2,5 olarak belirlenmiştir. Buna göre ziraat mühendisliği öğrencilerinin büyük çoğunluğu % 43,5'lik oran ile öğrenci evinde kalmaktadır. Bunu % 25,5'lik oran ile devlet yurdu takip etmektedir. Özel yurttaki kalanların oranı ise % 21,1'dir. En az payı kendi evinde ve bunun yanında akraba/tanıdık evinde kalanlar oluşturmaktadır. Kendi/aile evinde kalanların oranı %7,4, akraba/tanıdık evinde kalanların oranı ise % 2,5 olarak belirlenmiştir.

Tablo 8. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilerin Konkladıkları Yerlere Göre Dağılımı (%)

Konaklama Yeri	Sayı	Yüzde (%)
Öğrenci evi	188	43,5
Devlet yurdu	110	25,5
Özel yurt	91	21,1
Kendi evi (aile yanında)	32	7,4
Akraba/tanıdık evi	11	2,5
TOPLAM	432	100,0

Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre Eğitimleri Hakkındaki Bilgiler

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin kendilerini çevre konusunda nasıl gördüklerine göre dağılımı Tablo 9'da aşağıda verilmiştir. Buna göre ziraat mühendisliği öğrencilerinin % 77,3'ü kendilerini çevreye saygılı/duyarlı görmektedir. % 22,7'si ise kendilerini çevre konusunda nötr gördüklerini söylemişlerdir.

Tablo 9. Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Kendilerini Çevre Konusunda Konumlandıkları Yere Göre Dağılımı (%)

Değerlendirme durumu	Sayı	Yüzde (%)
Çevreye saygılı/duyarlı	334	77,3
Nötr	98	22,7
TOPLAM	432	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre bilincinin oluşmasında etkili olan kişi ve/veya kurumların değerlendirilmesi Tablo 10'da verilmiştir. 5'li Likert Ölçek ortalamasına göre bakıldığında ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre bilincinin oluşmasında etkili olan kişi ve/veya kurumlar 4,3 ortalama ile aile, 3,9 ortalama ile öğretmenleri ve ilkokulda alınan eğitim, 3,8 ortalama ile ortaokulda alınan eğitim, 3,7 ortalama ile lisede ve üniversitede alınan eğitim, 3,5 ortalama ile medya (TV, gazete vs.), 3,2 ortalama ile arkadaşlar, 3,0 ortalama ile okul öncesi eğitim olarak hesaplanmıştır. Buna göre ziraat mühendislerinin çevre bilincinin oluşmasında en etkili olan kişi ve/veya kurumların aile ve okullar olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre Bilincinin Oluşmasında Etkili olan Kişi ve/veya Kurumların Değerlendirilmesine Göre Dağılımı (kişi sayısı) ve 5'li Ölçek Ortalaması

N=432 kişi	Çok Etkili (5)	Etkili (4)	Nötr (3)	Etkili Değil (2)	Hiç Etkili Değil (1)	Ölçek Ortalaması
Ailem	181	198	46	4	3	4,3
Öğretmelerim	104	223	82	15	8	3,9
İlkokulda aldığım eğitim	110	210	79	22	11	3,9
Ortaokulda aldığım eğitim	89	217	96	21	9	3,8
Lisede aldığım eğitim	90	197	93	35	17	3,7
Üniversitede aldığım eğitim	100	171	110	26	25	3,7
Medya (TV, gazete vs.)	78	172	118	41	23	3,5
Arkadaşlarım	51	131	153	48	49	3,2
Okul öncesi eğitim	71	117	121	31	92	3,0



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesinde çevre bilinci ile ilgili verilen seçmeli ve zorunlu dersler Tablo 11’de aşağıda verilmiştir. Buna göre Bahçe Bitkileri Bölümü’nde seçmeli ders olarak organik tarım, iyi tarım uygulamaları; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği dersleri verilmektedir. Bitki Koruma Bölümü’nde seçmeli ders olarak Tarımsal Savaşım, Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Organik Tarımda Zararlılarla Mücadele, Böceklerin Dünyası; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği, Böcek Ekolojisi dersleri verilmektedir. Tarla Bitkileri Bölümü’nde seçmeli ders olarak Çevre Kirliliği, Pestisit Kalıntıları, Çevre ve Gıda Güvenliği, Sürdürülebilir Tarım, Çevresel Etki Değerlendirme, Bitki Hastalıkları ile Savaşım Yöntemleri; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği dersleri verilmektedir. Tarım Ekonomisi Bölümü’nde seçmeli ders olarak Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi, Yenilenebilir Enerji Kaynakları; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği dersleri verilmektedir. Tarımsal Biyoteknoloji Bölümü’nde seçmeli ders olarak Çevre Kirliliği, Organik Tarımın Temel İlkeleri, Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Permakültür, İyi Tarım Uygulamaları; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji dersleri verilmektedir. Tarım Makinaları ve Teknoloji Mühendisliği Bölümü’nde seçmeli ders olarak Çevre Kirliliği, Pestisit Kalıntıları Gıda ve Çevre Güvenliği, Tarımda Doğal Enerji Kaynaklarının Kullanımı, Organik Tarımın Temel İlkeleri, İyi Tarım Uygulamaları, Permakültür dersleri verilmektedir. Tarım Yapılar ve Sulama Bölümü’nde seçmeli ders olarak Toprak Su Koruma Mühendisliği, Tarımsal Atık Yönetimi Çevresel Etki Değerlendirme; zorunlu ders olarak Botanik, Su Kaynaklarının Planlanması, İklim Değişikliği ve Kuraklık dersleri verilmektedir. Toprak Bilimi ve Bitki Besleme Bölümü’nde seçmeli ders olarak Çevre Kirliliği, Toprak ve Su kirliliği, Toprak ve Su koruma, Permakültür, Çevresel Etki Değerlendirme, İyi Tarım Uygulamaları; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği dersleri verilmektedir. Zootečni Bölümü’nde seçmeli ders olarak Çevre ve Sürdürülebilirliği, Hayvan ve Organik Üretim; zorunlu ders olarak Botanik, Zooloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği dersleri verilmektedir. Buna göre bölümlerde verilen zorunlu derslerin çoğu aynı olmasına rağmen seçmeli derslerde farklılıklar görülmektedir.

Tablo 11. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesinde Çevre ile İlgili Verilen Seçmeli ve Zorunlu Dersler

Bölümler	Seçmeli Dersler	Zorunlu Dersler
Bahçe Bitkileri	Bahçe Bitkilerine Organik Tarım, Bahçe Bitkilerinde İyi Tarım Uygulamaları vs.	Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği vs.
Bitki Koruma	Tarımsal Savaşım, Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Organik Tarımda	Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

	Zararlılarla Mücadele, Böceklerin Dünyası vs.	Güvenliği, Böcek Ekolojisi vs.
Tarla Bitkileri	Çevre Kirliliği, Pestisit Kalıntıları Çevre ve Gıda Güvenliği, Sürdürülebilir Tarım, Çevresel Etki Değerlendirme, Bitki Hastalıkları ile Savaşım Yöntemleri vs.	Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği vs.
Tarım Ekonomisi	Doğal Kaynaklar ve Çevre Ekonomisi, Yenilenebilir Enerji Kaynakları vs.	Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği vs.
Tarımsal Biyoteknoloji	Çevre Kirliliği, Organik Tarımın Temel İlkeleri, Yenilenebilir Enerji Kaynakları, Permakültür, İyi Tarım Uygulamaları vs.	Botanik, Zooloji vs.
Tarım Makinaları ve Teknoloji Mühendisliği	Çevre Kirliliği, Pestisit Kalıntıları Gıda ve Çevre Güvenliği, Tarımda Doğal Enerji Kaynaklarının Kullanımı, Organik Tarımın Temel İlkeleri, İyi Tarım Uygulamaları, Permakültür vs.	Botanik vs.
Tarımsal Yapılar ve Sulama	Toprak Su Koruma Mühendisliği, Tarımsal Atık Yönetimi Çevresel Etki Değerlendirme vs.	Botanik, Su Kaynaklarının Planlanması, İklim Değişikliği ve Kuraklık vs.
Toprak Bilimi ve Bitki Besleme	Çevre Kirliliği, Toprak ve Su Kirliliği, Toprak ve Su Koruma Permakültür, Çevresel Etki Değerlendirme, İyi Tarım Uygulamaları vs.	Botanik, Zooloji, Tarımsal Ekoloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği vs.
Zootekni	Çevre ve Sürdürülebilirliği, Hayvan ve Organik Üretim vs.	Botanik, Zooloji, Gıda Bilimi ve Güvenliği vs.

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nde çevre ile ilgili aldıkları ders türlerine göre dağılımları Tablo 12'de verilmiştir. Buna göre Doğal Kaynak ve Çevre Ekonomisi dersi alan öğrencilerin oranı % 41,8, Çevre Kirliliği dersini alanların oranı % 38,3, Pestisit Kalıntıları dersini alanların oranı % 4,5, Tarım ve Çevre Koruma dersini alanların oranı % 2,3, Permakültür dersini alanların oranı % 2,3, Böcek Ekolojisi dersini alanların oranı % 1,2, Çevre Ekolojisi dersini alanların % 1,2, Çevre Bilgisi dersini alanların oranı % 1,2, Toprak ve Su kirliliği dersini alanların oranı % 1,2, Çevre Sağlığı ve Güvenliği dersini alanların oranı % 1,2, Organik Tarım dersini alanların oranı % 1,2, Toprak ve İnsan dersini alanların oranı % 1,2, Toprak ve Su Koruma dersini alanların oranı % 1,2, Yenilenebilir Enerji Kaynakları dersini alanların oranı % 1,2 olarak belirlenmiştir. Buna göre ziraat mühendisliği öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu Tarım Ekonomisi Bölümü tarafından verilen % 41,8 oran ile Doğal Kaynak ve Çevre Ekonomisi dersini almıştır. Bunu % 38,3 ile Çevre Kirliliği dersi takip etmektedir.



Tablo 12. Öğrencilerin Ziraat Fakültesinde Çevre ile İlgili Aldıkları Ders Türlerine Göre Dağılımı (%)

Dersin adı	Sayı	Yüzde (%)
Doğal Kaynak ve Çevre Ekonomisi	36	41,8
Çevre Kirliliği	33	38,3
Pestisit Kalıntıları	4	4,5
Tarım ve Çevre koruma	2	2,3
Permakültür	2	2,3
Böcek Ekolojisi	1	1,2
Çevre Ekolojisi	1	1,2
Çevre Bilgisi	1	1,2
Toprak ve Su Kirliliği	1	1,2
Çevre sağlığı ve güvenliği	1	1,2
Organik tarım	1	1,2
Toprak ve insan	1	1,2
Toprak ve su koruma	1	1,2
Yenilenebilir enerji kaynakları	1	1,2
TOPLAM	86	100,0

Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre Hakkındaki Bilinç Düzeyleri ve Eğilimleri

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre sorunlarını önem derecelerine göre değerlendirme durumları (kişi sayısı) Tablo 13’de verilmiştir. 5’li Likert Ölçek ortalamasına göre bakıldığında çevre sorunlarını önem derecelerine göre 4,9 ile su kirliliği, 4,8 ile hava kirliliği, toprak kirliliği, küresel ısınma, orman tahribatı, radyasyon artışı (ozon tabakasının zarar görmesi), 4,7 ile karbon salınımı ve aşırı gübre ve ilaç kullanımı, 4,6 ile biyolojik çeşitliliğin azalması, 4,5 ile çarpık kentleşme ve göç öğrenciler tarafından çok önemli (5) olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 13. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre Sorunlarını Önem Derecelerine Göre Değerlendirme Durumları (kişi sayısı) ve 5’li Ölçek Ortalaması

N=432 kişi	Çok Önemli (5)	Önemli (4)	Normal (3)	Önemsiz (2)	Çok önemsiz (1)	Ölçek Ortalaması
------------	----------------------	---------------	---------------	----------------	-----------------------	---------------------

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

Su kirliliği	390	41	1	0	0	4,9
Hava kirliliği	376	55	0	0	1	4,8
Toprak kirliliği	367	60	5	0	0	4,8
Küresel ısınma	366	54	9	2	1	4,8
Orman tahribatı	360	61	10	1	0	4,8
Radyasyon artışı (ozon tabakasının zarar görmesi)	341	80	10	1	0	4,8
Karbon salınımı	320	102	10	0	0	4,7
Aşırı gübre ve ilaç kullanımı	313	101	17	1	0	4,7
Biyolojik çeşitliliğin azalması	305	106	19	1	1	4,6
Çarpık kentleşme ve göç	268	127	31	5	1	4,5

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin tarımsal uygulamaların çevre üzerindeki etkilerini değerlendirmişlerdir (Tablo 14). Ölçek ortalamasına göre bakıldığında, ziraat mühendisliği öğrencileri toprak dostu ve su tasarrufu sağlayan yöntemler olan; damla sulama (4,8), ekim nöbeti (münavebe) (4,1), yağmurlama sulama (4,0) yöntemlerini çok olumlu (5) veya olumlu (4) bulmaktadır. Yine Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerine göre kimyasal gübre kullanımı (2,4) ve anız yakma (1,9) gibi tarımsal yöntemler ise çevre üzerinde olumsuz (2) etkiye sahiptir.

Tablo 14. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Tarımsal Uygulamaların Çevre Üzerindeki Etkilerini Değerlendirmesi (kişi sayısı) ve 5’li Ölçek Ortalaması

N=432 kişi	Çok Olumlu (5)	Olumlu (4)	Normal (3)	Olumsuz (2)	Çok olumsuz (1)	Ölçek ortalaması
Damla sulama	288	124	18	2	0	4,6
Ekim nöbeti (münavebe)	172	165	78	11	6	4,1
Yağmurlama sulama	109	230	77	16	0	4,0
Salma sulama	25	78	123	144	62	2,7
Tarımsal ilaç kullanımı	23	38	160	138	73	2,5
Kimyasal gübre kullanımı	14	34	142	158	84	2,4
Anız yakma	13	35	55	125	204	1,9

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili kurum ve kuruluşlara üye olma durumlarına göre dağılımları Tablo 15’de verilmiştir. Buna göre ziraat



mühendisliği öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (% 93,1) çevre ile ilgili kurum ve kuruluşlara üye değildir.

Tablo 15. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Kurum ve Kuruluşlara Üye Olma Durumlarına Göre Dağılımı (%)

Üyelik durumu	Sayı	Yüzde (%)
Üye değil	402	93,1
Üye	30	6,9
TOPLAM	432	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili üye oldukları kurum ve kuruluş türlerine göre dağılımı Tablo 16’da aşağıda verilmiştir. Buna göre Türkiye Erozyonla Mücadele ve Ağaçlandırma Vakfı’na (TEMA) üye olanların oranı % 76,7, Ziraat Mühendisleri Odası’na üye olanların oranı % 13,7, Greenpeace’e üye olanların oranı % 3,3, Doğa Araştırma Derneği’ne üye olanların oranı % 3,3, Çevre Kulübü’ne üye olanların oranı % 3,3 tür.

Tablo 16. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Üye Oldukları Kurum ve Kuruluş Türlerine Göre Dağılımı (%)

Kurum/Kuruluş adı	Sayı	Yüzde (%)
TEMA	23	76,7
Ziraat Mühendisleri Odası	4	13,4
Greenpeace	1	3,3
Doğa Araştırma Derneği	1	3,3
Çevre Kulübü	1	3,3
TOPLAM	30	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili dergi/yayınlar üye olma durumlarına göre dağılımı Tablo 17’de verilmiştir. Buna göre ziraat mühendisliği öğrencilerinin % 99,3’ü çevre ile ilgili dergi/yayınlar üye değildir.

Tablo 17. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Dergi/Yayınlar Üye Olma Durumlarına Göre Dağılımı (%)

Üye olma durumu	Sayı	Yüzde (%)
Üye değil	429	99,3
Üye	3	0,7

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

TOPLAM	432	100,0
---------------	------------	--------------

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin üye oldukları çevre ile ilgili dergi/yayınlar göre dağılımı Tablo 18’de verilmiştir. Buna göre herhangi bir çevre dergisi/yayını üyesi olan öğrencilerin % 66,7’si TEMA’ya, % 33,3’ü ise diğer dergi/yayınlar üyesidir.

Tablo 18. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Üye Oldukları Çevre ile İlgili Dergi/Yayınlar Göre Dağılımı (%)

Yayın adı	Sayı	Yüzde (%)
TEMA	2	66,7
Diğer	1	33,3
TOPLAM	3	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili kanalları takip etme sıklığına göre dağılımı Tablo 19’da verilmiştir. Buna göre sadece denk geldikçe takip edenlerin oranı % 50,2, haftada iki kez takip edenlerin oranı % 20,1, ayda bir kez takip edenlerin oranı % 14,1, hiç takip etmeyenlerin oranı % 12,5 her gün takip edenlerin oranı ise % 3,0’dır. Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerinin yarısından fazlası çevre ile ilgili kanalları sadece denk geldikçe takip etmektedir.

Tablo 19. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Kanalları Takip Etme Sıklığına Göre Dağılımı (%)

Takip etme sıklığı	Sayı	Yüzde (%)
Her gün	13	3,0
Haftada bir iki kez	87	20,1
Ayda bir kez	61	14,1
Sadece denk geldikçe	217	50,2
Hiç	54	12,6
TOPLAM	432	100,0

Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencilerin çevre ile ilgili aktivitelere katılma durumuna göre dağılımı Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre ziraat mühendisliği öğrencilerine çevre ile ilgili aktivitelere katılma durumu sorulduğunda % 55,6’sı bazen, % 32,2’si hayır, % 12,3’ü ise evet cevabını vermiştir.



Tablo 20. Araştırma Kapsamındaki Ziraat Mühendisliği Öğrencilerinin Çevre ile İlgili Aktivitelere Katılma Durumuna Göre Dağılımı (%)

Katılma durumu	Sayı	Yüzde (%)
Evet	53	12,3
Bazen	240	55,6
Hayır	139	32,1
TOPLAM	432	100,0

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ziraat mühendisliği eğitimi, tarımsal üretim sırasında ve sonrasında temel üretim faktörlerinden biri olan doğanın korunmasını hedeflemektedir. Bu nedenle ziraat mühendislerinin çevre bilincinin ve konu ile ilgili eğilimlerinin çevreyi koruyacak yönde olması beklenmektedir. Bu araştırmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerinin çevre ile ilgili aldıkları eğitimlerin yanı sıra, çevre ile ilgili konulardaki eğilimleri de araştırılmıştır. Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencileri çevre bilinçlerinin oluşmasında en etkili mekanizma olarak ailelerini ve okullarını görmektedir. Araştırma kapsamındaki ziraat mühendisliği öğrencileri tüm çevre sorunlarının önemli olduğunu düşünmektedir. Diğer yandan, ziraat mühendisliği öğrencilerinin çevre ile ilgili kurum ve kuruluşlara üye olma veya çevre ile ilgili düzenli yayınları takip etme oranı oldukça düşüktür. Bu nedenle Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dekanlığı tarafından çevre kuruluşları ile birlikte etkinlikler düzenlenmeli ve bu kuruluşlar ziraat mühendisliği öğrencilerine tanıtılmalıdır.

KAYNAKÇA

Arshad, H. M., Saleem, K., Shafi, S., Ahmad, T., Kanwal, S. (2021). Environmental awareness, concern, attitude and behavior of university students: a comparison across academic disciplines. Polish Journal of Environmental Studies. 30(1): 561-570.

Aydın, F. (2011). Üniversite öğrencilerinin çevre kavramına ilişkin metaforik algıları. Doğu Coğrafya Dergisi,26.

Bergman, B. G. (2014). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. Environmental Education Research. 22(4):480-503.

Bozoğlu, M., Bilgiç, A., Topuz Kılıç, B., Ardalı, Y. (2016). Factors affecting the students environmental awareness attitudes and behaviors in Ondokuz Mayıs University Turkey. Fresenius Environmental Bulletin.25(4): 1243–1257.

Bozoğlu, M., Başer, U., Topuz Kılıç, B. (2021). CHAID Algoritmasıyla öğrencilerin iklim değişikliği bilgi düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ziraat Fakültesi örneği. Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi. 2:90-98.

Çabuk, B., Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 1:189-198.

Dinler, Z. (2006). İktisada giriş. Ekin Kitapevi Yayınları. 12. Basım. Bursa, Türkiye.

Earth Justice (EJ) (2022). www.earthjustice.org, Erişim Tarihi: 10.04.2022

Erdal, H., Erdal, G., Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi. 4:57-65.

Food and Agriculture Organization (FAO) (2022). www.fao.org, Erişim Tarihi: 21.04.2022

Gül, S., Aydoğmuş, M., Çobanoğlu, İ. H., Türk, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. 4(3):13.

Güven, E. (2013). Çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin belirlenmesi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3(2):114-127.

Kanbak, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışları: farklı değişkenler açasından Kocaeli Üniversitesi Örneği. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 30-77.

Kaya, E., Akıllı, M., Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açasından incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(18):43-54.

Kılıç, S., İnal, M.E. (2010). Yüksek öğretimde çevre eğitimi alan ve almayan öğrencilerde çevre bilinci: Niğde Üniversitesi örneği. Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, 3(2):70-83.

Özmen, D. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni. 4:330-334.

Sabzehei, M. T., Gholipoor, S., Adinevand, M. (2016). A survey of the relationship between environmental awarness, attitude and pro-environmental behavior of female students at Qom University. Quarterly Journal of Environmental Education of Sustainable Development. 4(4):5-16.



Sadık, F., Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 19(1): 351-365.

Sezgin, A., Erem, T., Aksoy, A. (2008). Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları ve genel eğilimlerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi. 39(1):1-8.

Yüzbaşıoğlu, R., Kızılaslan, H. (2013). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Ziraat Fakültesi öğrencilerinin yeşil gıda ürünleri hakkındaki bilgi görüş ve tutumları üzerine araştırma. Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi. 6:19-30.

Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 22:156-162.

Zhao, S., Song, Q., Wang, C. (2019). Characterizing the energy-saving behaviors, attitudes and awareness of university students in Macau. Sustainability. 11(22):6341.

Ziraat Mühendisleri Odası (ZMO) (2022). www.zmo.org.tr, Erişim Tarihi: 19.04.2022

FARKLI ÖĞRETİM KADEMELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN FETEMM (STEM) FARKINDALIKLARI: ANKARA İLİ ÖRNEĞİ

ÇİĞDEM KARAKAYA¹⁹³,

ÖZET

Bu araştırmada, Ankara ilinde, okul öncesi-ilkokul-ortaokul-lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma Ankara ilinde bulunan devlet okullarında farklı branşlarda görev yapan ve “STEM Projesi Hazırlama” eğitimine gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenler (N=276) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara STEM eğitimi öncesinde Mustafa Çevik tarafından geliştirilen ($r= 0,615$ ve $p=,001$) çoktan seçmeli sorulardan oluşan “FeTeMM Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli Likert türünde hazırlanmış olan 15 maddelik bu ölçek 3 alt boyuttan (“Öğrenciye Etkisi”, “Derse Etkisi” ve “Öğretmene Etkisi”) oluşmaktadır. Ölçekte iki madde olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz ifade edilmiş maddeler ters yönde puanlanmıştır. Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 18 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Veriler parametrik dağılmadığı için analizler non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde verilerin dağılımları ve grupların dengeli olup olmamasına bağlı olarak ikili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Bu çalışmada farklı öğretim kademelerinden öğretmenlerin belirlenen değişkenlere göre FeTeMM farkındalık düzeyleri ile ilişkisi ölçülmüş ve elde edilen sonuçlar literatür bağlamında tartışılmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: STEM, FeTeMM, Öğretmen Eğitimi

FETEMM (STEM) AWARENESS OF TEACHERS WORKING AT DIFFERENT TEACHING LEVELS: THE CASE OF ANKARA

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the STEM awareness of teachers working in public schools in the pre-primary-primary-secondary-high school levels in Ankara. This research, in which the scanning model was used, was carried out with teachers (N=276) who work in different branches in public schools in Ankara and voluntarily participated in the "STEM Project Preparation" training. Before the STEM education, the “STEM Awareness Scale” consisting of multiple-choice questions developed by Mustafa Çevik ($r= 0.615$ and $p=.001$) was applied to the participants. This 15-item scale, which was prepared in a five-point Likert type, consists of 3 sub-dimensions (“Impact on the Student”, “Impact on the Lesson” and “Impact on the Teacher”). Two items in the scale contain negative judgment. Negatively expressed items were scored in the opposite direction. During the

¹⁹³ Doktora Öğrencisi, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, karakayacigdem80@gmail.com



data analysis process, statistical analyzes of the collected data were made using the SPSS 18 (Statistical Packet for Social Sciences) package program. Since the data were not parametrically distributed, the analyzes were analyzed using non-parametric tests. In the analysis of the data obtained, depending on the distribution of the data and whether the groups are balanced or not, the Mann Whitney-U test was used in paired group comparisons and the Kruskal Wallis test was used in the comparison of more than two groups. In this study, the relationship between teachers from different education levels and their STEM awareness levels was measured according to the determined variables, and the results are discussed in the context of the literature.

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak ülkelerin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının niteliği de değişmekte; bu ihtiyacı karşılayacak yeni eğitim yaklaşımları ortaya atılmaktadır. Yeni eğitim yaklaşımlarından biri olan STEM eğitiminde, fen-teknoloji-mühendislik ve matematik disiplinlerine ait bilgi ve becerilerin disiplinler arası uygulamalarla öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik sözcüklerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinin birleşiminden oluşan STEM sözcüğü ülkemizde FeTeMM olarak da ifade edilmektedir. Günümüz dünyasında ihtiyaç duyulan insan kaynağının yetiştirilmesinde STEM eğitim yaklaşımının mevcut eğitim sistemlerine entegrasyonunun önemi üzerinde durulmaktadır (Çorlu, R.M. Capraro & Capraro, 2014).

Araştırmalara göre eğitim ve öğretimin niteliği ve kalitesini etkileyen en önemli unsurlardan biri öğretmendir (Balcı, A., 1988). Bu nedenle öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde, iyi biçimde yetiştirilmesi, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden büyük önem taşır (Şişman, 2015, s.219).

Bu araştırmada, Ankara ilinde, okul öncesi-ilkokul-ortaokul-lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarının incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı bu araştırma Ankara ilinde bulunan devlet okullarında farklı branşlarda görev yapan ve “STEM Projesi Hazırlama” eğitimine gönüllü olarak katılım sağlayan öğretmenler (N=276) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara STEM eğitimi öncesinde Mustafa Çevik tarafından geliştirilen ($r= 0,615$ ve $p=,001$) çoktan seçmeli sorulardan oluşan “FeTeMM Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli Likert türünde hazırlanmış olan 15 maddelik bu ölçek 3 alt boyuttan (“Öğrenciye Etkisi”, “Derse Etkisi” ve “Öğretmene Etkisi”) oluşmaktadır. Çalışmanın farklı öğretim kademelerinden öğretmenleri kapsıyor olmasının literatürdeki boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın yukarıda belirtilen ana problemine yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları hangi düzeydedir?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları, cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları görev yaptıkları öğretim kademesi türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları, yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları; daha önce bu konuda eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları; öğretmenlerin daha önce almış oldukları FeTeMM eğitimin çevrim içi veya yüz yüze olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma nicel bir araştırmadır. Nicel araştırma türlerinden tarama (survey) araştırma türü kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s.14) tarama çalışmaları; birçok elemandan oluşan evren hakkında genel yargıya varmayı amaçlayan, evren veya evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2006). Araştırma evrenini Ankara ilinde bulunan devlet okullarında farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015, s.85) göre bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir.

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak;

“Kişisel Bilgi Formu” ve Çevik (2017) tarafından geliştirilen “FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)” kullanılmıştır. Uygulanan anketin birinci bölümünde yer alan “Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, öğretmenlerin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, öğrenim düzeyi, yaş, görev yapılan öğretim kademesi türü, hizmet yılı, gibi) belirlemek amacıyla hazırlanmış ifadelerden oluşmuştur. İkinci bölümde yer alan “FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ)” Çevik (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, üç boyutlu likert tipi bir farkındalık ölçeğidir. Bu ölçek öğretmenlerin FeTeMM farkındalıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beşli Likert türünde hazırlanmış olan 15 maddelik bu ölçek 3 alt boyuttan (“Öğrenciye Etkisi” ile ilgili 6 madde, “Derse



Etkisi" ile ilgili 5 madde ve "Öğretmene Etkisi" ile ilgili 4 maddeden) oluşmaktadır. Ölçekte iki madde olumsuz yargı içermektedir. Olumsuz ifade edilmiş maddeler ters yönde puanlanmıştır.

Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS 18 (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Veriler parametrik dağılmadığı için analizler non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde verilerin dağılımları ve grupların dengeli olup olmamasına bağlı olarak ikili grup karşılaştırmalarında Mann Whitney-U testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

ÖRNEKLEM

Araştırma evrenini Ankara ilinde bulunan devlet okullarının farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2015, s.85) göre bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir.

VERİLERİN ANALİZİ

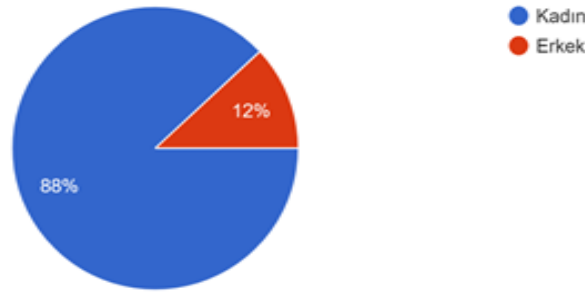
Veri analizi sürecinde, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

Veriler parametrik dağılmadığı için analizler **non-parametrik** testler kullanılarak yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde verilerin dağılımları ve grupların dengeli olup olmamasına bağlı olarak ikili grup karşılaştırmalarında **Mann Whitney-U** testi, ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında ise **Kruskal Wallis** testi kullanılmıştır.

Uygulanan FeTeMM farkındalık anketinin "öğrenciye-derse-öğretmene" göre düzenlenmiş olan 3 alt boyutunda katılımcıların cinsiyetine göre aldıkları puan ortalamaları hesaplanmıştır.

Cinsiyetiniz.
276 yanıt



Grafik 1 Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %88'i (N=243) kadın; %12'si (N=33) erkektir (Grafik 1.). Araştırmanın ilk alt problemine cevap bulmak amacıyla FeTeMM Eğitimi ile ilgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden **elde edilen verilerin cinsiyete göre normal dağılım gösterip göstermediği** incelenmiştir. Veriler **normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.** Cinsiyet faktörü 2 alt değişkenden oluştuğu için veriler Mann-Whitney testi ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

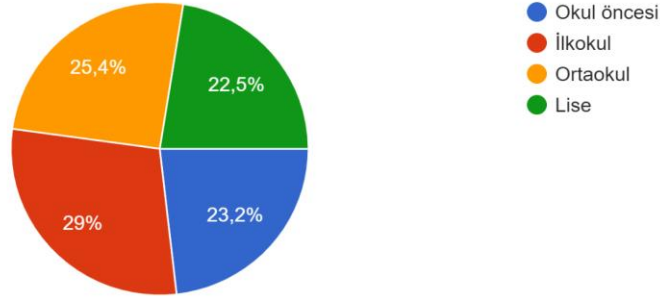
Tablo 13 Öğretmenlerin Cinsiyete İlişkin Verileri

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenciye yönelik	Kadın	243	140.41	34120.00	3545	0,263
	Erkek	33	124.42	4106.00		
Derse yönelik	Kadın	243	143.18	34792.50	2872	0,007
	Erkek	33	104.05	3433.50		
Öğretmene yönelik	Kadın	243	136.50	33169.50	3523	0,255
	Erkek	33	153.23	5056.50		
Toplam görüş	Kadın	243	140.03	34028.50	3636,5	0,385
	Erkek	33	127.20	4197.50		

Tablo 1 incelenirse öğretmene yönelik görüş dışında kadın öğretmenlerin sıra ortalamalarının erkek öğretmenlerinkinden büyük olduğu görülür. Bu durum çalışılan örnekleme kadın öğretmenlerin FeTeMM eğitimi ilgili farkındalıklarının daha fazla olduğunu gösterir. Ancak örneklemin çekildiği evrende sadece derse yönelik görüşlerde farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Kadın öğretmenlerin derse yönelik görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur.



Görevli olduğunuz eğitim-öğretim kademesini işaretleyiniz.
276 yanıt



Grafik 2 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre Yüzdeleri

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %29'u (n=80) ilkokul, %25'i (n=70) ortaokul, %23,2'si (n=64) okul öncesi, % 22,5'i (n=62) lise kademesinde görev yapmaktadır(Grafik 2.). Araştırmanın "Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları görev yaptıkları öğretim kademesi türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki ikinci alt problemine cevap bulmak amacıyla FeTeMM Eğitimi ile ilgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden elde edilen verilerin görev yapılan okul kademesine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplarda veriler normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

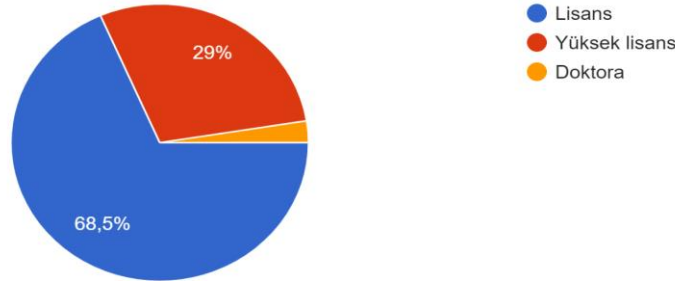
Tablo 14 Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine İlişkin Veriler

Boyut	Okul Kademesi	N	Sıra Ort.	H	p
Öğrenciye yönelik	Okul öncesi	64	136.98	25.062	<,001
	Ortaokul	70	140.66		
	İlkokul	80	166.52		
	Lise	62	101.47		
Derse yönelik	Okul öncesi	64	153.15	10.498	,015
	Ortaokul	70	134.27		
	İlkokul	80	150.04		
	Lise	62	113.26		
Öğretime yönelik	Okul öncesi	64	138.86	10.241	,017
	Ortaokul	70	131.81		
	İlkokul	80	159.68		
	Lise	62	118.36		
Toplam görüş	Okul öncesi	64	143.65	21.259	<,001
	Ortaokul	70	132.54		
	İlkokul	80	165.83		
	Lise	62	104.65		

Tablo 2 incelenirse tüm boyutlarda ve ölçekten alınan toplam görüşlerde p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu görülür. Bunun anlamı **FeTeMM eğitime yönelik görüşlerin okul kademesine göre farklılık gösterdiği**dir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında **ilkokul**

öğretmenlerinin eğitime yönelik görüşlerin derse yönelik boyut hariç diğer tüm boyutlarda ve toplamda daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğrenim durumunuzu işaretleyiniz.
276 yanıt



Grafik 3 Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yüzdeleri

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68,5' i (n= 189) lisans, %29'u (n=80) yüksek lisans, %2,5'i (n=7) doktora düzeyinde öğrenim gördüğünü belirtmiştir(Grafik 3.). Araştırmamızın "Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları, öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki üçüncü alt problemine cevap bulmak amacıyla **doktora düzeyindeki öğretmen sayısı çok az olduğu için yüksek lisans ve doktora düzeyleri birleştirilmiş ve lisans üstü olarak yeniden kodlanmıştır**. Yapılan yeni kodlamaya göre FeTeMM Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden elde edilen verilerin eğitim düzeyine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplarda **veriler normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir**. Analiz sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

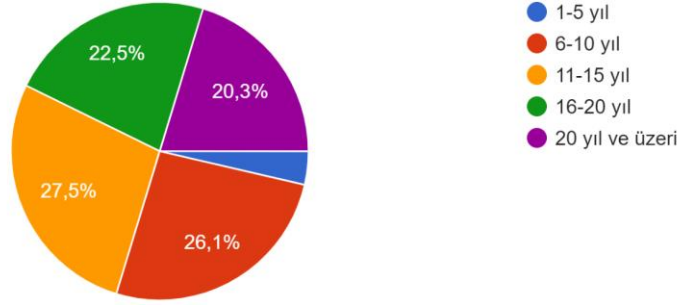
Tablo 15 Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine İlişkin Veriler

Boyut	Öğrenim düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenciye yönelik	Lisans	189	141.52	26748.00	7650	0,336
	Lisans üstü	87	131.93	11478.00		
Derse yönelik	Lisans	189	136.48	25794.00	7839	0,529
	Lisans üstü	87	142.90	12432.00		
Öğretime yönelik	Lisans	189	142.61	26953.00	7445	0,204
	Lisans üstü	87	129.57	11273.00		
Toplam görüş	Lisans	189	140.82	26615.50	7782	0,475
	Lisans üstü	87	133.45	11610.50		



Tablo 3 incelenirse tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinden alınan puanlarda p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülür. Bunun anlamı çalışmanın örnekleminin temsil ettiği evrende FeTeMM eğitimine yönelik öğretmen görüşleri öğrenme düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

Kaç yıldır eğitim alanında görev yapmaktasınız?
276 yanıt



Grafik 4 Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine Göre Yüzdeleri

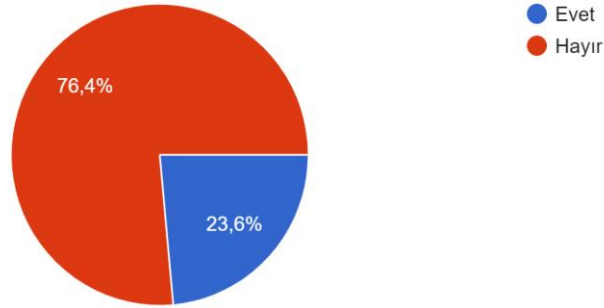
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %3,6'sı (n= 10) 1-5 yıl, %26,1'i (n=72) 6-10 yıl, %27,5'i (n=76) 11-15 yıl, %22,5'i (n=62) 16-20 yıl, %20,3'ü (n=56) 20 yıl ve üzeri meslekî kıdeme sahiptir (Grafik 4.). Araştırmanın "Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları **hizmet sürelerine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklindeki dördüncü alt problemine cevap bulmak amacıyla **1-5 yıl görev yapan öğretmen sayısı çok az olduğu için 1-5 yıl ve 6-10 yıl görev yapan öğretmenler 1-10 yıl olarak yeniden kodlanmıştır.** Yapılan yeni kodlamaya göre FeTeMM Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden elde edilen **verilerin kıdem yılına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplarda veriler normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin okul kademesine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi** ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 16 Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerine İlişkin Veriler

Boyut	Kıdem	N	Sıra Ort.	H	p
Öğrenciye yönelik	1-10 yıl	82	146.35	15.796	0,001
	11-15 yıl	76	154.74		
	16-20 yıl	62	139.75		
	21 ve üzeri	56	103.58		
Derse yönelik	1-10 yıl	82	143.46	10.798	0,013
	11-15 yıl	76	152.35		
	16-20 yıl	62	141.87		
	21 ve üzeri	56	108.71		
Öğretme yönelik	1-10 yıl	82	153.88	7.867	0,049
	11-15 yıl	76	142.64		
	16-20 yıl	62	132.73		
	21 ve üzeri	56	116.74		
Toplam görüş	1-10 yıl	82	152.16	15.946	0,001
	11-15 yıl	76	151.16		
	16-20 yıl	62	137.69		
	21 ve üzeri	56	102.21		

Tablo 4 incelenirse **tüm boyutlarda ve ölçekten alınan toplam görüşlerde p değerlerinin 0,05'ten küçük olduğu** görülür. Bunun anlamı FeTeMM eğitime yönelik görüşlerin **kıdeme göre farklılık gösterdiği**dir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında **21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerin tüm boyutlarda ve toplamda daha olumsuz olduğu** söylenebilir.

Daha önce STEM ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?
276 yanıt



Grafik 5 Öğretmenlerin STEM Eğitimi Alma Durumlarına Göre Yüzdeleri

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,4'ü (n= 211) daha önce STEM eğitimi almadığını, %23,6'sı (n=65) daha önce STEM eğitimi aldığını belirtmiştir (Grafik 5.). Araştırmanın "Öğretmenlerin FeTeMM farkındalıkları; **daha önce bu konuda eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**" şeklindeki beşinci alt problemine cevap bulmak amacıyla FeTeMM Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden elde edilen **verilerin daha önce eğitim alınıp alınmama durumlarına göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.**



Veriler normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin daha önce eğitim alınıp alınmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği **Mann Whitney U testi** ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

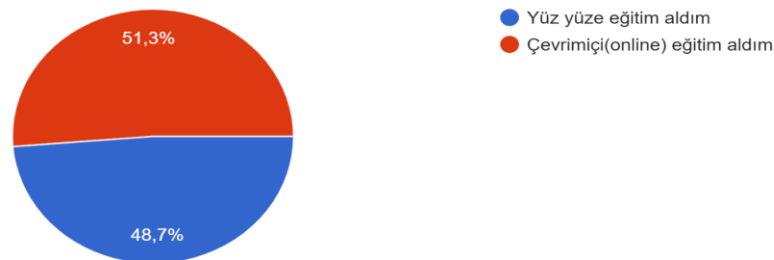
Tablo 17 Öğretmenlerin Daha Önce STEM eğitimi Alıp Almamalarına İlişkin Veriler

Boyut	Eğitim alma durumu	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenciye yönelik	Evet	65	166.90	10848.50	5011,5	<0,001
	Hayır	211	129.75	27377.50		
Derse yönelik	Evet	65	172.63	11221.00	4639	<0,001
	Hayır	211	127.99	27005.00		
Öğretmene yönelik	Evet	65	145.22	9439.50	6420,5	0,433
	Hayır	211	136.43	28786.50		
Toplam görüş	Evet	65	167.79	10906.50	4953,5	<0,001
	Hayır	211	129.48	27319.50		

Tablo 5 incelenirse daha önceden eğitim alan öğretmenlerin sıra ortalamalarının almayan öğretmenlerinkinden büyük olduğu görülür. Bu durum çalışılan örnekleme eğitim alan öğretmenlerin FeTeMM eğitimi ilgili farkındalıklarının daha fazla olduğunu gösterir. Bu fark öğretmene yönelik görüş boyutu hariç istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0,05$). Daha önceden FeTeMM eğitimi alan öğretmenlerin derse yönelik görüşleri almayan öğretmenlere göre daha olumludur.

(Daha önce STEM ile ilgi eğitim aldıysanız bu soruya cevap veriniz) Aldığınız STEM eğitimi ile ilgili aşağıdaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyiniz

78 yanıt



Grafik 6 Öğretmenlerin STEM Eğitimi Alma Durumlarına Göre Yüzdeleri

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51,3'ü ($n= 36$) yüz yüze eğitim aldığını, %48,7'si ($n=29$) ise çevrimiçi eğitim aldığını belirtmiştir. Araştırmamızın "Öğretmenlerin FeTeMM

farkındalıkları; öğretmenlerin daha önce almış oldukları FeTeMM eğitimin çevrim içi veya yüz yüze olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklindeki altıncı alt probleme cevap bulmak amacıyla FeTeMM Eğitimi ile ilgili Öğretmen Görüşleri ölçeğinden elde edilen verilerin eğitim alma şekillerine göre normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden FeTeMM eğitimi ile ilgili görüşlerin eğitim alma şekillerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 18 Öğretmenlerin Aldığı STEM Eğitimin Yüzyüze Veya Çevrimiçi Olmasının FeTeMM Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Veriler

Boyut	Eğitim türü	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Öğrenciye yönelik	Yüz yüze	36	33.82	1217.50	492,5	0,676
	Online	29	31.98	927.50		
Derse yönelik	Yüz yüze	36	32.29	1162.50	496,5	0,731
	Online	29	33.88	982.50		
Öğretime yönelik	Yüz yüze	36	32.64	1175.00	509,0	0,863
	Online	29	33.45	970.00		
Toplam görüş	Yüz yüze	36	32.63	1174.50	508,5	0,858
	Online	29	33.47	970.50		

Tablo 6 incelendiğinde, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinden alınan puanlarda p değerlerinin 0,05’ten büyük olduğu görülür. Bunun anlamı çalışmanın örnekleminin temsil ettiği evrende FeTeMM eğitime yönelik öğretmen görüşleri eğitime türüne göre farklılık göstermemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın örnekleminin temsil ettiği evrende araştırmaya katılan öğretmenlerin FeTeMM (STEM) eğitimine yönelik görüşleri incelendiğinde; kadın öğretmenlerin FeTeMM eğitimi ilgili farkındalıklarının daha fazla olduğu; ancak örneklemin çekildiği evrende sadece «derse yönelik» görüşlerde farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu, FeTeMM eğitimine yönelik görüşlerin okul kademesine göre farklılık gösterdiği, sıra ortalamaları dikkate alındığında ilköğretim öğretmenlerinin eğitime yönelik görüşlerinin derse yönelik boyut hariç diğer tüm boyutlarda ve toplamda daha olumlu olduğu, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin FeTeMM (STEM) eğitimine yönelik görüşlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği, öğretmenlerin kıdeme göre FeTeMM (STEM) eğitimine yönelik görüşlerinin farklılık göstermediği, kıdeme ilişkin verilerdeki sıra ortalamaları dikkate alındığında 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerin tüm boyutlarda ve toplamda görüşlerinin daha olumsuz olduğu, daha önceden FeTeMM eğitimi alan



öğretmenlerin ölçeğin «derse yönelik» boyutunda görüşlerinin daha önceden FeTeMM eğitimi almayan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu, FeTeMM eğitimine yönelik öğretmen görüşlerinin eğitim türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

OKUL İKLİMİNİN LİSE ÖĞRENCİLERİNDEKİ OKULA BAĞLILIK DUYGUSUNA ETKİSİ

DUYGU ŞALLI¹⁹⁴, NURBEYZA GÜNEŞ¹⁹⁵,

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; lise öğrencilerinin okula bağlılıkları ile okul iklimi arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlanan araştırmanın evrenini İstanbul Kartal'da bulunan tüm resmi ortaöğretim kurumları, örneklemini ise; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bu okullarda eğitim görmekte olan 1873 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Okul İklimi Ölçeği ve Okula Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde okul iklimi ve okula bağlılık arasındaki ilişkileri incelemek için okula bağlılığının okul iklimi tarafından yordanıp yordanmadığı ile ilgili doğrudan etkilere odaklanan yordayıcı korelasyon yöntemi ve tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde; Basit Doğrusal Regresyon Analizi ve Çok Değişkenli Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; lise öğrencilerinin genel anlamda okula bağlılıklarının yüksek olduğu, okul ikliminin okula bağlılığı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda; öğrencilerin okula bağlılığını artırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

ANAHTAR KELİMELEER: Okul iklimi, okula bağlılık, öğrenci

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between high school students' school engagement and school climate. For this purpose, the universe of the research, which was designed using quantitative research methods, is all official secondary education institutions in Istanbul Kartal, and the sample is; It consists of 1873 students studying in these schools in the 2020-2021 academic year. Stratified sampling method was used while determining the sample of the study. As a data collection tool in the research; Personal Information Form, School Climate Scale and School Engagement Scale were used. The data collected in the study were analyzed with the SPSS 25.0 program. In the analysis of the data, the predictive correlation method, which focuses on the direct effects of whether school engagement is predicted by school climate, and the descriptive survey model, which is one of the survey models, were used to examine the relationships

¹⁹⁴ Dr., MARMARA ÜNİVERSİTESİ, duygu.salli@marmara.edu.tr

¹⁹⁵ Öğretmen, SANCAKTEPE RABİA KIZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ, nuurbeyzagunes@gmail.com



between school climate and school engagement. In the analysis of data; Simple Linear Regression Analysis and Multivariate Regression Analysis were used. According to the research findings; It has been concluded that high school students have a high level of school engagement in general, and that school climate significantly predicts school engagement. In line with the research findings. Suggestions were made to increase students' commitment to school.

Keywords: School climate, school engagement, student

1. Giriş

Okulun en önemli özelliklerinden birisi ve başlıca görevi insan yetiştirmektir. Buna bağlı olarak da okulun birey boyutu kurum boyutundan daha önemlidir. Okulla ilgili tanımlayıcı bir konudan söz edilirken genellikle fiziki yapısı ve mevcut programdaki işleyişi ele alınır. Oysa ki bir okulun karakterini, havasında bulunan ikliminden solumak mümkündür. Bazı okullar resmiyetiyle ciddi, bazı okullar eğlenceli, bazıları insan ilişkilerine önem veren, bazıları sadece akademik başarı odaklı çalışan bir yapıdadır. Fakat okul, tüm bunların toplamından oluşan bir sistemdir. Ayrıca okulun misyon ve vizyonuna uygun olarak kendine has değerler edinmesi öğrencileri hayata donanımlı bir şekilde hazırlamak adına okul içinde ve dışında sosyal, akademik, kültürel ve insani değerleri kazandırma görevi bulunmaktadır (Bursalıoğlu,1982).

İnsan odaklı bir örgüt biçimi olan okulların atmosferi tezimizin temel kavramlarından biri olan iklimi oluşturmaktadır. İklim, çevredeki güçlerin birleşiminden oluşan hava olaylarının bütünü olarak örgüte uyarlandığında; bu yapıyı çevreleyen atmosfer, üyeler arasındaki iyi niyet, moral seviyeleri, ait olma hissinin göstergesi şeklinde ifade edilebilir. Yani bu yapıya hâkim olan havaya

gösterilen duygusal tepkiler iklim anlamına gelmektedir. Bir yönden de iklim, psikolojik açıdan örgütte bulunanlar için ne anlam ifade ettiğini yansıtır. Okul iklimi kavramı ise, örgütsel yapı içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Okulun güçlü bir iklim oluşturması yönetici ve öğretmenlerin ortak kurallar ve hedefler doğrultusunda birleşmesiyle gerçekleşebilir. Eğitim kurumlarında çalışan tüm fertlerin aynı hedef ve inançlar doğrultusunda ilerleyerek genç kuşağın temel bilgi ve becerilerini kazanmasında öncü olması, istendik davranışlar sergileyebilmesi ve sosyalleşmesinin yanı sıra medeni sorumluluklar alabilmesi, moral ve etik değerler kazanabilmesi, kendini gerçekleştirme yolunda olumlu niteliklere sahip olabilmesi gibi birçok yönden katkısı bulunmaktadır (Aydın,1986). Bu bağlamda en değerli varlıklarımız ve geleceğimiz olarak gördüğümüz çocuklarımızın eğitim ortamlarının duygusal niteliği ve onlara kattıkları değer oldukça önem arz etmektedir. Başarılı okulların vizyonun geniş, öğrencilerinin özgüvenli olması okuldaki olumlu iklimin birer yansımasıdır. Olumlu iklime sahip okullardaki yönetici, öğretmen ve diğer personelin öğrencilere olan yaklaşımlarında daha samimi ve özverili oldukları görülür. Okul ortamındaki olumlu hava, öğretmenlerin içgüdüsel olarak motive olmuş bir şekilde işlerini yapıyor olmalarının doğal gereğidir. İşini severek yapan, mesai saatleri dışında da öğrencilerinin gelişimine zaman ayıran, yeni projeler üreten ve bunda istekli olan öğretmenler öğrencilerin kalplerinde yer edindiklerinden eğitim ve öğretim süreci gerçek ve nihai hedefine ulaşmış olacaktır; bu da öğrencilerin okula olan sevgi ve bağlılığının artmasında en önemli faktördür. Öyle ki okuluna severek gelen, öğretmen ve arkadaşlarıyla uyum içinde olan öğrenciler, okula bağlılık seviyesi yüksek öğrenciler olmaktadır. Kendini okulun bir parçası olarak gören öğrenciler, öğretmenlerinin desteğini alarak kültürel ve sosyal etkinliklere katılımda, sportif aktivitelerde, tiyatro-şiiir-drama alanlarında, müzikal veya görsel sanatlarda yeteneklerini keşfedebilmekte, bilimsel araştırma ve deneylere proje üretme konusunda istekli olabileme olanaklarını bulmaktadırlar.

Okul ikliminin öğrencilere doğurduğu fırsatlar açısından önemi ve aynı zamanda kötü alışkanlıklardan uzak tutarak okula devamlılıkta katkı sağlaması, bireyin okulda prososyal davranış kazanmasına ve kişiliğinin şekillenmesine en büyük etkiyi sağlayan yapı olduğunu göstermektedir. Olumlu okul iklimi sayesinde, öz bilinç, güven ve güdülenme, öğretmenlerini ve arkadaşlarını önemseme, okula karşı istekli ve tutkulu olma (Jimerson, Campos ve Grief, 2003,9) noktasında kazanım elde eden öğrencilerin okula bağlılık seviyesi yükseldikçe toplumun eğitim ve kültür seviyesinin artmasına da vesile olacak, toplumsal normlara olan inançlar da sağlamlaşacaktır (Topçu,2019). Çünkü Hirschi' ye (1969) göre sosyal bağ kuramıyla açıklanan bu durum kişinin toplumla olan bağı zayıfladığında veya koptuğunda, kişi isteklerini elde etmek için illegal yollar denemeye başlayacaktır. Bireyleri suç işlemekten uzaklaştıran etmenin koruyucu bir sosyal bağ



olduğu ve bu sosyal bağın çocuklarda ve ergenlerde en çok zaman geçirdikleri yerlerin ailenin yanı, okul ve arkadaşları olduğundan, günün büyük bir bölümünü geçirdikleri okuldaki yaşantılarının niteliğinin ciddiyeti de daha iyi anlaşılmaktadır. Bu önemle çıktığımız yolda çalışmamızın problem cümlesi “Liselerdeki okul ikliminin öğrencilerin okula bağlılıkları üzerinde etkisi var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul iklimi ile okula bağlılık duygusu arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- 1.Lise öğrencilerinin okul iklimi algısı ne düzeydedir?
- 2.Lise öğrencilerinin okula bağlılık algısı ne düzeydedir?
- 3.Okul iklimi lise öğrencilerinin okula bağlılık duygusunu anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Lise öğrencilerindeki okul iklimi algısının okula bağlılık duygusuna etkisini, lise öğrencilerinin demografik değişkenlerine göre (cinsiyet, bulunduğu okul türü, seçtiği bölüm türü, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim ve iş durumu, aile birliği durumu, ekonomik durum, ailedeki kardeş sayısı) inceleyen bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini istatistiksel testler kullanarak ölçmeye çalışan yaklaşıma “ilişkisel tarama yaklaşımı” denir (Karasar,2015). Tarama modelli yaklaşımlar, iki değişkenin birlikte var olduğunda bir değişim oluşturup oluşturmadığını kanıtlamaya çalışır. Bir konu hakkında genel bir varsayıma ulaşmak için, konu ile ilgili birçok bilgiye ulaşmak gerektiğinden, tarama modellerinde birden fazla veriye ulaşılabilir. Böylece örneklemden elde edilen bilgilere dayalı olarak evren hakkında genelleme yapılabilmektedir.

Okul iklimini bütünsel olarak ve her bir faktörün ayrı ayrı öğrencilerin okula bağlılıkları ile ilişkisini belirlemek için SPSS paket programında korelasyon analizi yapılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan 28 resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 1873 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmamızda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrene ait alt grupların tespit edilerek oransal olarak örneklemin evreni temsil ettiğini ifade eden yöntemdir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 2.1 : Araştırma Evrenini Oluşturan İstanbul İli Kartal İlçesinde Bulunan Resmi

Ortaöğretim Kurumları ve Öğrenci Sayısına Dair Tanımlayıcı Bilgiler

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Anadolu Lisesi	11	8466
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	10	10158
Anadolu İmam Hatip Lisesi	7	3003
Toplam	28	21627

Tablo 2.1'e göre İstanbul ili Kartal ilçesinde 11 Anadolu Lisesi ve 8466 öğrenci; 10 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve 10158 öğrenci; 7 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 3003 öğrencisi ile toplam 28 lise ve 21627 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2.2 : Öğrencilerin Demografik Bilgilerine Dair Tanımlayıcı Bulgular

Bireysel Özellikler		
Cinsiyet	N	%
Kız	1170	62,5
Erkek	703	37,5
Total	1873	100,0



Sınıf	N	%
Hazırlık	56	3,0
9. Sınıf	379	20,2
10. Sınıf	376	20,1
11. Sınıf	641	34,2
12. Sınıf	421	22,5
Seçtiğiniz veya Seçeceğiniz Bölüm	N	%
Sayısal	1098	58,6
Eşit Ağırlık	501	26,7
Dil	60	3,2
Sözel	214	11,4
Öğrenim Gördüğünüz Okul Türü		
Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi	399	21,3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	268	14,3
Anadolu İmam Hatip Lisesi	211	11,3
Anadolu Lisesi	720	38,4
Fen Lisesi	275	14,7
Toplam	1873	100,0

Tablo 2.2 incelendiğinde araştırmaya katılan 1873 öğrencinin tamamından elde edilen veriler kayıp olmaksızın kullanılmıştır.

Araştırmaya 1170 kız öğrencinin ve 703 erkek öğrencinin katıldığı ve araştırmanın %62.5'ini kız öğrencilerin %37.5'u erkek öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Bunlardan % 3'ünün hazırlık sınıfı düzeyinde, % 20.2'sinin dokuzuncu sınıfta, 20.1'inin onuncu sınıfta, 34.2'sinin on birinci sınıfta ve 22.5'inin on ikinci sınıfta olduğu görülmektedir. Öğrencilerin seçtikleri bölüm türleri incelendiğinde % 58.8'inin sayısal, % 26.7'sinin eşit ağırlık, 11.4'ünün sözel ve % 3.2'sinin dil bölümünü seçtiği görülmektedir.

Öğrencilerin eğitim gördüğü okul türü incelendiğinde araştırmanın %21.3'ünün Fen ve Sosyal Bilimler Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi 'nde, %14.3'ünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde, 11.3'ünün Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde, 38.4'ünün Anadolu Lisesi'nde, %14.7'sinin Fen Lisesi'nde olduğu belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için öğrencilere ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla 'Kişisel Bilgi Formu', Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen 'Okul İklimi Ölçeği' ve Arastaman (2006) tarafından geliştirilen 'Okula Bağlılık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçekler uygulanırken, geliştiren kişiler tarafından önceden izinleri alınarak kullanılmıştır. Ayrıca verilerin gizli tutulacağı belirtilmiş ve tamamen gönüllülük esasına dayanarak seçilen öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada lise öğrencilerinin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan formun birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyet, bulunduğu okul türü, seçtiği bölüm türü, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim ve iş durumu, aile birlikteliği durumu, ailedeki kardeş sayısı ve ekonomik durum hakkında tanımlamaya dair sorular yer almaktadır.

2.3.2. Okul İklimi Ölçeği

İkinci bölümde okul ikliminin lise öğrencilerinin okula bağlılık algılarına etkisini incelemek için Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen 'Okul İklimi Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir.

Bu bölümdeki maddelerin değerlendirilmesinde "hiçbir zaman", "nadiren", "ara sıra", "çoğunlukla", "her zaman" ifadelerinden oluşan beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.



Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır. Destekleyici öğretmen davranışları alt boyutu 0.87, başarı odaklılık alt boyutu 0.59, güvenli öğrenme ortamı alt boyutu ise 0.73 olarak hesaplanmıştır.

2.3.2.Okula Bağlılık Ölçeği

Üçüncü bölümde okul ikliminin lise öğrencilerinin okula bağlılık algılarına etkisini incelemek için Arastaman (2006) tarafından geliştirilen 'Okula Bağlılık Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek 27 madde ve beş faktörden oluşan likert tipi bir ölçektir.

Bu bölümdeki maddelerin değerlendirilmesinde "hiç katılmıyorum", "az katılmıyorum", "orta derecede katılmıyorum", "çok katılmıyorum", "pek çok katılmıyorum" ifadelerinden oluşan beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. İçsel bağlılık, okul ortamı bağlılığı, okul programı bağlılığı, okul yönetimi ve öğretmene dönük bağlılık olmak üzere beş alt ölçekten oluşan okula bağlılık ölçeği puanlarının Cronbach Alpha değerleri ise şu şekildedir: İçsel bağlılık boyutu 0.89, okul ortamı bağlılığı 0.89, okul programı bağlılığı 0.90, okul yönetimi 0.79, öğretmene dönük bağlılık 0.87 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında uygulanacak anketleri geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek araştırmada kullanım izni alınmıştır (Çalık ve Kurt 2010 ve Arastaman 2006). Ölçeklerin okullarda uygulanabilirliğine dair Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne gerekli izin müracaatı yapılmıştır . Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne gerekli izin verilmiştir. 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kartal'da bulunan resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci sayıları için Kartal İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü özel kalem biriminden alınan istatistiksel verilere ulaşılmıştır. Anket formları araştırmacı tarafından çevrimiçi form olarak dijital ortamda hazırlanıp okullara gönderilerek öğrencilerin katılımları sağlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler "SPSS 25.0" programı kullanılarak çözümlenmiştir.

2.5.Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında istatistiksel tekniklere başlamadan önce kayıp değer incelemesi, uç değerlerin kontrolü ve normallik testi yapılmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Çalışmada toplanan veriler SPSS 25.0 programıyla analiz edilmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotların (Ortalama, Standart sapma, frekans) aynı sıra ölçekler normal dağılım sergilediği için parametrik testlerle analizler yapılmıştır. Çalışmada Bağımsız Örneklem T testi, Tek Yönlü Varyans (ANOVA) analizi, Pearson Korelasyon testi analizleri kullanılmıştır. Anlamlılık bütün değerler için $p < 0,05$ düzeylerinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada ilk önce verilerin normal dağılımını analiz etmek için Basıklık ve Çarpıklık analizi yapılmıştır. Analiz sonucuna göre ölçeklere ait puanların dağılımının normal olduğu tespit edilmiştir.

3.Bulgular

Okul İklimi Ölçeği ile Okula Bağlılık Duygusu Ölçeklerinin ilişkisi Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo : 3.1 Okul İklimi Ölçeği ile Okula Bağlılık Duygusu Ölçeklerinin İlişkisi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Okul İklimi Toplam Puan (1)	r 1									
	p									
Okul Bağlılık Duygusu Toplam Puan (2)	r 0,41	1								
	p 0									
Oİ Destekleyici Öğretmen Davranışları (3)	r 0,75	0,652	1							
	p 0	0								
Oİ Basari odaklılık (4)	r 0,49	0,658	0,596	1						
	p 0	0	0							
Oİ Güvenli Öğrenme Ortamı (5)	r 0,55	-0,28	-0,1	-0,26	1					



	p	0	0	0	0						
OB Öğrencinin İçsel Bağlılığı (6)	r	0,29	0,87	0,46	0,473	-0,2	1				
	p	0	0	0	0	0					
OB Okul Ortam Bağlılık İlişki (7)	r	0,38	0,902	0,554	0,598	-0,21	0,71	1			
	p	0	0	0	0	0	0				
OB Okul Program Bağlılığı İlişkisi (8)	r	0,41	0,831	0,598	0,617	-0,21	0,58	0,75	1		
	p	0	0	0	0	0	0	0			
OB Okul Yönetim Bağlılık İlişkisi (9)	r	0,31	0,852	0,612	0,558	-0,36	0,65	0,7	0,64	1	
	p	0	0	0	0	0	0	0	0		
OB Öğretmen Bağlılığı İlişkisi (10)	r	0,43	0,751	0,671	0,646	-0,28	0,52	0,59	0,62	0,71	1
	p	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Tablo 3.1’de Pearson korelasyon analizine göre okul iklimi ölçeği ile okul bağlılık ölçeği arasındaki ilişki incelendiğinde arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişki olduğu saptanmıştır. ($r=0,413$, $p<0,05$)

Tablo : 3.2. Okul iklimi ve Okula Bağlılık Duygusu Puanına ait Tanımlayıcı İstatistik Tablosu

	Ort	Ss.	Minimum	Maximum
Okul İklimi Toplam Puan	67,74	8,61	37,00	110,00
Okula Bağlılık Duygusu Toplam Puan	99,41	18,80	33,00	135,00

Tablo: 3.2 ‘de görüldüğü üzere, Okulu İklimi Puanı $67,74 \pm 8,61$ ortalama, minimum 37 ile maksimum 110 puan arasında yer almaktadır.

Okula Bağlılık Duygusu Puanı ise $99,41 \pm 18,80$ ortalama, minimum 33 ile maksimum 135 puan arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo:3.3 Okul İkliminin Okula Bağlılığı Yordama Durumunu Gösteren Basit Regresyon Analiz Bulguları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	t	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit		27,657	2,57		10,76	0				
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Okula Bağlılık	1,403	0,065	0,414	21,565	0	0,747	0,558	785,31	0
Başarı Odaklılık		2,862	0,151	0,374	18,918	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı		-0,462	0,051	-0,146	-9,126	0				

Tablo 3.3' te verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %56'sını oluşturmaktadır ($r=0,747$; $r^2=0,558$). Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,414$]. Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,374$]. Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,146$].

Okul İklimi Ölçeğinin Okula Bağlılık Ölçeğini ne kadar etkilediğini belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon analizi sonuçları değişkenler arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre model anlamlı bulunmuştur ($F=385,81$; $p<0,05$). Yani okul bağlılığın %17'sini okul iklimi ile açıklanıyor. Okul ikliminin okula bağlılığı anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir ($\beta =0,903$, $p<0,05$).



Tablo 3.4: Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin İçsel Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	t	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit		14,21	1,144		12,42	0				
Destekleyici Öğretmen Davranışı	İçsel Bağlılık	0,336	0,029	0,284	11,61	0	0,53	0,28	244,62	0
Başarı Odaklılık		0,742	0,067	0,277	11,01	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı		-0,11	0,023	-0,1	-4,97	0				

Tablo 3.4'te verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, içsel bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, içsel bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, içsel bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin içsel bağlılık düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %28'ini oluşturmaktadır ($r = 0,531$; $r^2 = 0,282$). Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin içsel bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta = 0,336$]. Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin içsel bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta = 0,742$]. Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin içsel bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta = -0,112$].

Tablo 3.5 : Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin Okul Ortamı Bağlılık İlişkisi Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	t	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit	Okul-Ortam Bağlılık İlişkisi	3,023	0,825		3,664	0				

Destekleyici Öğretmen Davranışı	0,298	0,021	0,313	14,26	0	0,65	0,42	457,56	0
Başarı Odaklılık	0,841	0,049	0,391	17,31	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı	-0,07	0,016	-0,08	-4,363	0				

Tablo 3.5'te verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre öğrencilerin okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %42'sini oluşturmaktadır ($r = 0,651$; $r^2 = 0,423$).

Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta = 0,298$].

Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta = 0,841$].

Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul ortamı bağlılık ilişkisi düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta = -0,071$].

Tablo 3.6: Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin Okul Program Bağlılık İlişkisi Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	T	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit		-0,33	0,568		-0,585	0,56				
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Okul Programı Bağlılık İlişkisi	0,248	0,014	0,36	17,23	0	0,69	0,47	549,64	0
Başarı Odaklılık		0,587	0,033	0,38	17,56	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı		-0,05	0,011	-0,08	-4,561	0				



Tablo 3.6’da verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, okul programı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, okul programı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, okul programı bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okul programı bağlılık ilişkisi düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %47’sini oluşturmaktadır ($r=0,685$; $r^2=0,496$).

Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul programı bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,248$].

Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul programı bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,587$].

Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul programı bağlılık ilişkisi düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,051$].

Tablo 3.7: Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin Okul Yönetimi Bağlılık İlişkisi Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	t	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit	Okul Yönetimi Bağlılık ilişkisi	9,138	0,56		16,314	0				

Destekleyici Öğretmen Davranışı	0,313	0,014	0,454	22,105	0	0,7	0,49	606,68	0
Başarı Odaklılık	0,345	0,033	0,221	10,464	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı	-0,17	0,011	-0,26	-14,97	0				

Tablo 3.7’de verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %49’unu oluşturmaktadır ($r=0,702$; $r^2=0,493$).

Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,313$].

Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,345$].

Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okul yönetimi bağlılık ilişkisi düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,165$].

Tablo 3.8: Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin Öğretmen Bağlılık İlişkisi Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std. Hata	β	T	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit	Öğretmenin Bağlılık ilişkisi	1,617	0,343		4,713	0				



Destekleyici Öğretmen Davranışı	0,208	0,009	0,455	23,9	0	0,75	0,57	808,27	0
Başarı Odaklılık	0,347	0,02	0,337	17,18	0				
Güvenli Öğrenme Ortamı	-0,06	0,007	-0,15	-9,296	0				

Tablo 3.8’ de verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, öğretmen bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, öğretmen bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, öğretmen bağlılık ilişkisi düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin öğretmen bağlılık ilişkisi düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %57’sini oluşturmaktadır ($r=0,751$; $r^2=0,565$).

Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin öğretmen bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,208$].

Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin öğretmen bağlılık ilişkisi düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,347$]. Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin öğretmen bağlılık ilişkisi düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,063$].

Tablo 3.9: Öğrencilerin Okul İklimi Düzeylerinin Öğrencinin Okula Bağlılık Düzeyini Yordama Düzeyine İlişkin Sonuçları

Bağımsız D.	Bağımlı D.	B	Std.Hata	β	T	p	R	R2	F	Model (p)
Sabit		27,66	2,57		10,76	0				
Destekleyici Öğretmen Davranışı	Okula Bağlılık	1,403	0,065	0,414	21,57	0	0,75	0,56	785,3	0
Başarı Odaklılık		2,862	0,151	0,374	18,92	0				

Güvenli	-		-	
Öğrenme	0,462	0,051	-0,15	9,126
Ortamı				0

Tablo 3.9’da verilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı boyutu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından başarı odaklılık boyutunu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğrencilerin okul iklimi alt boyutlarından güvenli öğrenme ortamı boyutu puanlarının, okula bağlılık düzeyini yordadığı görülmektedir ($p<0,05$). Buna göre öğrencilerin okula bağlılık düzeyini yordayan okul iklimi ölçeğinin alt boyutları toplam varyansın %56’sını oluşturmaktadır ($r=0,747$; $r^2=0,558$).

Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,414$].

Öğrencilerin başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu görülmüştür [$\beta=0,374$].

Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini düşürmekte olduğu görülmüştür [$\beta=-0,146$].

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına göre araştırmanın problem cümlesi olan “lise öğrencilerinin okul iklimi algıları ile okula bağlılık duygusu arasında ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin olarak, okul iklimi algıları ile okula bağlılık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre okul iklimi algısı arttıkça okul bağlılığının da arttığı görülmüştür.

Alan yazında konu başlığımız ile ilgili yapılmış birebir çalışmalar olmasa da bazı değişkenlerle örtüşen diğer araştırmalar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Akman (2013) tarafından lise öğrencilerinin şiddete yönelik tutumlarının okula bağlılıkla ilişkisinin incelendiği çalışmada, öğrencilerin okula bağlılıklarının zayıf olması, şiddet yönelimlerini artırdığı yönünde sonuçlanmıştır.

Öğrencilerin okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısını birtakım parametrelere göre inceleyen Dönmez (2016), okulda kendini mutlu hisseden öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğunu dolayısıyla okul iklimi ve yaşam kalitesinin okula bağlılıkta pozitif katkısı olduğu sonucunu bulmuştur.

Araştırma bulgularımızla paralellik gösteren bir diğer örnek olarak Fernandez-Zabala, Goni, Camino ve Zulaika (2016) tarafından yapılan çalışmada okula karşı pozitif duygular besleyen öğrencilerin okula bağlanmaları arasında anlamlı bir bağ görülmüştür.



Araştırmadan elde edilen diğer bulguya göre öğrencilerin algıladıkları okul iklimi ile okula bağlılıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve orta şiddette bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlarla ilişkisi incelendiğinde okul iklimi ile okul bağlılık alt boyutu olan öğrencinin içsel bağlılığı, okul ortamı bağlılığı, okul programı bağlılığı, okul yönetimi bağlılığı ve öğretmen bağlılığı arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları okul iklimi düzeyi arttıkça, algıladıkları davranışsal, duyuşsal ve bilişsel bağlılıklarının da arttığı belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre okula bağlılık ölçeği ile okul iklimi ölçeği alt boyutu olan destekleyici öğretmen davranışları ve başarı odaklılık alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü yüksek şiddette bir etkileşim olduğu; güvenli öğrenme alt boyutunda ise negatif yönde ve zayıf şiddette bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren bir çalışma olarak McNeely, Nonnemaker ve Blum (2002) tarafından okul ikliminin okula bağlılıkla olan ilişkisinin araştırıldığı 127 okuldan ergenlik çağındaki 75 bin öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma örnek gösterilebilir. Çalışmada alınan verilere göre okula bağlılık seviyesi yüksek olan öğrencilerin madde kullanma, okul terki, şiddete başvurma olasılıklarının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca pozitif okul iklimi, akran ve öğretmen desteği, sosyal aktivitelere katılım, hoşgörülü ve anlayışlı yönetim biçiminin öğrencilerin okula bağlanma duygusunu arttırdığı görülmüştür.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları okul ikliminin, kendilerini okulun bir parçası olarak görüp okula ait hissetmelerinde, okulu benimseyip bağ kurmalarında ve okul etkinliklerine aktif katılımında etkili olduğu söylenebilmektedir. Nitekim Vasquez (2011) tarafından Belize’de bulunan 38 okulda ve 960 öğretmenin katılımıyla okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırma konusu edinilen çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre öğrencilerle yakından ilgilenilen, akademik başarı için özen gösteren okullar daha başarılı bulunmuş ve okul çevresiyle iletişimi güçlü olan kültürel aktivitelere zaman ayıra, bunun için toplumla olumlu ilişkiler kurarak bünyesine dahil eden okullardaki öğrencilerin daha başarılı oldukları ve okulu daha çok benimsedikleri gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin okul iklimine dair duygularını belirleme alt boyutlarından destekleyici öğretmen davranışı, başarı odaklılık ve güvenli öğrenme ortamı puanlarının, okula bağlılık düzeyini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Öğrencilerin destekleyici öğretmen davranışı ve başarı odaklılık boyutundan aldıkları puanlar öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini artırmakta olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin güvenli öğrenme ortamı boyutundan aldıkları puanların ise öğrencilerin okula bağlılık düzeylerini negatif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Araştırmamızın sonuçları ile alan yazındaki okul iklimi ve okula bağlılık olgularının farklı değişkenlere göre incelenmesiyle benzer sonuçlar elde ettiği söylenilebilmektedir. Örneğin pozitif iklime sahip okulların okul yöneticilerinin iletişim seviyesi olumlu bulundukça okul iklimine katkısının artı yönde olduğunu (Getmez, 2018), okul iklimin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu etkisinin olduğunu (Asaroğlu, 2019), ergenlerde akran ilişkilerinin okul iklimine etkisini (Özcan, 2019), öğretmenlerin moral düzeylerinin okul iklimini etkilediğini (Jones, 1991), öğretmenlerinden ve akranlarından destek gören öğrencilerin okul iklimi algılarının olumlu olduğunu (Jia vd, 2009), bu desteği alan öğrencilerin okula bağlılıklarının yüksek olduğunu (Wang, 2011), aynı motivasyonu elde eden öğrencilerin okula pozitif duygular beslediğini Fernandez-Zabala, Goni, Camino ve Zulaika (2016), okul yöneticilerinin etkileşimli liderlik stilleriyle öğretmenlerin okuldaki motivasyonun artması sonucu mesleğini severek yapan öğretmenlerin okulun atmosferine canlılık kattığını (Yeşilyurt 2015) belirtmişlerdir. Okul ortamını önemli kılan ve diğer tüm örgütlerden ayıran özelliklerinden biri okulun olumlu atmosferidir. Okulunu sanki eviymiş gibi benimseyen öğretmen ve yöneticilerin var olduğu kurumlar, öğrencilere değer verip sevgiyle yaklaşım gösterdiklerinde aralarındaki olumlu bağın da sağlamlaştığı görülmektedir.

Çağımızın gençlerinden katı kurallara uymasını veya altyapısı açıklanmaksızın bazı normları kabul etmesini beklemek pedagojik olarak da anlamsız görünmektedir (Öndağ, 2000). Bu açıdan öğrenim ortamının ılımlı ve pozitif enerjili olması, öğretmen ve yöneticilerin samimi ve ilgili yaklaşımlarının olması, kuralların belirli açıklayıcılarla sınırlarının çizilmiş olması, sert ve olumsuz sözcükler yerine olumlama yapılan pekiştireçlerle iletişim kurulması ve alınan kararlarla ilgili bu sürece öğrencinin dahil edilmesi buldukları ortama sevgi ve saygılarının da artmasını dolayısıyla bağlarının güçlenmesini sağlamış olacaktır. Lise dönemi her insanın hayatında unutamayacağı okul anılarıyla dolu olan, akran ve öğretmen ilişkilerinin kişiliklerinin oluşmasında en etkili yılları oluşturduğu dönemdir. Bu yüzden öğrencilerin prososyal davranış kazanımlarında bu dönemdeki eğitimcilerin rolü büyük olmaktadır (Cüceloğlu, 2018). Öğretmenlerinden ve yöneticilerinden aldıkları destekle hem değerler eğitimi adına kimlik kazanmaları hem de sosyal ve kültürel açıdan kendilerini geliştirmelerine fırsat tanınırsa okul iklimine dair düşünceleri olumlu yönde gelişebilir. Öğrencilerin donanımlı yetişebilmesi için okullarda ilgi alanlarına yönelik aktivitelerin yapılmasının yaygınlaştırılması onların okula bağlılıklarını arttıracakı düşünülebilir. Örneğin sporla ilgilenen öğrenciler için okulun fiziki şartları elvermiyorsa sosyal tesis vb işletmelerle anlaşma sağlanıp öğretmenlerin refakatinde klasikten öte bir şekilde seçilen sporlarla öğrencilerin okul etkinliklerine bağlılıkları sağlanabilir. Halı saha futbol oyunları, at biniciliği, okçuluk, buz pateni, uzak doğu sporları veya adrenalin tutkulu ekstrem sporlar gençliğin ilgisini çekmekte ve öğretmenleriyle bu paylaşımları yaşayan öğrenciler daha çok duyuşsal bağ kurabilmektedirler. Bu da eğitim ortamına daha çok değer verecekleri ve okulu daha çok önemseyecekleri anlamına gelmektedir. Bu sayede eğitimin gerçek amacına ulaşmasına da sosyal etkinlikler aracılığıyla serpiştirilen sevgi tohumları ile dikkat çekileceği düşünülebilir.



Araştırmanın bulgularından hareketle araştırmacılara ve uygulamacılara yönelik olarak sunulan öneriler şöyledir:

- ❖ Okulun tüm paydaşları çerçevesinde okul ikliminin gelişimi ve öğrencilerin okula bağlılık duygusunu kazandırmak için proje tabanlı yaklaşımı ile hazırlanan eğitim programları uygulanması önerilmektedir.
- ❖ Eğitim kurumlarını ve öğrencilerin okuldaki duygularını derinlemesine incelemek için, yüz yüze görüşmelere ve odak grup çalışmaları içeren nitel araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- ❖ Her ilde ve ilçede okul ortamlarının iyileştirilmesi ve eğitimin kaliteli olması için uzman kişiler tarafından ekipler kurularak destek eğitimli özel çalışmalar yapılması önerilmektedir.
- ❖ Okullarda ise öğrencilerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmeleri için yönetimde alınan kararlara katılımları sağlanması, “öğrenci meclisleri” gibi platformların kurulması ve öğrenciye söz hakkının verilmesine yönelik uygulamalar yapılması önerilmektedir.
- ❖ Okul yönetimi öğretmenler ve veliler arasındaki olumlu iletişim atmosferi de öğrencilerin okula bağlılıklarını etkilemektedir. Bu açıdan hem öğretmenler ve öğrencilerin hem de velilerin birlikte motivasyonlarını artıran seminerlerin ve akademik buluşmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.
- ❖ Okullardaki rehberlik servisinin okula bağlılık ile ilgili farkındalık konusunda öğrenciler ve aileler ile ortak çalışmalar yapması önerilmektedir.



Kaynakça

Asaroğlu , M. (2019) *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Göre Okul İklimi ve Akademik Sağlık Düzeyinin İncelenmesi*, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Akman, S. (2013) *Lise Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları ile Okula Bağlılık Duygusu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Fatih Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arastaman, G. (2009). *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 102-112.

Aydın, M. (1986) *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İm Eğitim Yayınları

Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları. 6. Baskı No.107.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cüceloğlu, D.(2018) *Öğretmenim Bir Bakar Mısın?*, Final Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği' nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (157), 167-180

Dönmez, Ş. (2016) *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Fernández-Zabala, A., Goni, E., Camino, I., & Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001

Getmez, D. (2018) *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. CA: University of California Press.

Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socio-emotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development*, 80, 1514–1530. doi:10.1111/j.1467- 8624.2009.01348.x

Jimerson,R.S., Campos,E., Greif, L.J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms.The *California School Psychologist*, 8,7-27.

Jones, K. (1991). The relationship of teachers' perceived level of morale and their perceptions of school climate. *D.A.I.-A*, 51/11.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

McNeely, C.A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.

Öndağ F. (2000) *İnternet Çağında Pozitif Ebeveynlik*, Timaş Yayınları, İstanbul.

Özcan, K. (2019). *Ergenlerde Akran İlişkileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Vasquez, D. (2011). *Organizational Climate and Student Achievement in Belizean Secondary Schools*, Doctoral Dissertation, Oklahoma State University, Oklahoma.

Wang, M. T., Willett, J. B., ve Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.



Yeşilyurt, T. (2015) *Okul Müdürlerinin Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Topçu, İ. (2019). *Okul İklimi ve Kültürü*. Anı Yayıncılık, Ankara

GÜLLERE KÖK OL SOLMASINLAR

RAZİYE GENÇER PETEK¹⁹⁶, ELVAN BERİL PETEK¹⁹⁷,

ÖZET

Bu proje, 2021 yılında okulumuzda ve çevremizde kök hücre bağışının önemini kavratılması, insanların eksik bilgilerinin giderilmesi ve kök hücre bağışı bekleyen hastalara kök hücre bağışçısı sağlanması hedeflenerek, Karamanoğlu Mehmet Bey İlkokulu tarafından başlatılan ve yürütülen bir sosyal sorumluluk projesidir.

Pandemi döneminde bağış bekleyen hastaların daha zor durumda kaldığı öngörülerek, Türk Kızılay'ı ile iş birliği yapılmıştır ve Kızılay'ın belirlediği kan bağışı gününde kök hücre bağışı da yapılması kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda, ilk olarak kök hücre bağışının sağlık ve kanuni boyutunu anlatması için Kızılay yetkilisi, dini boyutunu anlatması için müftülük görevlisi okula davet edilmiştir. İlgili görevliler okul personeline ve öğretmenlerimize bu konularda bilgilendirme yapmıştır. Daha sonra her öğretmen kendi velilerine ve öğrencilerine bilgilendirme toplantıları yaparak, konu hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca uygulanan ön anket ile veli, öğretmen ve öğrencilerin bilgi eksiklikleri ölçülmüş, bu doğrultuda çalışmalar yapılmıştır.

Daha sonra okulumuzun kan bağışı gününde gelen ve şartları tutan her veliye kök hücre bağışı bilgilendirmesi yapılarak, 40 gönüllünün bağışçısı olması sağlanmıştır. Bağışçılara okulumuz tarafından düzenlenen teşekkür belgeleri verilmiştir.

Fakat bizim asıl hedefimiz, projemizin okulumuzla sınırlı kalmaması, su halkası şeklinde yakından uzağa çevremizdeki ve ilimizdeki bütün okullara yayılması idi. Bu amaçla, projemizin ikinci yılında komşu okulumuz olan Fatih Lisesi'ne 'projem projen olsun' denilmiştir. Fatih Lisesi'nin öğretmenleri, yaşı uygun olan lise öğrencileri ve aileleri de projemize dahil edilmiştir. Projemizin ortak afişini hazırlanmış, gerekli duyurular yapıldıktan sonra, okulumuzun kan bağışı gününde kendilerini de davet edilerek, potansiyel kök hücre bağışçılarına tek tek konu anlatılmıştır. Durumu uygun olanların bağışçısı olması, olmayanların da bilinçlenmesi sağlanmıştır.

ANAHTAR KELİMELER: Kan, Kök Hücre, Gönüllü, Bağışçı, Kan Hastalıkları

BE ROOT TO ROSES, LET THEM NOT WITHER

ABSTRACT

This project is a social responsibility project initiated and carried out by Karamanoğlu Mehmet Bey Primary School in 2021 with the aim of making people understand the importance of stem cell

¹⁹⁶ Öğretmen, Karamanoğlu Mehmet Bey İlkokulu, Karaman, raziypetek@gmail.com

¹⁹⁷ Öğrenci, İzmir Demokrasi Üniversitesi, İzmir, elvaanberil@gmail.com

donation in our school and in our community, eliminating the missing information of people and providing stem cell donors to patients waiting for stem cell donation.

Considering that patients waiting for donations are in a more difficult situation during the pandemic period, cooperation was made with the Turkish Kızılay, and it was decided to donate stem cells on the blood donation day determined by the Kızılay. In this direction, the Kızılay official was invited to the school to explain the health and legal aspects of stem cell donation, and the mufti official (religious official) was invited to explain the religious dimension. Relevant officials informed school personnel and teachers about these issues. Later, each teacher gave information about the subject by holding information meetings to their parents and students. In addition, the knowledge deficiencies of parents, teachers and students were measured with the preliminary questionnaire applied, and studies were carried out in this direction.

Afterwards, every parent who came to our school's blood donation day and met the conditions was informed about stem cell donation, and 40 volunteers were made to become donors. The donors were given certificates of appreciation issued by our school.

However, our main goal was not to limit our project to our school, but to spread it to all schools around us and in our city in the form of a water ring. For this purpose, in the second year of our project, our neighboring school, Fatih High School, was called 'let my project be your project'. Fatih High School's teachers, age-appropriate high school students and their families are also included in our project. The joint poster of our project was prepared, after the necessary announcements were made, they were invited to the blood donation day of our school and the potential stem cell donors were explained one by one. It has been ensured that those who are eligible are donors and those who are not are made aware.

Keywords: Blood, Stem Cell, Volunteer, Donor, Blood Diseases

GİRİŞ

Kök hücreler, belli hücrelere dönüşebilen ve kendini yenileme yeteneği olan hücrelerdir. Vücudumuzdaki hücrelerin birçoğunun kendini yenileme yeteneği çok zayıftır ve bu hücreler farklılaşmıştır. Kök hücreler ise farklılaşmayan hücrelerdendir ve gerektiğinde diğer hücrelere dönüşebilmektedir. Herhangi bir uyarıcı olmadığında uzun yıllar farklılaşmadan kalabilirler. Kök hücre naklinde HLA denilen bir kişinin herhangi bir kişiye ne kadar uyum sağladığını gösteren doku grubu uyumluluğuna bakılmaktadır. Kalıtsal bir doku tipi olan HLA için öncelikle kişinin kardeşleri ve varsa ikizi eşleşme ihtimali en yüksek olan kişilerdir. Eğer ailede eşleşme söz konusu değil ise akraba olmayan kişiler arasında tarama yapılmaya başlanır. HLA doku tipinin eşleşmesi ile bağışçının hasta için en uygun kişi olduğu belirlenir. HLA doku tipinin eşleşmesi aynı zamanda en iyi naklin oluşmasına imkân tanıyacaktır. (Türk Kızılay Türkök Kök Hücre, 2019).

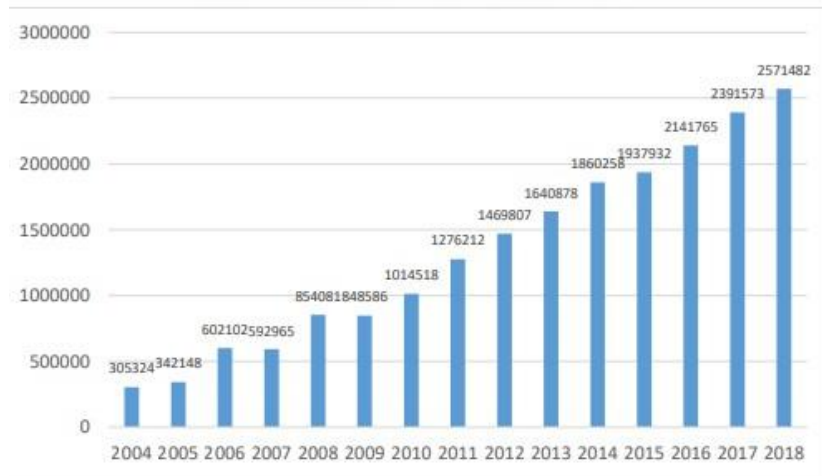
Kök hücre tedavisi birçok önemli hastalığın çaresi olarak görülmektedir. Bunlar (3) (Türk Kızılay, 2019):



- Kemik iliği kanserleri,
- Çeşitli organ kanserleri,
- Kalıtsal anemiler,
- Lenfomalar,
- Kalıtsal metabolik hastalıklar,
- Akdeniz anemisi,
- Plazma hücre hastalıkları,
- Kalıtsal ve doğumsal kan hastalıkları,
- Kalıtsal metabolik hastalıklar,
- Kemik iliğinin çalışmadığı durumlar,
- İmmün yetersizlikleridir.

Kan ve kök hücre bağıışı halkın sağlığı açısından gerekli olduğu halde birçok kişinin farklı nedenlerle yapmadığı/yapamadığı erdemli mallar arasında yer almaktadır. Çok sayıda fayda sağlamasına rağmen bireyler bilgi yetersizlikleri, zaman kısıtı vb. gibi birçok nedenle kan ve kök hücre bağıışı yapmamakta, ilgili ürünler eksik üretilen mal ve hizmetler grubuna girmektedir.

Kan bağıışı konusunda Türkiye diğer gelişmiş ülkelere göre oldukça geri kalmıştır. Yıldız, vd.,'nin 2006 yılında yaptıkları çalışmaya göre Türkiye'de nüfusun %1,5'i düzenli bağıışçı iken bu rakam gelişmiş ülkelerde %5 düzeyindedir (Yıldız, vd., 2006: 54). Ülkemizde 2018 yılı verilerine göre toplam 2.571.482 ünite kan bağıışı yapılmış ve bunun %57'si düzenli bağıışçılardan sağlanmıştır. Düzenli bağıışçıların toplam nüfus içindeki oranı yaklaşık %1,8 düzeyindedir.

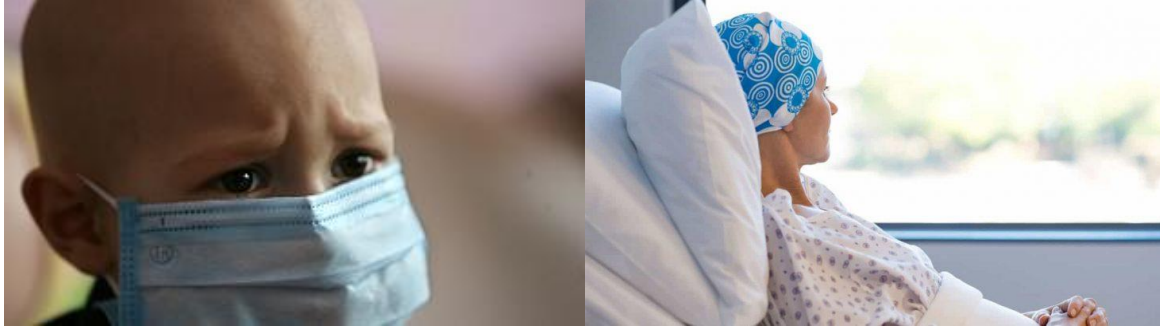


Kaynak: (Kan Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018:66).

Tablo 1. 2004-2018 Yılları Arası Kan Bağıışı Sayısı

Ülkemizde durum böyleyken, bir de pandemi koşullarında insanların sokağa çıkma yasağı ile dışarı çıkamaması ve hastalık bulaşma risklerini de göz önünde tutarak, kök hücre bağışının iyice göz ardı edildiği fark edildi. Hastanelerde kök hücre bağışı bekleyen hastaların varlığı ve bu ihtiyacın daha da çok artmış olması, yapmayı planladığımız projemizin bir an önce yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Çevremizde kök hücre bağışına ihtiyaç duyan, fakat ülkemizde bağışçı sayısı yetersiz olduğu için, ülke dışından donör bulan hastaların olduğunu da görmek, projemizin ne kadar elzem olduğunu ortaya koymuştur.



Görsel 1. Kan hastalıkları ile mücadele eden insanlar

Kan geçmişten günümüze kadar bütün toplumlarda kutsal sayılan çok önemli bir tedavi aracıdır. Günümüz şartlarında teknoloji ne kadar ilerlese dahi kanın ikamesi olabilecek başkaca bir ürün geliştirilememiştir. Kan ve kök hücre bağışı bireylerin fedakârca yaptıkları önemli bir eylemdir. Kan bağışı sayıları ülkemizde yıllar itibariyle önemli artışlar gösterirken, kök hücre bağışında aynı başarı elde edilememiştir. Kök hücre bağışında ilgili hastaların akrabaları dışında verici sayısı çok azdır. Bağışçılar, dokuları hastalarla uyuşsa dahi son anda bağış yapmaktan vazgeçebilmektedirler. Sadece 2018 yılında 144 bağışçı bağış yapmaktan vazgeçmiştir. Kan ve kök hücre bağışı birçok kişiye hayat verecek erdemli birer davranıştır.

Bilindiği üzere okullar, öğrencilere en önemli erdemlerin, en küçük yaşlarda öğretilmeye çalışıldığı kurumlardır. Okulun öğretimden daha önemli olan işlevi olan eğitim; bu bağlamda milli ve evrensel değerlerin öğretilmesidir. Okulumuzun öğrencilerinin yaşları küçük olsa da, öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin davranışları onlara örnek olacaktır düsturu ile yola çıkmıştır. Öğretmenler olarak planlama yapılmış, alanında uzman kişileri okulumuza davet ederek, önce okul personeli bilgi sahibi olmuş, daha sonra öğrenci, veli ve çevre bilgilendirilmiştir.

Kan bağışı gününde gelen bütün velilere tek tek kök hücre bağışıyla ilgili ayrıntıları anlatılmıştır. Kızılay yetkilisinin verdiği bilgiler doğrultusunda; asıl sorunun bağışçı olmayı kabul etmek değil, sonuna kadar bağış yapmaktan vazgeçmemek olduğu öğrenilmiştir. Özellikle bu konuda veliler bilgilendirilmiş, uyum sağlandığı halde vazgeçebilecekleri, fakat vazgeçmeleri durumunda ne sorunlar yaşanabileceği ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Verilen bilgilere rağmen devam etmek isteyenlerin bağışçı olmaları sağlanmıştır. Kök hücre bağışı gönüllüsü bir kere olunmakta ve uyum sağlanması halinde bireye haber verilmekte. Fakat uyum sağlanması yıllar alabilmekte. Okulumuzda yapılan kampanya

gününde 40 kök hücre bağışçısına ulaştık. Ancak sonraki yıl veli profilimiz çok fazla değişmemiştir. Kan bağı için gelen veliler yine aynı kişiler olacak, dolayısıyla tekrar gönüllü olmalarına gerek olmayacaktı. Bu nedenle 'Projem Projen Olsun' diyerek, kelebek etkisi yaratması adına, komşu lisemiz projemize dahil edilmiştir. Okulumuzda uyguladığımız bilgilendirme toplantılarını orada da uygulayarak, yaşı uyan lise öğrencilerinin, velilerinin ve öğretmenlerinin kök hücre bağışçısı olması sağlanmıştır. Yaşı küçük olan diğer öğrencilere ise konu hakkında verilen seminerlerle, bilinç oluşturmaya çalışılmıştır.



Görsel 2. Okulumuzda kan ve kök hücre bağı günü

YÖNTEM

İlk olarak Karamanoğlu Mehmet Bey İlkokulu öğretmen ve idarecileri olarak proje planımızı yaptık. Yakın zamanda ülkemizden donör bulunamadığı için, Yunanistan'dan bulunan donörün yasal prosedürler nedeniyle gecikmesinden dolayı hayatını kaybeden, lösemi hastası Gül'e ve bütün bağış bekleyen hastalara ithafen 'Güllere Kök Ol Solmasınlar' isimli projemiz kurulmuştur. Proje afişi tasarlanmış, velilerimize duyurabilmek için davetiye hazırlanmıştır.

Hazırlamış olduğumuz ön anket ile hedef kitlemizin konu hakkındaki farkındalığı ve bilgi seviyesi ölçülmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda bilgi eksikliklerinin nasıl giderilebileceği planlanmıştır. Sağlık ve resmi boyutunu anlatması için Kızılay yetkilisi, dini boyutunu anlatması içinse müftülük yetkilisi okulumuza davet edilmiştir. Gerekli bilgileri okul personeli aldıktan sonra, bu bilgileri velilere ve okul çevresine aktarılmıştır. Kızılay'ın okulumuzdaki kan bağış günü olan 28 Mayıs 2021 tarihinde kan bağışı için gelen tüm velilerimize kök hücre bağışı bilgilendirmesi yapılmıştır.

Bu yıl projemizin katılımcı kitlesinin artması, genişleyip, daha çok kesime ulaşması için yakından başlayarak, çevremizdeki bütün okulları dâhil edilmeye başlanmıştır.

Bütün bunları yaparken de elbette yaygınlaştırma için en çok teknolojiyi kullanılmıştır. Afişimiz, davetiyemiz, teşekkür belgelerimiz web 2.0 araçlarından özellikle Canva kullanılarak yapılmıştır. Google formlar kullanılarak ön ve son anketimiz yapılmıştır. WhatsApp gruplarımızdan duyurularımız yapılmış, okul dışında da toplumu projemizden haberdar etmek için Facebook, Instagram, okul web sitesi ve yerel basın haberleri yapılmıştır.

Projemizin daha da genişleyip, ulusal bir proje olabilmesi, hatta örnek bir okul projesi olarak dünyaya duyurulması için TEKNOFEST'e gönderilmiştir. Projemiz şu anda TEKNOFEST'te yarı finale yükselmiştir.

Ayrıca projemizin yaygınlaşması için EYFOR 13'te poster sunumu yapılmıştır.

Bu çalışmalar sonucu elliye yakın, şartları uyan kök hücre bağışçısı kazanılmıştır. Fakat asıl amacımız olan, yaygınlaştırma ve geleceğe bilinçli bir nesil bırakılarak, projemizin sürdürülebilirliği sağlanmıştır.



Görsel 3. Proje planlaması ve koordinasyon



Görsel 4. Komşu okulumuz ile ortak afiş ve davetiyemiz



Görsel 5. Projemizin Eyfor 13 sunumu

BULGULAR VE YORUMLAR

Sağlık Bakanlığı ve TÜRKÖK'ün bu alandaki çalışmaları ve kampanyaları zaten bilinmektedir. TÜRKÖK, gönüllü bağışçılara ait doku grubu antijeni bilgilerinin depolandığı Kemik İliği Bankasının (KİB) oluşturulması ve kök hücre nakli ile ilgilenen merkezler arasında koordinasyonun sağlanması amacı ile kurulmuştur. Gönüllü kök hücre bağışçı adaylarının kazanılması Türk Kızılay tarafından sağlanmaktadır.

Kök Hücre Bağışçısı Kazanımı çalışmaları "Ulusal Kan ve Kan Bileşenleri Hazırlama, Kullanım ve Kalite Güvencesi Rehberi 2016" çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Türk Kızılay, "Kök Hücre Bağışçısı Kazanımı" görevine, bünyesindeki Bölge Kan Merkezlerinde kurduğu 13 Gönüllü Verici Merkezi ile hazırlık çalışmalarını tamamlamasının ardından 13.08.2014 tarihinde aktif olarak başlamıştır

Biz de projemizi Türk Kızılay'ı ile işbirliği yaparak yürütmekteyiz. Ancak okul bazında, minimize edilerek, öğrencilere ve velilere konunun bireysel olarak anlatıldığı, birebir kan bağış gününde, uygulamalı olarak kök hücre bağışına imkân sağladığı ve sonuca en kısa yoldan ve çabuk ulaşan bir proje olduğu için alanında yeni ve tek projedir.

Proje zaten Kızılay ile işbirliği ile yapıldığı için, hem duyurulması daha etkin ve etkili olmuş, hem de kan bağışı yapılırken alınan üç tüp kan yeterli olacağı için ayrıca damar yolu ya da teçhizata gerek kalmadan örnek alınabilmektedir. Bu yönleri ile son derece uygulanabilir, toplum yararına sonuçları dünyanın en güzel ve yararlı projelerden biridir.

Ülkemizde zaten pek çok sağlık hizmeti devlet eliyle ve ücretsiz olarak verilmektedir. Bizim toplum olarak, en çok da eğitimciler olarak yapmamız gerek en önemli şey; bilinçli nesiller yetiştirmek, her alanda olduğu gibi, bu alanda da birlik beraberliğimizi sağlayıp, yaralarımızı kimseye muhtaç olmadan kendimiz sarmayı başarmak olacaktır. Ulu



Önder'imizin dediği gibi: muhtaç olduğumuz hem kudret, hem sağlık damarlarımızdaki asil kanda mevcuttur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hedef kitlemiz yakından uzağa bütün öğretmen, öğrenci ve velilerdir. Bunlar bizim proje fikrini anlatacağımız ve uygulayacağımız kitledir. Ancak asıl yararlanıcı kitle ise, kök hücre ile tedavi edilebilecek hastalıkları olan tüm insanlardır. Unutulmaması gereken herkesin kendisinin veya bir yakınının bu sağlık problemleri ile karşı karşıya gelebilecek olmasıdır. Daha sonrası için, projemize başka okulları ve kamu kurum ve kuruluşlarını, STK'leri de dâhil ederek bu bilinci yaymak ve insanları kök hücre bağışi gönüllüsü yapmak da en büyük hedefimizdir.

Projemizdeki en büyük risk; toplumda yaygın olarak bilinen yanlış inanışlardır. Kök hücre bağışi işleminin ağırlı bir işlem olduğu, bireyin vücudunda bazı vitaminlerin ve kök hücrelerin eksileceği, tekrar yerine gelmeyeceği, bağışçı olmak için özel kliniklere gidilmesi ve çok miktarda kan verilmesi gerektiği gibi kulaktan dolma yanlış inanışlar bugüne kadar insanlarda caydırıcı etki yapmıştır.

Aynı zamanda bireyler, kendi aile içinde kök hücre ihtiyacı duyulması ihtimaline karşı, koruma içgüdüğü ile bağış yapma konusunda çekingen davranmaktadır. Bu durumda bireylere, uyum sağlanması halinde bir yıl ara ile tekrar kök hücre bağışlanabileceği hakkında bilgilendirme yapılarak endişeleri giderilmiştir.

Diğer bir risk ise; duygusallığa kapılıp bağışçı olan bireylerin kök hücre nakli olacağı zaman korkup, ya da ailesel nedenlerle vazgeçmesidir. Geçmiş yıllarda örnek olay yaşanmıştır: Bağışçı olan genç son aşamaya kadar gelmiş, son aşamada hastanın kök hücreleri kurutulmuş, ancak vericinin ailesi karşı çıktığı için nakil yapılamamış, bakanlık da devreye girmesine rağmen, aile ikna olmamış, alıcı genç kaybedilmiştir. Çünkü son aşamada alıcının kök hücreleri kurutulmakta ve bunun geri dönüşü olmamaktadır.

Biz kendimiz projenin başında bu riskleri tespit ettiğimiz için, bütün çalışmalarımızı bu doğrultuda yaptık. Bağışçılarımıza son aşamaya kadar gitmeyi göze alamazsa, hiç bağışçı olmaması gerektiğini anlattık. Bağışçı olmak için alınan üç tüp kanın yeterli olduğunu, uyum sağlanırsa, kök hücre bağışi için acılı bir işlemde geçmeyeceğini anlattık.

Bunlar dışında tek sınırlı tarafı, bağışçının alıcı ile uyumunun sağlanması durumunda, bağış için bir hafta gibi bir süre arınık ortamda kalması gerektiği idi. Bu sorun da zaten Sağlık Bakanlığı tarafından işyerinden alınan izinle çözülmektedir

Sonuç olarak; uygun ortam hazırlanır ve bilgilendirme yapılırsa pek çok insan kök hücre bağışi gönüllüsü olmak istemektedir. Aynı durum organ bağışi için de geçerlidir. İlerleyen yıllarda projemizi bütün ülkeye yaymak ve organ bağışi için de benzer çalışmalar yapmak hedeflerimiz arasında olacaktır. En büyük temennimiz sağlıklı bir toplumdur elbette.

KAYNAKLAR

- Alparslan UĞUR (2020). Kırıkkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Maliye Bölümü, Alanya Akademik Bakış Dergisi Alanya C:4, S:2, ss. 369-380
- Embriyonik Kök Hücreler ve Potansiyel Uygulama Alanları. <http://www.tupbebekgenetik.com/kokhucre>.
Erişim Tarihi: 05.05.2021
- Kan Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2018)
- Kök Hücre Bağışı <https://www.kanver.org/sayfa/kan-hizmetleri/kok-hucre-bagisi/53> Erişim Tarihi:
07.05.2021
- Türk Kızılayı, (2019). Kök Hücre Bağışı, Erişim Tarihi: 08.05.2021
- Yıldız, Ç., Gürol, E., Kanık, A., Tiftik, N., Solaz, N., Aslan, G., Tezcan, S., Serin, M., Erden, S., Helvacı, İ. & Otağ, F. (2006). "Neden Kan Bağışlamıyoruz. Mersin İli'nde Yaşayanlarda Kan Bağışına Genel Bakış: Anket Çalışması" İnfeksiyon Dergisi, 20 (1), 41-55. 5



XIII. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU
PANEL VE ÇAĞRILI KONUŞMACI METİNLERİ



21.YÜZYIL ÖĞRETMEN YETKİNLİKLERİ

AKİF BÜYÜKERGİNE¹⁹⁸,

Savaşların ekonomik ve siber ortamlarda yaşandığı, ülke büyüklüklerinin toprak ya da nüfus ile değil ekonomi ile ölçüldüğü, zenginliklerin ise maden rezervleri ile değil ülkelerin start-up ve patent sayıları ile ölçüldüğü bir çağda yaşamaktayız.

Günümüz dünyası çok hızlı bir değişim ve dönüşümün olduğu, bilginin üretilmesi, kullanılması, aktarılmasına yönelik her alanda değişmelerin yaşandığı kritik bir dönemden geçmektedir.

Geçmişten günümüze baş döndürücü ve inanılmaz değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimler, eğitimden ekonomiye, toplumun sosyolojik yapısından sanata, hukuktan ahlaka, siyasetten kültüre kadar bütün alanlarda etkisini göstermektedir.

Yaşanan bu değişimler, toplumu ve küreselleşme içerisinde değişen değerlerle öğreten (öğretmen) ve öğrenen (öğrenci) profillerini, eğitim ve öğrenme/öğretme yaklaşımlarını ve sistemlerini ister istemez değiştirmeye yöneltmiştir.

Eğitim, “davranış değiştirme” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramdan hareketle, eğitimin toplum bireylerine kazandırması hedeflenen pek çok bilgi, beceri ve yeterlilikten söz edilebilir. Dünyadaki gelişmeler, bireye kazandırılması öngörülen bu becerileri/yetenlikleri değiştirmek zorunda kalmıştır.

Bireylerin artık sadece kendi toplumsal talepleri doğrultusunda yetiştirilmesi yeterli görülmemektedir. Dünya ülkelerinin temel hedefleri eğitim ile toplumu bilgi toplumuna dönüştürmektir. Değişimlerin merkezinde insan vardır ve hep insan olacaktır. Bu nedenle 21.yüzyılın getirdikleri ile mücadele edebilmek ve baş etmek için ülkelerin nitelikli insan yetiştirmeleri gerekmektedir.

21. yüzyılda değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek ve hatta değişime yön verebilmek için ; yaşadığı çağı iyi anlayabilen, toplumun ihtiyaçlarını iyi analiz edebilen, yenilikçi düşünebilen, bilgiye kolay ve hızlı ulaşabilen ve en önemlisi hayat boyu öğrenmeyi yaşam tarzı haline getirebilmiş, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmek gerekmektedir.

¹⁹⁸ Lisansüstü Öğrencisi vd., , ramazanakan48@hotmail.com

Bu nedenle, 21. yüzyıl ihtiyaçlarına göre eğitim veren bir öğretmenin nitelikleri sadece öğrenme-öğretme sürecini yönetmekle sınırlı olmayıp, aynı zamanda yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal hayata adapte olmasına olumlu katkılar sağlayan, onları hayata hazırlayan ve sosyalleşmelerinde önemli rol oynayan bir yol gösterici ve rehber konumundan değerlendirilmelidir.

Günümüzde eğitimden beklenen en öncelikli genel hedef bireylerin “dünya insanı” olarak yetiştirilmesidir. Bu kapsamda, özellikle “21. yüzyıl becerileri” olarak tanımlanan becerilerin kazandırılması esas alınmaktadır. Öğrencilerin, 21. yüzyılın gerektirdiği becerileri kazanarak hayata katılmaları beklenmektedir.

Bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de 21.yüzyıl becerilerine/ yetkinliklerine/ yeterliliklere sahip olması kaçınılmaz görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, sürekli bir mesleki gelişim ve mesleki etkileşim içinde olmak , dünyadaki ve eğitim dünyasındaki gelişmeler karşısında kendini sürekli yenilemek, değişim ve dönüşüm için kendini hazırlamalıdır.

Öğretmenler 21. yüzyıl becerilerine/yetkinliklerine/yeterliliklerine sahip olmak için;

- Kendisini sürekli olarak geliştirmelidir.
- Öğrenmeye açık olmalıdır,
- Dünyadaki gelişmeleri takip etmelidir.
- Yenilikçi ve girişimci olmalıdır.
- Dijital öğrenen ve dijitalleşmede kendini geliştiren olmalıdır.

Günümüz teknolojik imkanlarıyla birlikte geliştirilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrenciye daha farklı ve heyecan verici bir takım imkanlar sunmaktadır. Teknoloji tabanlı öğrenme, kodlama, yapay zeka uygulamaları, ters yüz sınıflar, on-line eğitim, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, animasyonlar, üç boyutlu tasarımlar yapma vb. imkanlar ve uygulamalar ile öğrenciler daha farklı alanlara yönlendirilebilmektedir.

Öğretmenlerin bu alanlarda kendini geliştirmesi onu daha farklı ve güçlü kılacaktır. Çünkü konumu itibarıyla merkez durumunda olan öğretmenlerin rolü daha da önemli hale gelmiştir. Geçmişte öğretmenin bilgi aktarıcısı, öğrencinin de pasif bir bilgi alıcısı olarak konumlandırıldığı eğitim anlayışı artık günümüzde karşılığı olmayan bir durumdur. Öğrencinin pasif öğrenen olmaktan çıkıp aktif öğrenen olması da bugün için yeterli olmamaktadır.



Artık öğretim faaliyetleri, sadece okulların ve öğretmenlerin belirlediği çerçevelerde yapılmayacaktır. Bilgi üretme ve bilgiye ulaşma imkanlarının sınırsız düzeyde geliştiği bir dönemde, öğretimi sadece okullara/sınıflara hapsedmek artık mümkün değildir.

Bir anlamda bugün artık herkes öğrenci ve yine herkes öğretmendir. Öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiştir. Klasik eğitim, öğretmen ve öğrenci rollerini bugüne kadar keskin hatlarla tanımlamıştır. Bilgiye ulaşmak ve öğrencilere bilgiyi aktarma yöntemleri ister istemez ve kaçınılmaz olarak değişmiştir.

İçinde yaşadığımız, küresel değerlerin ön plana çıktığı ve hızlı bir değişimin yaşandığı dönem; bilgi toplumu, bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır.

Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, toplumsal yapıların değişmesine ve yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Yaşanan bu hızlı değişim süreci, beraberinde yeni kavramlar ve olgular getirmiştir. Bu yeni kavramlardan biri de, bilgi çağı ya da bilgi toplumdur.

Toplumdaki bu değişimler birçok kişi ve kurumu etkilemektedir. Eğitim de bu kurumlardan biridir. Yaşanan değişimler eğitsel açıdan da bazı değişimleri meydana getirmektedir.

Günümüz öğrencileri çok daha fazla beceriye sahip olmak istiyor. Bu nedenle, öğretmenin bilgi aktarıcısı kimliğinin çok ötesinde öğrenme paydaşı olarak ön plana çıkacağı bir süreç yaşanıyor. Öğretmenler, “öğreten” olmak yerine daha çok “paylaşan”, “empati kuran”, “motive eden”, “destekleyen”, “geribildirim veren”, “koçluk yapan” kişiler olacak.

Böylece çocuğun gelecek yolculuğunda yol arkadaşlığı yaparak güçlenmesini sağlayacak. Öğrencilerin değişmekte olan toplumsal yapılara uyum sağlaması, geleceğin iş yaşamına hazırlıklı olmasında öğretmenin üstleneceği görev önemli ve oldukça kritiktir.

Geleceğin eğitiminde öğretmenin görevini layıkıyla yerine getirebilmesi için liderlik, işbirliği, meslek etiği ve hayat boyu öğrenme becerileri gibi sahip olması gereken bazı temel beceriler vardır.

Bu becerilerin yanında 21.yüzyıl öğretmen yetkinlikleri olarak şunları belirtebiliriz:

- a. Uzaktan eğitimin getirdiği uzaktan öğretim teknikleri becerileri,
- b. Bilgi teknolojileri ve bilgi kullanımı becerileri,
- c. Sorumluluk, meraklılık ve yaratıcılık becerileri,

- d. Bilgi ve medya okur-yazarlığı becerileri, ,
- e. Öğrenme ve yenilenme becerileri,
- f. Sorun çözme becerileri,
- g. Farklı kişi ve gruplarla çalışma ve işbirliği becerileri,
- h. Sosyal ve kültürlerarası becerileri,
- i. Yüksek düzeyli analitik düşünme becerileri
- j. Eleştirel bakış ve eleştirel düşünme becerileri,
- k. Sosyal ve kültürlerarası empati,
- l. Esneklik, uyum ve motivasyon becerileri,
- m. Girişimcilik ve öz-yönelim becerileri, ,
- n. İklim değişimine bağlı olarak sürdürülebilir kalkınma için eğitim becerileri,
- o. Çevreyi koruma ve doğa ile iç içe yaşama becerileri
- p. Üretebilirlik becerileri,
- q. Hesap verebilirlik becerileri,,
- r. Risk alabilme becerileri,
- s. Kriz ve risk yönetimi becerileri
- t. Yaşam ve kariyer becerileri,
- u. Liderlik becerileri.

İnsan yetiştirme işi eğitim sisteminin işidir. Eğitim ile 21.yüzyılın taleplerini karşılayacak yeniçağın getirdiği sorunlar ile mücadele edebilecek ve baş edebilecek nitelikte bireyler yetiştirilmelidir.

Eğitimde küreselleşmede dört ilkedden bahsedilmektedir. Bu ilkeler; öğrenmeyi bilmek, öğrenmeyi öğrenmek, bireysel öğrenmek, birlikte yaşamayı öğrenmektir. Küreselleşen dünyada öğrenenler; sürekli öğrenmenin önemini bilen, bilgiyi nerede, nasıl kullanacağını öğrenen, sorunların üstesinden gelebilen, kendi içsel motivasyonu ile hareket eden, kendini yönlendirerek, işbirliği içerisinde öğrenen, kendini kontrol eden bireyler olmalıdır ki bilgi çağının eğitimi, yaratıcı, yenilikçi insanlar yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Artık bilgilerin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl, hangi yollarla ulaşacağını öğretilmesi gereği vurgulanmaktadır. Bu nedenle üzerinde konuşulan, önemli bir kavram da öğrenmeyi öğrenmektir. Birey nasıl öğreneceğini bilirse, kendisi için gerekli bilgilere en uygun yollardan ulaşabilecektir.



Öğrenmeyi öğretecek olan öğretmenlerdir. Demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı öğretmenler, sahip oldukları 21.yüzyıl becerileri/yetkinlikleri/yeterlilikleri ile öğrencilere öğrenmeyi öğretecek; öğrenciler de kendini sürekli yenileyecek, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinecek, sorgulayan, araştıran ve sorunları çözme becerilerine sahip olarak kendilerini geliştireceklerdir. Ayrıca, bilgi kullanımında önemli mesafeler kat edecek, demokratik davranışları ile liderlik yapabilecek duruma gelebilecektir.

Bütün bunları sağlayacak olan öğretmenlerin 21.yüzyıl yetkinliklerine üst düzeyde sahip olması gerekmektedir.21.yüzyıl bireylerini yetiştirecek öğretmenler, öğrenciye her zaman rehber olmalı, paydaşlarıyla işbirliği yapmalı, yenilikçi olmalı, hayat boyu öğrenen ve üretken olmalıdır.

Öğretmenlik iyi yetişmiş uzmanlar tarafından yapılması gereken her bakımdan gelişmiş kendini mesleğine adanmış, topluma örnek olan ve örnek şahsiyetler yetiştiren kutsal bir görevdir.

21. yüzyılın öğretmenlerinden beklenen geçmişe göre çok daha farklıdır. Öğretmenlerin mesleki, kültürel ve pedagojik alan bilgisine sahip; öğrenci ile etkili iletişim kurabilen, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortamını ve şekillerini düzenleyebilen, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine sahip olması beklenmektedir.

Eğitim sisteminin temel taşı olan öğretmenlerin; 21. yüzyıl becerileri ışığında hazırlanan müfredatların yorumlanmasında, uygulanmasında ve öğrenci üzerinde etkilerinin değerlendirilmesinde en temel sorumluluğa sahip paydaşlardan en önemlisi olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, gelişen dünyada öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin üst düzey beceriler olması gerekliliği açısından bakıldığında, öğretmenlerin de söz konusu yeterliliklere yani 21.yüzyıl becerilerine/ yetkinliklerine sahip olması gerekmektedir.

Öğrencilerin karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen, kendini yönetebilen, kendi öğrenme gücünü bilen, kuvvetli iletişim becerilerine sahip, yenilikçi kişiler olarak kendilerini geliştirebilmesi, değişim ve dönüşümle kendilerini sürekli iyileştirebilmesi için öğretmenlerin 21.yüzyıl yetkinliklerine sahip olması beklenmektedir.

21. yüzyıl yetkinliklerine sahip olan öğretmenlerin bilginin taşıyıcısı ve aktarıcısından daha çok bilginin üreticisi ve yöneticisi olarak görevini yapması, öğrencilere ilham vermesi, öğrencilerin merak duygusunu artırması, sorgulayıcı olmalarına izin vermesi, yenilikçi olmaları için teşvik etmesi, öğrencilerin tüm çalışmalarına destek olması,

akademik çalışmalar kadar sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılmalarını sağlaması, öğretimsel liderlik yapması ve inovatif olması da beklenmektedir.

ANAHTAR KELİMELELER:



İnsana ayna tutan, toplumsal hayat ve diğer insanlar ile olan ilişkilerdir. İnsanlar kendileri ve diğerleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için kendi varlığının özelliklerini, boyutlarını ve sınırlarını kavramaya çalışır. Bu kavrayışta kalıplaşmış düşünceleri geride bırakmamız gerekir. Her bilgiye ve fikre yargısız bakabilmek "**kuantum felsefesinin**" ilk adımıdır.

Planck tarafından ileri sürülen "**kuantum hipotezi**", varlığın titreşen birimlerden oluştuğunu ve enerjinin kesikli olarak aktarıldığını savunuyordu. Bu sav o güne kadar kabul görmüş olan süreklilik ve nedensellik ilkelerini sarsan yeni bir paradigma, yeni bir dünya görüşü ve varlık anlayışı oluşturdu. Kuantum hipotezi zaman içinde ciddi bir fizik kuramına dönüşmüş, varlık bilimi olan ontoloji ile bilgi bilimi olan epistemolojiyi büyük çapta etkilemiştir. Kuantum kuramı bize farklı bir gerçeklik anlayışı sunmakta ve bu gerçek beş duyumuzu aşan temel bir anlayışa yol açmaktadır. Bu anlayış beş duyumuzu aştığı için olanaksız gelme ihtimalini düşündürür. Fakat söyle bir düşünürsek bize ilkokul sıralarından itibaren hep soyut ve somut kavramları öğretilmiş, beş duyumuzla algılayabildiklerimiz algılayamadıklarımız olarak nitelendirilmiştir. Bu durumda bizler algılayabildiklerimizin gerçekliğine inanarak büyüdük. Kuantum felsefesi bu ayrımı değiştirmeye kuantum fiziğinden başladı. Parçalanamaz denilen atomu parçaladı ve en küçük gözle görülemeyen şeylerle ilgilenerek varlığını kanıtladı.

Kuantum fiziği üzerinde çalışan bilim adamlarının keşfettiği en önemli gerçek, atom altı parçacıklarının tek başlarına hiçbir anlam ifade etmemeleridir. Bu parçacıklar içinde buldukları ortamdan kesilip ayrılamazlar, o ortam ile sürekli iletişim halindedirler. Sözü edilen ortam boşluktur ve görünmez bir ağ gibi tüm atom altı evreni birbirine bağlar.

Atomların hareketi kuantum mekaniğiyle açıklanır. Kuantum dendiğinde hemen akla "**Schrödinger'in Kedisi**" gelir Bu kedi varlığını kapalı bir kutuda gözden ırak sürdürmektedir. Bu kutuya doğrultulmuş bir silah vardır, silahın tetiği bir detektöre bağlıdır. Detektör ışıkla çalışır. Işık detektöre parçacık olarak çarparsa kedicik ölür, dalga

olarak çarparsa yaşaya kalır. Olasılık %50 - %50. Bu kutu bir kuantum dünyasıdır. Bu dünyada olaylar siyah-beyaz gelişmez, her şey mümkündür. Kutuyu açıp bakmadığımız sürece kedi ölüm ile yaşamın üst üste bindiği süperpoze bir durumdadır. Aynı anda hem ölü hem canlıdır. Ölü ya da canlı olma durumlarından birine yerleşmesi için kutunun gözleme açılması gerekir. Gözlem kuantum gerçekliğinin bin bir olasılığını tek bir gerçekliğe indirger. Kuantum dilinde buna "**dalga işlevinin çöküşü**" denir.

Madde, "**Dirac Denizi**" adını verdiğimiz enerji okyanusunun yüzeyinde yer alan ufacık dalgalanmalar ya da çarpıntılardan meydana gelir. Ancak bizler de bu maddeden oluştuğumuz için, balığın içinde yüzdüğü denizi göremediği gibi, kendisinden meydana geldiğimiz boşluğu göremeyiz.

Kuantum bilgeliği ile hareket etmek için kendimizi olayın içine sokup fakat dalgayı çöktürmeden katılımcı olmak gerekir. Burada en önemli nokta, benlik katındaki farkındalıktır. Örneğin, iki kişi aynı olay karşısında farklı yorumlarda bulunmaları benlik düzeylerinin farklı oluşundan kaynaklanır.

"Tüm evren de bir kuantum serap gibidir. Her şey göz kırpan bir ışık." Ortada titreşen enerji alanlarından başka bir şey yoktur aslında. Fakat bizim duyularımız bu enerji alanlarını algılayamayacak kadar yavaştır. Kuantum titreşimler beynimiz tarafından kaydedilemeyecek kadar hızlıdır. Beynimiz sadece katı maddeleri algılayabilmektedir. Bir filmin bir saniyede (bir keresinde) 24 resimden oluşması ve bunu beynimizin algılayamaması gibi. Gerçek yaşam da bunu çok daha hızlıdır. Bizler yanıp sönen ışıklarız, her flaş arasında siyah bir boşluk vardır, sanki sürekli yeniden yaratılmaktayız.

Kontrol edebilme duygumuz olumlu düşüncenin ötesindedir. Kuantum düşünce yöntemi de işte tam bununla ilgilidir, yaşam kalitesini zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal ve ruhani gibi tüm alanlarda geliştirebilmek için kontrol kazanmak. Zihinsel açıdan kendinizi ne kadar kontrollü hissederseniz bakış açınız da o kadar olumlu olacaktır. Geleceğe ne kadar çok inanır ve umut ederseniz endişeniz o kadar azalacak, hareketleriniz verimli ve ilişkiniz sevgi dolu olacaktır. Gördüğünüz alternatif yolların sayısı yaptığınız seçimlerle ve hareketlerle doğrudan ilişkilidir. Daha yüksek kalitede bir yaşam için yardımcı olacak strateji "**kuantum düşünce yöntemi**"dir.



Gerçeklik her an bizim tarafımızdan yaratılır (oluşturulur). Bizler bu yaratımı (oluşumu) sürekli olarak zihnimize gelen sayısız düşünce seçeneklerden birinde karar kılarak gerçekleştiririz. Parçacıklar ayrılmayan bir bağa sahiptirler. Ayrıca bu bağla birlikte birbirlerine tesirde bulunurlar. Kuantumda buna **“yerel olmama”** denir. Bu etkileşim ve tesir mekanizmaların ortak alanı yüzünden gerçekleştiği savunulur. Buna da **“Kuantum Boşluğu”** ya da **“Sıfır Noktası Alanı”** denir.

Düşündüklerimiz, hayallerimiz, niyetlerimiz ve yaşadığımız her şey elektromanyetik dalga formları biçiminde boşluğa yayılırlar. Sonuçta **“Sıfır Noktası Alanı”** engin bir hafıza ve bilgi deposudur. Bu durumda hafıza, beynin içinde bir alan değil, Sıfır Noktası Alanındaki bir bellektir. Beynimiz bu boşluktaki sinyalleri alıp işleyen bir mekanizmadır. İlham da Sıfır Noktası Alanı ile oluşan etkileşimdir. Ayrıca görme, duyma, koku, tat ve dokunma işlemlerinin tümü beyinde elektrik sinyalleri olarak algılanırlar. Yani, yaşadığımız tek gerçek beynimizin algılayıp yorumladığı gerçektir.

Kuantum evreni işte böyle engin bir matriks içinde sonsuz seçeneklerle ve olası sonuçlarla dolu, her şeyin ve herkesin zaman ve mekân olmaksızın birbirine bağlı olduğu ve birbirini etkilediği iç içe geçmiş bir evrendir.

Kısaca kuantum teorisinin insan hayatına uygulanması durumunda nasıl bilinçlenebileceğimizi ve yaşadıklarımızın nasıl dönüşebileceğini görebiliriz. Buna göre olumlu-olumsuz tüm düşüncelerimizi, duygularımızı da katarak farkında olmadan kuantum alana gönderiyoruz ve tam da düşündüğümüz şeyi gerçekleştirme olasılığını arttırıyoruz. Hatta çoğu zaman yaşıyoruz demek daha doğru.

ANAHTAR KELİMELER:

Araştırmalarda Yöntemsel Sorunlar ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar

Doçentlik unvan ve yetki verilmesinde geçmişten günümüze kadar farklı uygulamalara gidilmiştir. Son uygulamada sözlü olarak yapılan mülakatlar kaldırılarak sadece dosya incelemesi ile süreç tamamlanabilmektedir. Bu uygulamada başvuran aday yeterli görülürse doçentlik unvanına sahip olmaktadır. Doçentlik unvanını aldıktan sonra yetki ise kadroya atandıktan sonra verilmektedir. Doçentlik yetkisinin verilmesinde sözlü sınav yapılıp yapılmama kararı üniversitelere bırakılmıştır. Özellikle yeni açılan üniversitelerde unvan alındıktan sonra sözlü sınav yapmadan atama için dosya inceleme sürecine geçerek kadro ve beraberinde yetki de verilmeye başlanmıştır. Aynı ülkedeki yükseköğretim kurumları arasında yetki verilmesi konusundaki farklı uygulamaların eşitlik ilkesini bozmaktadır.

Temel alan “Eğitim Bilimleri” denildiğinde kapsam içerisinde yer alan doçentlik bilim dalları Tablo 1’de yer aldığı gibidir.

Tablo 1. Eğitim Bilimleri temel alanındaki bilim dalları

Kod	Bilim Alanı	Koşul No
113	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	11
104	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	11
102	Eğitim Bilimleri	11
105	Güzel Sanatlar Eğitimi	11
114	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi	11
108	Özel Eğitim	11
109	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11
115	Sosyal Bilimler Eğitimi	11
110	Temel Eğitim*	11
111	Türkçe Eğitimi	11
112	Yabancı Dil Eğitimi	11

Eğitim Bilimleri temel alanına ilişkin başvuru koşulları aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Başvuran adayların yaptıkları bilimsel çalışmalardan ayrıntıları ölçütler içerisinde verilen kategorilerde en az 90 puanı doktora derecesinden sonra olmak üzere, toplam 100

²⁰⁰ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı



puan toplamaları gerekmektedir. Puanların hangi düzeyde ve nerelerden toplanacağı aşağıdaki gibidir:

1. **Uluslararası makalelerden:** 5, 15 ve 20 puan olmak üzere WOS ve Alan Endekslerinde taranan dergilerde yayımlanan makaleler ve yayın kritiği (**En az 20 puan toplanmalı**).
2. **Ulusal makalelerden:** 4 ve 8 puan olmak üzere TRDİZİN ve diğer dergilerde yayınlanan makaleler.
3. **Lisansüstü tezlerden yayınlar:** Farklı kategorilerdeki yayınlar 4 ile 10 puan arasında değişmektedir.
4. **Kitap:** Farklı kategorilerdeki kitaplar 8 ile 20 puan arasında değişmektedir.
5. **Atıflar:** 1 ile 3 Puan arasında farklı kategorilerdeki yayınlara yapılan atıflar (Atıf sayısına bakılmaksızın atıf yapılan her bir eser için olmak üzere **en az 4 en fazla 20 puan** alınabilir).
6. **Lisansüstü tez danışmanlığı:** Yüksek lisans 2 ve doktora tez danışmanlığı 4 puan (**en fazla 10 puan alınabilir**).
7. **Bilimsel araştırma projeleri:** Farklı kategorilerdeki projelerde 4 ile 15 puan arası değişmektedir.
8. **Bilimsel toplantı faaliyetleri (Bildiriler):** Farklı kategorilerdeki bilimsel toplantılarda 2 ile 3 puan arası değişmektedir (**En az 5 en fazla 10 puan alınabilir**).
9. **Eğitim-öğretim faaliyeti (Ders verme):** Farklı düzeylerde verilen dersler için 2 ile 3 puan arası değişmektedir (**Bu madde kapsamında en az 2 en fazla 4 puan alınabilir**).

Verilen puanlama cetveli incelendiğinde başvuran adayların farklı kategorilerde puanlar toplamaları mümkündür. Bu kategorilerin bazılarında en az toplanması gereken puanlar da verilmiştir. Yani adayın belirtilen kategoride çalışma yapması zorunlu hale getirilmiştir. Bazı kategorilerde ise zorunlu tutulmamış toplanan puanın belirli bölümü toplam puana ilave edilmesi gerekmektedir. Örneğin doçentlik sınavına başvuran adayın makale yayınlaması ve yayınladığı makalelerden atıf yapılması zorunlu bir şartken, lisansüstü tez danışmanlığı yapması zorunlu değildir.

Doçentlik için başvuran adayların başvurdukları dosyalarını oluşturmalarında olduğu kadar bu başvuru dosyalarının incelenmesinde görev alan jüri üyelerinin

yapacakları değerlendirmelerinde de uymaları gereken önemli davranışlar vardır. Her ne kadar bu davranışlar belirli ölçüde ÜAK tarafından yazılı olarak açıklansa da açıklananın dışında çok fazla etik ile ilgili sorunlar yaşanabilmektedir.

Doçentlik dosyalarının hazırlanmasında adayların yaptıkları yöntemsel hatalar ile bu hataların etik ile ilişkisi üzerinde durmakta yarar vardır. Adayların yaptıkları ve yapacakları bilimsel çalışmalarda bilimsel çalışma ilkelerine uyarak yayın hazırlamaları gerekmektedir. Bu ilkelere uyulmadan yapılan süreçler bazen farkında olarak ve bazen de farkında olmadan etik dışı eylem olarak görülebilmektedir. Bu yazı ile adayların etik dışı davranışlara düşmeden yayın yapmalarına fırsat verebilecek bazı ipuçları verilmesi düşünülmüştür.

Adayların yayın süreçlerinde yaşadıkları etik sorunlar:

1. Raporla ilgili genel sorunlar:

- a. Yapılan makalelerin problem durumu yerine kuramsal bilgilerin eklenmesi en yaygın görülen hatalar içerisinde yer almaktadır. Neden bu çalışmaya ihtiyaç duyulduğu, çalışma yapmak için rahatsız eden problemin neler olduğunun yazılması gerekirken literatüre dayalı bilgiler ile geçiştirilmesi görülmektedir. Çalışmanın başlığı çalışmayı en kısa şekilde özetleyen ifadedir. Başlıkta yer alan bağımsız değişkenlerin her birinin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi gerekir. Bu değişkenler ve önemli olan bazı kavramlar anahtar kelime olarak verilmelidir. Problem durumu, çalışmanın amacı belirtilerek her anahtar kelimenin birer paragrafta açıklanması ile oluşturulabilir. Sayfalar dolusu problem durumu yazılmasına gerek yoktur. Okuyucu problem durumunu okuduğunda çalışmanın kapsamını çok kısa sürede anlamasına yardımcı olur.
- b. Araştırmanın giriş kısmında zorunluymuş gibi bazı alt başlıkları yazma gayreti olmaktadır. Bunlardan biri varsayım (Sayıltı) alt başlığıdır. Sayıltı araştırmanın temelini oluşturan ve doğruluğundan büyük olasılıkla emin olunan, doğrulanmasının da mümkün olmadığı ya da maliyetinin oldukça yüksek olduğu durumlarda yazılması gereken bir aşamadır. “Kullanılan ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır” gibi bir sayıltı kabul edilmezdir. Bunu araştırmacı zaten yapmak zorundadır.

2. Yöntemsel sorunlar:



- a. Kolaycılığa kaçmak: Ulaşabildiği sınıftaki öğrencilere uygulama yaparak tüm öğrencilere genelleme yapmak araştırmanın niteliğini düşürdüğü gibi etik bir ihlaldir de. Adına da “elverişli örnekleme” gibi bir kavram verip referansla da süsleyebilmektedir. Kendi sınıfında ya da arkadaşının sınıfında uygulama yaparak, uygulama sonuçlarını belirli bir evrene genelleme yapmak etik ihlalidir. Örneklemeden toplana verileri o örneklemin alındığı evrene genellenmesi mümkündür. Eğer örnekleme evreni temsil etmede yetersiz kalırsa yapılan genelleme doğru olamaz. Bu da araştırma bulgularının yanlış kullanımını ortaya çıkarır.
- b. Veri toplama araçları ile ilgili gerekli özeni göstermemek davranışlarının da olduğu görülebilmektedir. Özellikle SPSS gibi programları belirli bir düzeyde kullanma becerisine sahip kişilerin gelişigüzel bir şekilde hazırladıkları ölçek maddelerini yine bulabildiği bir gruba uygulayarak yapılan madde analizlerine dayalı olarak ölçek geliştirdiğini raporlayabilmektedirler. Ölçek geliştirme bir süreç ister ve bu süreçte madde yazımından ölçeğe madde seçmeye kadar titizlikle yapılması gereken aşamaları bulunmaktadır. Özellikle ölçmek istenilen psikolojik yapının iyi tanımlanması ve bu yapı ile ilgili uzmanlığı bulunan kişilerden nicel kanıtları ile görüş alınmasını gerektirir.
- c. Veri analizi konusunda yetersizlikler de karşımıza çıkan önemli yönetsel sorunlar arasında yer almaktadır. Yine SPSS gibi hazır paket programları kullanabilme yeterliliği olan kişilerin verilerini analiz edip sonuçlarını raporlaması görülebilmektedir. Toplanan verilere hangi analiz yönteminin kullanılacağına yönelik çok fazla bilgisi olmadan, başkalarının yaptığı analize benzer analizler yapmak çoğu zaman yanlış sonuçlar alınmasına neden olabilmektedir. Kullanılacak yöntemin şartlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmadan analizler yapılabilmektedir. Özellikle son zamanlarda geliştirilen bir ölçeğin geçerlilik kanıtlarının sunulmasında önce açılımlı faktör analizi ve ardında bir de doğrulayıcı faktör analizi yapmak gibi. Özellikle parametrik ve non-parametrik yöntemlerin kullanılmasında da karışıklıklar yaşanabilmektedir.
- d. Araştırmacılarda genellikle istatistiki olarak manidar olan sonuçların raporlanması ve bu türde yapılan makalelerin yayına kabul edilmesi gibi bir

anlayış bulunmaktadır. İki grup arasında ölçülen özellik açısından bir fark çıkmamışsa bu çalışma kapsamına dahil edilmediğine rastlanmaktadır. İstatistiki olarak farkın bulunduğu bulgular kadar fark çıkmayan bulgular da önemlidir. Bu sonuç başka araştırma bulguları ile tutarlı olmasa bile önemlidir. Burada fark çıkmama gerekçelerini bulup belki de orijinal bir bulguya ulaşılabilir.

3. Raporlama ile ilgili sorunlar:

- a. Araştırmada toplanmamış bir veriye ait bulgular ve sonuçlar verildiği buna dayalı önerilerde bulunulduğuna da rastlanılmaktadır.
- b. Paralı dergilerde yayın yapma girişimcileri bazı adaylar tarafından tercih edilebilmektedir. Adayların belirli kriterleri karşılamada sorun yaşandığında para ile en kısa sürede yayım yapan dergileri tercih ettikleri gözlenebilmektedir. Bir derginin paralı ya da parasız yayın kabul etmesinden önce dergiye kabul edilen yayınların değerlendirme kriterlerinin objektif ve nitelikli olmasına bakılması gerekir. Makale değerlendirmesi yayına katkı getirmesini gerektirir. Derginin paralı olması ve hiçbir katkı getirmeden gelişigüzel bir şekilde değerlendirilmesi önemli bir etik sorun içermektedir. Dergilerin paralı olması onların yayın hayatını sürdürebilmesi açısından bir gerekçe olarak ileri sürülmektedir. Ancak alının ücretlerin bazen yayın hayatını sürdürmekten ziyade ticari bir kazanç kaynağı haline gelebilmektedir. Parayı verenin yayının kısa bir süre içerisinde yayımlanması bu tür dergileri ifşa edebilmektedir.

Paralı dergi gibi dergi editör grubuna bir şekilde ulaşarak bir başvurunun diğer başvurulan makalelerin önüne geçirilmesi ve bir sayıda ya da yakın sayılarda bir kişiye ait birden çok yayının yayınlanabilmesi de bu ihlaller gibi görülebilmektedir ve dergi açısından etik bir sorun olarak değerlendirilebilir. YÖK 30 Aralık 2021 tarihinde şaibeli dergiler ile ilgili olarak bir Genel Kurul Kararı yayımlamıştır. Bu kararda şaibeli dergilerin tanımını vermiştir. Q1, Q2 ve Q3'te taranan dergiler yazardan para bile alsa şaibeli dergi sınıfına girmemektedir. Q4 ve WOS dışındaki dergilerde para alınarak yapılan yayınlar şaibeli sayılmaktadır. Bu durum da önemli bir tartışma konusudur.

- c. Birden çok yazarlı bazı yayınlarda yazarın bir katkısı olmadan adının yayına konulduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Hiçbir katkısı olmayan kişilerin



adının yayına konulması, adı konulan kişinin sosyal statüsü gereği yayınlanmasını kolaylaştırma olabileceği gibi bazı çıkar gerekçeleri ile adının yayına konulmasının sağlanması şeklinde olabilmektedir. Bunların hiçbiri kabul edilebilir bir durum değildir.

- d. Yayımlanan bir makalede yapılan yöntemsel bir hata, bundan sonraki akademik süreçte yazarın hep önüne çıkabilecek bir sorun olarak görülmektedir. Doçentlik başvurusunda sözlü yapılan sınavın kaldırılması ile adayın bu sorunu anladım ve hatamı kabul ediyorum deme şansını ortadan kaldırmaktadır. Özellikle akademisyenliğin ilk yıllarında hatalı yayın yapma durumu ortaya çıkabilir.
- e. Orijinal kaynağa gitmeden, birisinin yaptığı yöntem bilgisini kullanarak onu referans göstermek ve bu kişinin yaptığı yöntem hatalı olduğunda bunun zincirleme devam etmesi durumu ile karşılaşılabilir. Kulaktan kulağa aktarma ile yapılan alıntıya ait bilginin en sonunda çok farklı bir şekilde ortaya çıkmasına neden olabiliyor.
- f. Tez danışmanlığı sürecinde lisansüstü tezlerden üretilen yayınlara öğrenciler yerine kendilerini birini isim olarak koymaları (bu da mahkeme tarafından etik bir kusur olarak görülmüştür).
- g. Hazırlanan makalenin aynı anda birden çok dergiye gönderilmesi ve hangisinin değerlendirmesi erken tamamlanırsa o dergide yayınlama durumu da bazen karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır.
- h. Makale yayınlandığında dergi herhangi bir indekste taranmıyor ancak derginin daha sonraki sayıları belirli bir indekste taranıyor ise aday bu sayıyı göstererek makalesinin indekste taranan bir dergide yayımlandığını gösterebilmektedir. Bu durum da sahteciliğe girmektedir. Çoğu zaman da bu durumu tespit etmem zaman alıcı bir inceleme gerektirmektedir.

Jüri üyeleri tarafından yapılan etik sorunlar

1. Aday asgari 100 puan tamamlamış, ancak jüri üyesi bu sınırın biraz üzerinde olan adaylara (100-120 puan gibi) yeterince puan toplayamamış gerekçesi ile doçentlik başvurusuna olumsuz rapor tutabiliyor. Jüriden istenilen başvuru dosyasında yer alan yayınların niteliğine yönelik bir inceleme iken jüri ÜAK tarafından belirlenen ölçüte ilişkin karar vermesi etik ile uyuşan bir durum değildir.

2. Aday bulunduğu üniversitede ön lisans ve lisans derslerine girmektedir. Yürüttükleri lisansüstü program bulunmamaktadır. Adayın dosya değerlendirmesinde “Hiç lisansüstü tez yönetmemiştir.” eleştirisi nedeniyle RED verildiği durumlar ile karşılaşılabilir. Dosyada diğer yayınlara yönelik hiçbir inceleme yapmadan verilen bu karar etik dışıdır.
3. Yetiştirdiği öğrencileri koruyan jüri üyeleri de bulunmaktadır. Kendi öğrencilerini korumak adına başka bir öğretim üyesinin öğrencilerine, dosyası yeterli olmadığı halde olumlu vermek ya da tam tersi yeterli olabilecek bir dosyaya kendi öğrencisine olumsuz verdi diye olumsuz değerlendirme yapmak da etik dışı bir davranıştır. Önemli olan başvuruda adayın dosyasındaki yayınların nitelik açısından incelenmesidir.
4. Jüri üyesinin eksikliği bir etik sorundur. Alanı dışında başka bir alanda jüri üyeliği yapılması başvuru dosyasında yer alan yayınları nitelikli bir şekilde değerlendirilmesinin ortadan kaldırılmaktadır.
5. Etik bir ihlal olmadığı halde “Etik ihlal” var beyanında bulunarak adayın başvuru değerlendirme sürecinin uzatılması da etik bir sorun teşkil edebilmektedir.
6. Jüri üyelerinin etik ilkelere uygun davrandığı beyana dayalı olarak yürütülmektedir. Dosyalar sadece yüksek lisans ve doktora tez danışmanlarına gitmemektedir. Aday ile birlikte proje yaptığı, kitap yazdığı, akademik ortaklıklar kurduğu jüri üyelerine de gidebilmektedir. Bu durum ille de yanlışlık ya da etik olmayan davranış göstergesi değil ancak doçentlik hakemi etik beyanında buna dikkate alması gerektiğinden söz edilmektedir. Ancak kontrol yapılmamaktadır. Sadece hakeme bırakılmaktadır. Rakipli bir atama söz konusu olmadığından şikayet de olmayacağından değerlendirmeden çekilmek için hocaların kendi vicdanları dışında bir merci bulunmamaktadır. En azından bu konudaki koşullar daha net hale getirilip hakemler ikilemde bırakılmamalıdır.
7. Eser değerlendirme dışında üniversitelere göre sözlü sınav yapılıp yapılmamasının değişmesi, eser değerlendirmedeki jüri ile sözlüdeki jürinin değişebilmesi etik sorunlara neden olabilmektedir. Örneğin sadece eser değerlendirmesini yeterli gören üniversitedeki adayların atamaları daha kısa sürede yapılmakta, özlük haklarına daha çabuk kavuşabilmektedir. Diğer yandan eser değerlendirme jürisinde bulunmayan birisi sözlü sınavda adayların dosyaları hakkında bilgi sahibi



olmadığı için değerlendirme ölçütleri farklılaşabilmekte, sınırlı (analık cevaptan gelen) bilgiye göre karar verebilmektedir.

8. Akademik camiada objektif jüri oluşumunun sağlanamadığı, jürilerin belli kişi ve gruplar arasında paylaşıldığına yönelik ciddi eleştiriler vardır. Tipik olarak aynı bilim alanındaki bazı jüri üyesi profesörlere 8-10 adaya ait değerlendirme dosyası gönderilirken bazı profesörlere ise hiç değerlendirme dosyası gönderilmemesi açıklanmaya ihtiyaç olan bir problem durumu yaratmaktadır.
9. Jüri üyelerinin çalışmaların yayınlandığı dergilerin ulusal/uluslararası olmasına ilişkin keyfi tutumları söz konusu olmaktadır (davaya yansıyan bir olayda jüri üyesi doçent adayın yayınlandığı dergi için “bir derginin uluslararası indekslerde dizinlenmesi uluslararası olduğunu göstermez” demiştir.). Benzer şekilde ulusal ve uluslararası yayınevi kavramı da bazen suistimal edilebilmektedir.
10. Jüri üyelerinin dosya değerlendirmesinde yaptığı raporda önceleri isim verilmezdi. Şimdi ise isim açık bulunmaktadır. Bu durumun olumlu yönleri ile bazen etik dışı değerlendirmelere de neden olabilmektedir.
11. Bazen adaylar kendi alanının dışında başka bir alandan doçentlik başvurusunda bulunabiliyorlar (bu başvuru ilk kez bir doçentlik başvurusu olabileceği gibi ikinci bir doçentlik başvurusu da olabilmektedir). Farklı alandan yapılan başvuru için adayın tüm yayınlarının başvuru dosyasına konulması gerekir. Ancak daha önceden başvurulmuş bir doçentlik alanındaki yayınlarının ikinci bir doçentlik başvurusunda kullanılması ve bu yayınların yeni başvuru alanı ile doğrudan ilişkili olmaması, buna rağmen bazı jüri üyelerinin bu başvurulara olumlu rapor tutması durumu ortaya çıkabilmektedir. Hatta bu başvuru için yapılan jüri atamalarının da başvuru alanı dışından seçilmiş olması trajikomediyi oluşturmaktadır.

ANAHTAR KELİMELEER:

Her ülkede, genel eğitim hizmetlerinden yeterince yararlanamayan ve özel desteğe ihtiyacı olan öğrenciler vardır. Bu öğrenciler bireysel özelliklerinin yaşadıkları toplumsal çevreye ve eğitim ortamlarına uygun olmaması, diğer bir yönüyle ise çevrenin bu bireylerin özelliklerine göre uyarlanmaması gibi nedenlerle toplumsal normların dışında eğitim alma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

ÖZEL EĞİTİM NEDİR?

En genel tanımıyla özel eğitim özel gereksinimi olan bireylere sunulan eğitimidir. Özel eğitim alanı kapsamı, işlevi ve uygulamalarıyla dünyada ve ülkemiz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yere sahiptir. Ayrıca her geçen gün daha da gelişmekte ve ilerlemektedir. Özel eğitimin birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylere sunulan, bu alanda eğitim almış uzman personel ile uyarlanmış ve geliştirilmiş müfredatlar yoluyla, öğrencilerin ihtiyacına göre düzenlenmiş çevre, uygun yöntem ve araç-gereçlerle sürdürülen eğitim biçimine özel eğitim denir. Bu pratik tanımın yanı sıra resmi tanımı da ele almakta fayda bulunmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne [ÖEHY] göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" özel eğitimidir. Her iki tanımda da özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmış ortam, program, yöntem ve materyallere vurgu yapılmıştır. Ayrıca bu eğitimi bu alanda yetişmiş uzman bir personelin sunması gerekliliği vurgulanmıştır.

KİMLER ÖZEL EĞİTİME İHTİYAÇ DUYAR?

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey" özel eğitime ihtiyaç duyan bireydir. Ancak farklılık için ne kadar anlamlılık gerektiğinin irdelenmesi konuya açıklık kazandıracaktır. Anlamlı fark bilimsel yöntem, araç ve ölçütlerle alan

²⁰¹ Klinik Psikolog



uzmanları tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya koyulması gereken farktır. Örneğin; bir öğrencinin zekâ yaşı takvim yaşından iki yıl ileride ise bu anlamlı bir farklılıktır. Ayrıca bazı öğrenciler akranlarına nazaran daha az görebilir, daha az duyabilir ya da daha hareketli olabilir. Bilişsel gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi ya da fiziksel açıdan akranlarına nazaran anlamlı düzeyde farklılığa sahip öğrenciler, genel eğitim ortamlarından yeterince yararlanamayabilirler. Bu nedenle öğrencilerin temel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının bilinmesi gerekmektedir.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri iki ana grupta sınıflandırmak mümkündür. İlk grupta yetersizlikten etkilenmiş engelli öğrencilerin, ikinci grupta ise özel yeteneğe sahip öğrencilerin yer aldığı söylenebilir.

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİMİN GELİŞİMİ

Özel eğitim hizmetlerinin Türkiye'deki gelişimi de önemle ele alınması gereken bir konudur. Türk toplumu bulunduğu coğrafya itibariyle hem batı hem de doğudaki gelişmelerden önemli ölçüde etkilenmiştir. Özel eğitim hizmetlerinin gelişimini anlayabilmek için tarihsel süreçte engellilerin konumuna değinmek gerekmektedir.

İslamiyet öncesi Türk toplumlarında engelli bireylerle ilgili bilgiler sınırlıdır. İslamiyet sonrası durumu anlamak için ise İslam peygamberinin bu konudaki yaklaşımını anlamakta fayda bulunmaktadır. Tarihsel kaynaklara bakıldığında İslam peygamberi Hz. Muhammed'in engellilere iyi davrandığı ve onlarla iyi geçinilmesini tavsiye ettiği bilinmektedir. Hz. Muhammed peygamberliğinin ilk yıllarında da kendisine vahyedilen bir ayetle (Abese/12) engelliler konusunda uyarılmıştır. Hz. Muhammed engelli sahabelerine iyi davranmasının yanı sıra onlara dini, siyasi ve askeri görevler de vermiştir. İslam inancı gereği her insanın günahsız olarak doğduğu kabul edilmekte, akli melekeleri yerinde olmayan insanların da dinsel ve toplumsal norm ve kurallarla yargılanmadığı görülmektedir. Bu sebeple Yunus'un dediği gibi Tanrı'nın yarattığı her varlığa kıymet vermek Türk-İslam Medeniyetinin temel düsturlarından olmuştur. Bu felsefe ve yaklaşımın sonucunda, Müslüman toplumlarda engelli bireylerin yaşam şartlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

İslamiyet sonrası Türk toplumlarında engeli ve ruhsal sorunları olan bireylere yönelik tedavi ve bakım hizmetleri sunulmuştur. Selçuklularda ve Beylikler döneminde birçok darülaceze yaptırılmıştır. Osmanlı'da da dârüşşifâ ve bîmârhânelerde, zihinsel

yetersizliği ve ruhsal sorunları olan kişilere hizmet verilmiştir. Bu kurumlarda engelli bireylerin de hizmet aldığı söylenebilir. Ancak bu kurumlarda özel eğitim verildiğine ilişkin kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Osmanlılarda bazı işitme yetersizliği olan bireylerin saray hizmetlerinde istihdam edildikleri bilinmektedir. Sarayda kullanılan işaret dili (o zamanlarda dilsiz dili), yeni gelen dilsizlere öğretilerek bu konuda uzmanlaşmaları sağlanmıştır. Ancak ilk sistemli özel eğitim hizmeti 19. Yüzyılın sonlarına doğru gerçekleştirilebilmiştir.

Enderun Mektebi ve bazı tedavi yöntemleri dışında Osmanlılarda bilinen ilk özel eğitim kurumu, 1889 yılında işitme engelliler için açılan Dilsizler Mektebi'dir. Mektep, dönemin Maarif Nazırı Münif Paşa'nın himayesinde Avusturyalı Ferdinand Grati tarafından kurulmuştur. Okul, İstanbul'daki ticaret mektebinin içinde açılmıştır. İlk yıl 25-30 civarında olan öğrenci sayısı sonraki yıl 45'e ulaşmıştır. Okulda daha sonra görme engelli öğrenciler için de bir sınıf açılmıştır. Görme engelli öğrencilere müzik, çalgı ve kabartma alfabeti, işitme engelli öğrencilere ise işaret dili öğretilmiştir. Okulda öğrencilerin bireysel özelliklerine göre yazma, hüsn-i hat, hesap, kozmografya, coğrafya, Osmanlı haritası, dünyanın hareketleri, resim, süsleme, mimari gibi ders ve konular okutulmuştur. Ekonomik ve fiziksel açıdan sorun yaşayan okul daha sonra birçok kez bina değiştirmiştir. Grati Efendi öldükten sonra onun yetiştirdiği Hüseyin Sabri Bey 1896 yılında okula müdür olmuş ve burada yaklaşık otuz yıl görev yapmıştır. Besim Bey ile Hüseyin Sabri Bey, bilinen ilk Türk özel eğitimciler olarak bu okula ve özel eğitim alanına büyük hizmetlerde bulunmuşlardır. İstanbul'daki Dilsizler Mektebi 1926 yılında kapanarak İzmir'deki Sağır-Dilsiz ve Körler Okuluna nakledilmiştir.

Tarihi kayıtlara bakıldığında Osmanlılarda başka okulların da olduğu söylenebilir. Bazı kaynaklarda Kahire'de 1874 yılında, Beyrut'ta da 1892 yılında bir Âmâlar Mektebi açıldığı söylenmektedir. Ancak bu okullarla ilgili bilgiler sınırlıdır. Bunların dışında, yirminci yüzyılın başlarında bazı misyoner kişi ve örgütlerin açtığı özel eğitim okulları da bulunmaktadır. Örneğin 1902 yılında da Mary Haroutunian isimli bir öğretmen öncülüğünde Urfa Amerikan Körler Okulu açılmıştır. Ancak bu okul Protestan misyoner örgütü olan Amerikan Board Vakfı bünyesinde kurulmuş ve gayrimüslim tebaaya yönelik hizmet vermiştir. Benzer okulların Maraş, Adana, Haçin, Antep ve Malatya gibi yerlerde de açıldığı bilinmektedir. Yabancılar veya azınlıklar tarafından açılan okullar dışında ise iki okul açılmıştır. Bunlardan biri 1909 yılında Selanik'te açılmıştır. Özel olan Dilsiz Mektebi



kendisi de işitme engelli olan ve İstanbul'daki Dilsizler Mektebinden mezun olan Yanyalı Fuat Efendi'nin girişimleriyle açılmıştır. Balkan savaşlarında Selanik Yunanlılar tarafından işgal edilince bu okul kapanmıştır. Diğer okul ise İzmir'de 1911 yılında açılan Sağır ve Dilsizler Mektebidir. İzmir'deki okulun açılış tarihi ve kurucuları konusundaki bilgiler tartışmalıdır. Bazı kaynaklara göre ise İzmir'deki bu okul, dilsiz olan ve Paris'te dilsizler mektebinde okumuş aynı zamanda terzilik öğrenmiş Musevi Albert Karmona adındaki bir tüccar tarafından 1911 yılında açılmıştır [19, 20]. Başka kaynaklara göre de İzmir'deki Sağır Dilsiz ve Körler Okulunu, İstanbul dilsizler mektebinden mezun olan Yanyalı Fuat Bey, Millet Meclisi himayesinde kurmuştur. Fuat Bey, 1922 yılında Kıbrıs'tan gelerek İzmir'de bu okulu kurma çalışmalarına başlamış ve 1923 yılında bu okulun açılışını gerçekleştirmiştir. 1923-24 yılında bu okulu Sıhhat ve İçtimaî Muavenet Vekâleti (Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı) kendi kadro ve bütçesi içine almıştır. Almanya'da sağır ve dilsizler okulunda tecrübe kazanmış olan Dr. Necati Kemal Kip, 1925 yılında okula müdür olmuştur. Dr. Kip, fonetik dil öğrenme metodunu okulda uygulayarak işaret sistemini kaldırmıştır. Sonuç olarak, bu okulun kesin açılış tarihi, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı denetimine ne zaman geçtiği ve kimin tarafından açıldığı hakkındaki bilgiler şimdilik netlik kazanmamakla birlikte, Cumhuriyet tarihinin ilk özel eğitim okullarından biri olduğu söylenebilir.

Yukarıda da değinildiği üzere İstanbul'daki okul 1926 yılında kapanınca İzmir'deki okul Türkiye Cumhuriyeti'nin tek özel eğitim okulu olma özelliği kazanmıştır. Özellikle Dr. Necati Kemal Kip döneminde okul çok rağbet görmüş, kaliteli bir eğitim sunmuştur. Daha sonra okula görme engelli öğrenciler de kabul edilmiştir. Ancak 1940'lı yıllarda okulun eğitim kalitesi düşmüştür. Okulla ilgili bir diğer önemli husus ise okulun dönemin sağlık bakanlığına bağlı olmasıdır. Oysa özel eğitim, bir eğitim hizmetidir ve bu hizmetin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmesi gereklidir. Bu iddianın sahibi olan Mitat Enç yurt dışındaki gözlemlerini ve görüşlerini Millî Eğitim Bakanlığına bildirir. Enç'e göre genel eğitim ve özel eğitim birbirine sıkı sıkıya bağlı bir bütündür ve konuya öncelikle sosyal yardım ve hizmet açısından yaklaşmak sakıncalıdır. Bu sıralarda BM Dünya Braille Komitesi başkanı olan Yeni Zellandalı Sir Clutha Nantes Mackenzie Ankara'ya gelmiştir. Mackenzie de Enç gibi özel eğitimin, eğitim bakanlığı sorumluluğunda olması gerektiğine inandığı için İzmir'deki Sağır ve Körler Okulunu incelemek istemiştir. Bu incelemelerin ardından Sir Mackenzie, körlerin ve sağırın bir arada eğitim-öğretim görmesinin sakıncalarını içeren

bir raporu Millî Eğitim Bakanlığına sunmuştur. Bu raporun da etkisiyle Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Sağlık ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlı olarak çalışan Sağırlar ve Körler Okulu, 1951 yılında Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir.

1951 yılı Türkiye’de özel eğitim tarihi açısından bir dönüm noktası olmuştur. 5822 sayılı Kanun ile özel eğitim bir sağlık ve bakım hizmeti olarak algılanmaktan kurtulmuş ve Türk Millî Eğitim sistemi içerisine alınmıştır. Bu değişim zincirleme bir etkiyle yasal, kurumsal ve yönetsel olarak birçok yeni gelişmeyi tetiklemiştir. İlk olarak İzmir’deki okul ikiye bölünerek farklı engel türlerinin bir arada eğitim almaları sonlandırılmıştır. İzmir’deki okulda işitme engelliler kısmı bırakılmış, Ankara’da görme engelliler için okul açılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi için Millî Eğitim Bakanlığında bir şube müdürlüğü kurulmuştur. Özel eğitim okullarının öğretmen açığını gidermek amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü’nde özel eğitim bölümü açılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi için Millî Eğitim Bakanlığında bir şube müdürlüğü kurulmuştur. Özel eğitim okullarının öğretmen açığını gidermek amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsü’nde özel eğitim bölümü açılmıştır.

Cumhuriyet tarihi boyunca çıkan yasalar, hükümet programları, kalkınma planları, özel eğitimle ilgili şûrular, resmî/özel kurumlar ve bunların faaliyetleri ve özel eğitim alanına personel yetiştirme faaliyetleri özel eğitimin gelişmesinde önemli roller oynamıştır. Yapılan düzenlemeler özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel, ekonomik, sosyal ve kültürel olarak çeşitli haklar elde etmelerine ve birçok kamu hizmetinden faydalanmalarını sağlamıştır. Özetle, engelli bireyler tarih boyunca insanca yaşama haklarını bile uzun süre elde edememişlerdir. Ancak, yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren engellilere yönelik hukuki ve eğitsel gelişmelerin artması toplumdaki engelli algısının da olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Türkiye’de de yaklaşık yarım asırdır ortaya çıkan yasal düzenlemeler kamuoyunca meselenin daha olumlu düzeyde ele alındığını göstermektedir. Engelli bireylerle ilgili hukuki, sosyal, kültürel düzenlemelerin Cumhuriyet sonrası dönemde de çağdaş ülkelerle paralel bir seyir izlediği söylenebilir. Türkiye’de özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi ile ilgili olarak düzenlenen yasalar 1940’lı yıllarda çıkmaya başlamış ve zamanla değişerek günümüzdeki şeklini almıştır.

Günümüzde Özel Eğitim Hizmetlerinin Yasal Çerçevesi

1. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname
2. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği



3. 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM HİZMETLERİNİN KURUMSAL İŞLEYİŞİ

Yirminci yüzyılın başlarında iki okul ile başlayan özel eğitim hizmetleri, MEB bünyesinde bir şube müdürlüğü ile yönetilmiştir. Günümüzde ise özel eğitim alanı daha kapsamlı olup koordinasyonu Bakanlık bünyesinde genel müdürlük düzeyinde sürdürülmektedir. Türkiye'de özel eğitim hizmetlerinden doğrudan sorumlu olan MEB'in farklı birimleri özel eğitim alanına yönelik hizmetler sunmaktadır. Bu birimlerin başında ise **Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖERHGM)** bulunmaktadır. Bunun yanında özel eğitimle ilgili diğer kurumlar ise, Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüdür.

Eğitim Tür ve Kademelerinde Özel Eğitim Hizmetleri

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. Erken Çocukluk Özel Eğitim Hizmetleri | 6. Yaygın Eğitim |
| 2. Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri | 7. Tamamlayıcı Eğitim |
| 3. İlköğretim | 8. Evde Eğitim |
| 4. Ortaöğretim | 9. Hastanede Eğitim |
| 5. Yükseköğretim | 10. Aile Eğitimi |

ÖZEL EĞİTİM OKUL ve KURUMLARI

Okul Öncesi Eğitim Kurumları:

Yukarıda da değinildiği üzere özel gereksinimi olan öğrencilerin olağan gelişim gösteren akranları ile öğrenim görmeleri esastır. Ancak 36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabilir. Bunun yanı sıra ilkök kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilkökullar bünyesinde özel eğitim anasınıfları da bulunmaktadır. Özel eğitim anasınıflarında mevcut en fazla 5 öğrenciden oluşur. Sınıflar oluşturulurken öncelikle aynı tür yetersizliği olan öğrenciler aynı sınıfta olacak şekilde planlama yapılır. Bu sınıflarda MEB tarafından hazırlanan eğitim programı uygulanır. Özel eğitim okulları bünyesinde faaliyet gösteren özel eğitim anasınıfları buldukları okulların günlük zaman çizelgesine uyarlar. Özel eğitim anaokulu ile özel eğitim anasınıflarında günde 50'şer dakikalık 6 etkinlik eğitimi verilir. Ancak özel eğitim anasınıflarında eğitim ve öğretime başlama ve bitiş saati ile öğle

yemeği saati, okulun günlük zaman çizelgesine göre planlanır. Anasınıflarında etkinlikler okul öncesi öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülür.

İlköğretim Kurumları

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde engel türüne ve derecesine yönelik ayrı ilköğretim okulları bulunmaktadır. Bu kapsamda işitme, görme ve bedensel yetersizliği olan öğrenciler ile hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için gündüzlü ya da yatılı özel eğitim ilkokulları ile özel eğitim ortaokulları bulunmaktadır.

Bu okullarda eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a. Öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır.
- b. İşitme engelli öğrenciler veya hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilere eğitim verilen ilkokul ve ortaokullarda yabancı dil dersi zorunlu dersler arasında yer almaz.
- c. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için açılmış okullarda hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için şube açılarak eğitim verilir.
- d. Sınıf mevcutları en fazla 10 öğrenciden oluşur. Ancak otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sınıf mevcutları en fazla 4 öğrenciden oluşur.
- e. İşitme veya görme engelli öğrencilere eğitim verilen ilkokullarda dersler özel eğitim öğretmeni; ortaokullarda ise dersler alan öğretmenleri tarafından okutulur. İlkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi ile yabancı dil dersi alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.
- f. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere eğitim verilen ilkokul ve ortaokullarda dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. İlkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi; diğer kademelerdeki din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.
- g. Özel eğitim ilkokulları ve ortaokullarında orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, orta veya ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu



olan öğrencilere ve birden fazla yetersizliği olan öğrencilere bu kademelerde eğitim verilecek özel eğitim programı uygulayan sınıflar açılabilir. Bu sınıflarda eğitim ve öğretim ile ilgili iş ve işlemler 13 üncü ve 28 inci maddeler doğrultusunda yürütülür.

h. Dönem sonlarında öğrencilere karne verilir

Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ile orta veya ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (I. kademe) ve özel eğitim uygulama okulu (II. kademe) açılır. Bu okullarda eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

- a. Bu okullarda orta veya ağır zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıfların mevcutları en fazla; zihinsel yetersizliği olanlar için 8, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için 4 öğrenciden oluşur.
- b. Dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak ilkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi; ortaokulda din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmenleri de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.

Ortaöğretim Kurumları:

İlköğretim okullarında olduğu gibi ortaöğretim kurumlarında da engel tür ve derecesine farklı özel eğitim kurumları bulunmaktadır

Özel eğitim meslek liseleri

(İşitme veya bedensel yetersizliği olan öğrenciler için)

Bu liselerde MEB tarafından hazırlanan meslek programları uygulanmaktadır. Ayrıca bu programlar temel alınarak her öğrenci için BEP hazırlanmaktadır. Bu liselerde bir ders saati 40 dakikadır. Sınıf mevcudu en fazla 15 öğrenci olacak şekilde düzenlenir. İşitme engelli öğrenciler yabancı dil dersinden muaf tutulurlar. Dersler alan öğretmenleri tarafından okutulur. Bu okullardan mezun olan öğrencilere tamamladıkları alan ve dala ait diploma verilir. Bu liselerde diğer engel türlerine yönelik farklı programlar uygulanan sınıflar da açılabilmektedir.

Özel eğitim meslek okulları

(Görme, işitme, hafif düzeyde zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için)

İlköğretim programlarını tamamlayan, genel veya mesleki ve teknik ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan özel gereksinimi olan öğrenciler için iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü özel eğitim meslek okulları bulunmaktadır. Ülkemizde üç farklı özel eğitim meslek okulu modeli bulunmaktadır. Bu kapsamda görme ve işitme engelliler ayrı okullarda, hafif düzeyde zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ise aynı okulda ama farklı şubelerde eğitim görürler. Sınıf mevcutları 10 öğrenciden oluşur. Ancak otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sınıf mevcutları 4 ile sınırlandırılmıştır. Din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Diğer dersler ise özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda öğrenciler için 9. sınıfın sonunda alan ve dal seçimi yapılır. Bu öğrencilerden durumu uygun olanlar uygun iş yerlerinde mesleki eğitim (staj) yapabilirler. Dönem sonlarında öğrencilere karne verilir. Öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması düzenlenir.

Özel eğitim uygulama okulu

(Zihinsel engelli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için)

Orta ve ağır düzeydeki öğrenciler için özel eğitim uygulama okulları bulunmaktadır. Bu okullarda birinci kademe ilkokula, ikinci kademe ise ortaokula denk gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ortaöğretim programlarına ve özel eğitim meslek okullarına devam edemeyecek durumdaki orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (III. kademe) açılır. Bu okullarda da MEB tarafından hazırlanan özel bir programın yanı sıra BEP uygulanır. İş becerileri dersliklerde ve uygulama sınıflarında öğretilir. Zihin engelli öğrenciler ile otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler farklı şubelerde öğrenim görürler. Zihin engelli öğrencilerin sınıf mevcudu 8, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sınıf mevcudu 4 ile sınırlandırılmıştır. Görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi ile iş becerilerine yönelik dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Diğer tüm dersler ise özel eğitim öğretmenlerince okutulur. Dönem sonlarında öğrencilere karne ve bireysel gelişim raporu verilir. Öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) Diploması düzenlenir.



BİRDEN FAZLA YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİ:

Diğer engel türleri kadar rastlanılmasa da birden fazla yetersizliğe sahip olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyarlar. Örneğin hem işitme hem görme yetersizliğine sahip öğrencilerin ya da hem ortopedik hem de zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerin gereksinimleri farklı olmaktadır . Ülkemizde birden fazla yetersizliğe sahip öğrenciler için ayrı özel eğitim okulları bulunmamaktadır. Ancak özel eğitim okulları bünyesinde bu öğrencilere yönelik sınıflar açılabilir. Özel eğitim okulu bulunmayan yerleşim yerlerinde diğer okullar bünyesinde, il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda valilik oluru ile sınıf açılabilir.

ÖZEL YETENEKLİ BİREYLERİN EĞİTİMİ AMACIYLA AÇILAN KURUMLAR:

Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tamamına yakını olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte örgün eğitime devam etmektedirler. Türkiye’de özel yetenekli öğrencilere yönelik ve MEB’e bağlı yalnızca bir okul bulunmaktadır. Bunun dışında resmi olarak özel yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler devam ettikleri okullarda destek eğitim odasında ya da bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim görmektedirler.

ÖZEL EĞİTİM KURUMLARININ ve ÖĞRENCİLERİNİN YAKLAŞIK SAYISAL VERİLERİ:

1. Her Kademedeki Okul Sayısı:1500 -Öğrenci Sayısı:60000
2. Rehberlik Araştırma Merkezleri:250
3. Bilim Sanat Merkezleri:300
4. Özel Eğitim Sınıfları:10000-Öğrenci Sayısı:70000
5. Evde Eğitimdeki Öğrenci Sayısı:8000
6. Hastanede Eğitimdeki Öğrenci Sayısı:1500
7. Kaynaştırma Eğitimindeki Öğrenci Sayısı:320000

ÖZEL EĞİTİM ve REHABİLİTASYON MERKELERİ:

Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bir başka uygulama da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleridir. 7 Engel grubunda hizmet veren kurumlar 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığının bünyesine alınarak tek çatı altında toplanmıştır. Şu anda Ülkemizin bütün illerinde ve büyük ilçelerinde yaygın bir yapıyla Özel gereksinimli bireylere hizmet sunmaktadırlar. Son dönemdeki gelişmelerle

birlikte özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri dünyaya örnek bir yapıya dönüşmüştür. Şu anda 425000 öğrenci 50000 çalışan 3260 kurumla hizmet vermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında Özel Eğitimle İlgili Belirlenen Hedefler

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında yer alan beşinci amaçta “Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin etkinliği artırılarak bireylerin bedensel, ruhsal ve zihinsel gelişimleri desteklenecektir.” ana hedefi yer almaktadır. Bu ana amaç doğrultusunda “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri akranlarından soyutlamayan ve birlikte yaşama kültürünü güçlendiren eğitimde adalet temelli yaklaşım modeli geliştirilecektir.” hedefi belirlenmiştir. Bu hedef eğitimde bütünleştirme uygulamalarının önümüzdeki dönemde de MEB tarafından uygulanmak istendiğini gözler önüne sermektedir. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki stratejiler belirlenmiştir:

- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik hizmetlerin kalitesi artırılabacaktır.
- Başta özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin kullanımına uygun olmak üzere okul ve kurumların fiziki imkânları iyileştirilecektir.
- Küçük onarım ve donatım hizmetleriyle okul ve kurumların fiziki imkânları ihtiyaçlar doğrultusunda iyileştirilecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planında özel yetenekli öğrencilere yönelik de hedef ve stratejiler belirlenmiştir. Planda “Ülkemizin kalkınmasında önemli bir kaynak niteliğinde bulunan özel yetenekli öğrencilerimiz, akranlarından ayrıştırılmadan doğalarına uygun bir eğitim yöntemi ile desteklenecektir.” hedefi doğrultusunda aşağıdaki stratejilerin uygulanması amaçlanmıştır:

- Özel yeteneklilere yönelik kurumsal yapı ve süreçler iyileştirilecektir.
- Özel yeteneklilere yönelik tanılama ve değerlendirme çalışmaları daha ileri seviyelere taşınacaktır.
- Özel yeteneklilere yönelik öğrenme ortamları, ders içerikleri ve materyalleri geliştirilecektir.

Genel olarak özetlenecek olursa bu planda özel eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılması, fiziki imkânların geliştirilmesi ve eğitsel değerlendirme süreçlerinin güçlendirilmesine ilişkin hedef ve stratejilere yer verildiği görülmektedir. MEB bu hedeflere ulaşmak için çalışmalarını sürdürmektedir.



ANAHTAR KELİMELEER:

Ben fazla zamanınızı almadan, eğitimin ve okulun geçmişinden, okula yönelik bazı eleştirilerden, hali hazırdaki durumdan, nereye gittiğimizden ve ne yapmamız gerektiğinden söz etmek istiyorum.

Bildiğiniz gibi daha ileriye atlamak için biraz geri çekilmek ve hız almak gerekir. Bu nedenle bugün konuşurken, eğitim sistemini eleştirirken ya da geleceğe ilişkin bazı önerilerde bulunurken geçmişe şöyle bir bakmakta yarar var. Aslında bir kurum olarak okulun tarihini yazının icadına kadar yani Sümer'lere kadar götürmek mümkündür. Bu kadar geriye gitmek gerekmeseydi, okulun eski Yunan'da; Atina'da, Isparta'da ya da Roma'da o gününün ihtiyaçlarına uygun iyi savaşçılar yetiştirmeye çalışıldığını, işlerin köleler tarafından yapılması nedeni ile özgür erkekler için savaşın ve savaşçılığın çok daha önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, o dönemin okulu olan Jimnazyumlarda beden eğitimi en önemli ders olarak görülmüştür. Ortaçağda, tek tanrılı dinlerin toplum üzerindeki baskın etkisi nedeniyle dindar insan yetiştirme anlayışı öne çıkmış, eğitim kurumları, dini kurumlar etrafında örgütlenmeye başlamıştır. Sanayi Devriminden sonra okulun amacı üretici insan yetiştirme şekline dönüşmüştür. Kısaca okulun amacı ve işleyişi toplumun ihtiyaçları tarafından belirlenmektedir.

Okul toplumun ihtiyaçlarını karşılayamadığında eleştiriler başlar. Unutmamak gerekir ki, okul geçmişin birikiminden yararlanmak suretiyle gelecek için insan yetiştirir. Geleceğin ne getireceği bilinmediği için okul her zaman eleştirilmiştir. Bu nedenle okula yönelik eleştiriler hep olacaktır. Eleştirel pedagoji açısından bakıldığında çok sayıda görüşten söz edilebilir. Fakat okulun ve eğitim sisteminin eleştirisi denildiğinde ilk akla gelenlerden biri İvan İllich'tir. İllich, 1970' li yılların başlarında «Okulsuz Toplum» adlı kitabı ile ülkemizde de büyük bir ilgi çekmiştir. Söylediklerini hatırlayacak olursak İllich:

- Şimdiye kadar bildiklerimizin çoğunu okulun dışında öğrendik,
- Öğrenciler de bildiklerinin çoğunu öğretmensiz, hatta öğretmenlere rağmen öğrendiler,
- Öğrenmek bireysel bir olgu, fakat not ve diploma öğretmenin taktirine bağlı,



- Ö iktidarın fahişesidir, kapitalist toplumun üreme organıdır,
- Okul kendisini kutsayan ve toplumu yeniden üreten bir kurumdur,
- Çocuklar okulda geleceğin tüketicileri olarak yetiştirilirler,
- Okul sayısının artması, silahlanmanın artması kadar tehlikelidir fakat bu durum ciddiye alınmıyor, diyordu.

Bunlar çok ciddi eleştiriler ve bence de halâ büyük bir doğruluk payına sahip. Asıl söylemek istediğim Illich'in çözüm önerisidir. Gelmek istediğim nokta Illich'in önerdiği öğrenim ağlarıdır. Illich diyor ki;

- Bir şeyi öğrenmek isteyen insanlara yaşamlarının her hangi bir döneminde gerekli kaynaklar sağlanmalıdır.
- Bir şeyler bilenlerle, onlardan öğrenmek isteyenlere bilgilerini paylaşmaları için yardımcı olunmalıdır.
- Bir konuyu kamuoyuna duyurmak isteyenlere girişimlerini duyurma olanağı sağlanmalıdır.

Onun modelinde bir zorlama yoktur. Zorlama ve eğitim aynı cümlede bile rahatsızlık yaratır. Zaten Illich en çok da okulun dikte ettiği mecburiyeti yıkmak istemiştir. Bu amaca hizmet edecek öğrenim ağlarının dinamiklerinin kendi içinde saklı olduğunu, öğrenim ağlarının kendi kendini motive eden bir öğrenme sistemi olduğunu söyler. En önemlisi öğrenim ağlarıyla birlikte eğitim okul denilen dört duvarın esaretinden kurtulacaktır.

Aslında söz tam da buraya gelmişken Illich'in önerdiği, o gün için adı bile bilinmeyen internete esin kaynağı olabilecek öğrenme ağlarından hareketle günümüze geçiş yapabiliriz. Evet bugün çocuklar, gençler gerçekten de okuldan bağımsız olarak kendi istedikleri gibi, kendi istedikleri şekilde, ilgileri doğrultusunda, zamandan ve mekândan bağımsız olarak günümüzün öğrenme ağı olan internet üzerinden öğrenebilmekte ve hatta bilgilerini youtube, wikipedia, twitter, facebook, instegram, kişisel bloklar gibi çok çeşitli yollarla paylaşabilmektedirler. İşte bu noktada İvan Illich'in hakkını teslim etmiş olmak için adını anmak istedim.

Bence sanayii toplumunun dayatması olan okul modeli ve Ulus Devlet'in dayatması olan müfredat anlayışı miadını doldurmuştur. Hali hazırda ikisi de ihtiyacı karşılayamamaktadır. İnançtan, değerden bağımsız olarak üretken insan yetiştirmek

isteyen, seri üretimi dayatan, her biri diğerinin aynısı olan; sorgulamadan, düşünmeden itaat eden, adeta robotlaştırılmış insanlar yetiştiren sanayii toplumunun okulu artık üretim sektörünün bile ihtiyacını karşılayamamaktadır. Daha çok üretmek ve satmak için insan ihtiyaçlarının karşılanma biçimini çeşitlendirebilecek, tüketimi özendiricek, daha yaratıcı fikirlere ihtiyaç duyulması nedeni ile bir makas değişikliği gerekmektedir. Fakat bu değişim sürecinin sarsıntı yaratması ve uyuyanları uyandırması gibi bir tehlike söz konusudur. Bu durum, yine sanayii toplumunun bir sonucu olan ulus devlet anlayışını tehdit etmektedir. İzlenen devletçi ve ırkçı politikalar ve çizilen hukuksal sınırlar artık dar gelmekte, özellikle devletin giderek küçülmesi, istihdam yaratamaması, dayattığı diplomaların kendisinden başkasının işine yaramaması, statükonun sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir.

Özellikle, yavaşta olsa demokratikleşme alanındaki gelişmeler nedeni ile imparatorluk bakiyesi olan Türkiye Cumhuriyeti'nde etnik milliyetçilik, siyasal islâm ve laikçi izdüşümleri giderek daha bilinçli bir biçimde ret edilmekte, toplumun demokrasi talebi giderek artmaktadır.

Çağdaş demokratik toplumlar, iş hayatında yeterliği esas almakta, kültürel farklılıkları zenginlik olarak görmekte, bireysel yaşama ilişkin tercihlere saygı duymaktadır.

Dünyayı yöneten çok uluslu şirketler, ulus devletleri tehdit etmekte, yarattıkları istihdam olanakları ve özendirici yaklaşımlar karşısında ulus devletlerin yıllarca dayattıkları vatan, millet edebiyatı gençler arasında eskisi kadar ilgi görmemektedir. Gençler daha çok kazanmak için daha özgür bir yaşam için ülkeyi terk etmekte, çocuklar lise yıllarından itibaren yurt dışına gitme hesapları yapmaktadırlar. Belki bazıları aşırı kötümser, karamsar olduğumu düşünebilirler ama maalesef öyle değil, bir oğlum bir kızım var. Oğlum liseyi bitirince, üniversite eğitimi için gitti, 8 yıldır yurt dışında, dönmeyi hiç düşünmüyor. Kızım tıp fakültesinde öğrenci, İngilizce biliyor ve yurt dışına daha kolay gidebilmek için Almanca öğrenmeye çalışıyor. Daha nasıl anlatayım.

Daha önce de söylediğim gibi mevcut okul anlayışı ve müfredat artık ihtiyacı karşılayamıyor. Yeni Dünya, bilgi toplumunda farklı düşünen, eleştiren, bilgi teknolojilerini etkin kullanan, bilgi üreten, bilgiden yararlanan, iletişim kurabilen insanlar istiyor.

Bilgi toplumu dediğimizde sokaklarda robotların gezmesi gerekmiyor. Milyonlarca algoritma bizi sarmış durumda, bir kısım ticari firmalar ilgilerimizi, zevklerimizi, ihtiyaçlarımızı bizden daha iyi biliyor. Hatta her an bizi izliyor ve dinliyorlar. Nefeslerini ensemblede hissediyoruz. Sosyal medyada 313 beğeninizi inceleyerek sizi devlet kadar,



1113 beğeninizi inceleyerek eşiniz kadar tanıyabiliyorlar. Yakın bir gelecekte en uygun eş seçiminin algoritmalar tarafından yapılması daha isabetli bir karar olabilir.

Sadece eş seçimi değil tabii ki, HES kodu ile başlayan süreç dijital topluma ilişkin bir deneme girişimi olarak değerlendirilebilir. Harrari'nin dediği gibi savaş, salgın ve benzeri durumlar tarihsel süreci hızlandırır. Normalde 20 yılda geleceğimiz yere bir bakmışsınız 2 yılda gelmişiz. Farkında mıyız bilmiyorum ticaret Türkiye'de artık Kapalı Çarşı, Laleli, Merter üzerinden değil, Alibaba, Amazon üzerinden yapılmaya başladı. Üniversiteyi gereksiz zaman kaybı olarak gören bazı gençler Amazon'da dükkan açıyorlar.

Bu değişime eğitim açısından bakacak olursak, salgınla birlikte uzaktan eğitim denemesi yapıldı, önce hibrit daha sonra uzaktan, online eğitim uygulamaları yaygınlaştırılacaktır. Bu süreçte Dünya Bankası Online eğitim alt yapısının tamamlanması için Milli Eğitim Bakanlığına 160 Milyon Dolar kredi verdi.

Dikkatinizi çekmek istediğim nokta şu: Küresel düzeyde çok uluslu şirketler tarafından planlanan dijital eğitim büyük bir yatırım alanı haline geldi. Yakın bir gelecekte Dünyanın en ünlü üniversiteleri Dünyanın her yerinde uzaktan eğitim verecek ve etki alanındaki iş kollarında sadece onların verdiği diploma ya da sertifikalar kabul görecektir. Bu üniversiteler aynı zamanda eğittikleri bu insanların hizmet içi eğitimlerini de üstlenecekler, aksi takdirde belge verip göndermek günümüzde sürdürülebilir bir uygulama değildir. Google'ı Google yapan Stanford Üniversitesi Elektrik_Elektronik Bölümü daha önce verdiğimiz alan eğitimine ilişkin diploma 15-20 yıl geçerliken, bugün bu süre 8 aya indi diyor. Böyle baktığımızda üniversitelerimizin durumu ya da mevcut işgücünün yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz bilemem. Biz halâ üniversite sayısını artırmakla övünüyoruz. Öğretim üyesi bulmak için dil puanını düşürüyoruz, sözlü sınavı kaldırıyoruz, üniversiteye girişte barajı kaldırıyoruz. Yakında bu üniversitelere öğrenci bulmak için üniversite eğitimi de zorunlu olursa şaşırırmam. Çok uluslu şirketler, verdikleri krediler ile yapacağımız altyapı üzerinden, online olarak evlerimize kadar gelip, Dünya çapında saygınlığı olan belgeler, diplomalar vermeye başladığında ne olacağını düşünmemiz lazım artık.

Olaya eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme açısından bakacak olursak, öğretmenlik belki tamamen ortadan kalmayacak fakat öğretmenlik rolünde de önemli değişiklikler olacak. Öğretmenin görevi çocuğun yaratıcılığını, üreticiliğini geliştirmek, yeteneklerini keşfetmek ve bireyselleşen eğitimde bir bakıma koçluk yapmak olacak. Hepimizin bildiği gibi, öğretmenin geleneksel bilgi aktarma rolü, arama motorları

karşısında anlamsız hale geldi. Belki sözünü ettiğimiz koçluk bile AVATAR'lar tarafından yapılacak. Saat ücreti ile ders anlatan öğretmenlerin yerine online dershaneler, etkileşimli ortamlarda Ugi, Siri gibi sorularınızı cevaplayabilecek, üç boyutlu öğretmenlerin ders anlattığı programları belki de bir saatlik ders ücreti karşılığı satın alabileceğiz.

Bu gün karşı karşıya olduğumuz en büyük tehlike, eğitim düzeyimizin çok düşük olması; bırakın dijital okuryazarlığı, finansal okuryazarlığı ya da medya okuryazarlığını, nüfusun %2.6'sı okur-yazar bile değil. Bir başka deyişle dijital bir toplumda nüfusumuzun yarısı simitçi bile olamaz. Bu eğitim düzeyine rağmen küresel güçler Türkiye'ye dijital toplumu dayatıyor. Teknolojiyi kullanarak sosyolojiyi değiştirmeye çalışıyorlar. Onlar açısından insani değerlerin bir önemi yok. Vicdan, merhamet, ayıp, günah gibi kavramlar onlar için bir anlam ifade etmiyor. Önemli olan davranışın hukuk sistemi açısından suç olup olmamasıdır.

Belki de tartışmamız gereken asıl konu, bugün kigibi bir okula, üniversiteye, öğretmene gerçekten ihtiyaç olup-olmadığıdır. Can çekişen bu sistemin bir süre daha acı çekerek yaşaması mı, yoksa bilinçli bir şekilde bu sistemin ve okulun yaşamına son vermemiz mi daha doğru? Herkese formasyon belgesi vermek, her ile bir üniversite açmak, öğretmenliği, öğretim üyeliğini ucuzlatmak; formasyon programlarını tekrar açmak, dil barajını düşürmek, sözlü sınavı kaldırmak, beşik ulemaları yetiştirmek hali hazırda yapılan şeyler. Oysa dünya çok farklı şeylerle uğraşiyor. İnsanlar ilk tahta bacağın takılmasıyla başlayan ve devam eden süreçte, bugün biyolojik, fiziksel ve dijital olarak insan organizması bir siborga (syborg) dönüştü. Hatta bir kısım komplo teorisyenlerinin söylediği gibi belki de insanlara takılacak/enjekte edilecek ya da edilmiş olan çipler aracılığı ile insanların çok daha kısa sürede öğrenmesi sağlanabilecek. Bir gecede birkaç yabancı dili öğrenebileceğiz. Fakat biz robotları beklerken, bizler çipler nedeni ile robot haline gelebiliriz, gerçekte sanal olanı ayıramayabiliriz ve robot nüfusunu planlayanlar istedikleri zaman vücut fonksiyonlarımızı kontrol ettikleri çipi tamamen kapatabilirler. Evet, bu tür teoriler ürkütücü olmakla birlikte olanaksız değildir. AVATAR 2045 Projesi tam da bunu amaçlıyor. Merak edenler inceleyebilirler.

Belki de bu noktada insan nedir? Amacı nedir? İnsan niye yaşar? İnsanın neden bir değer sistemi olmalıdır? Bu noktada eğitime düşen görev nedir? gibi soruları sormak ve üzerinde tekrar düşünmek gerekebilir.



Biz kendi kararımızı veremezsek, kendi yönümüzü belirleyemezsek, ne istediğimizi bilmezsek, bize başkaları çok kısa sürede çok şey öğretebilirler, bunlar bizim hiçbir işimize yaramayacağı gibi bizi insanlıktan da çıkarabilir, mankurtlar haline getirebilir.

Yapmamız gereken, insanı bir robot, bir makine olmaktan kurtaracak, insanı yüceltecek, kadim kültürümüzden beslenen ancak çağdaş bilgi toplumunun anlaşılmasına ve yorumuna dayanan, okulu çevresi ile birlikte bir eko sistem olarak ele alan bir model oluşturabilmek ve tersine bir mühendislikle, bu modeli üretebilecek bir okul sistemi kurmaktır. Alt yapıyı oluşturmak işin kolay tarafıdır. Önemli olan amacı ve içeriği doğru belirlemek, kendimize özgü bir model ortaya koyabilmektir. Unutmayalım, yarın artık bugündür.

ANAHTAR KELİMELER:

DOÇENTLİK DOSYALARINA YÖNELİK ELEŞTİRİLER

Türkiye’de Doçentlik Sınav Süreçlerindeki Değişimler

Fatma BIKMAZ²⁰³,

Doçentlik akademik unvanlar içerisinde belki de en önemli unvanlardan birisidir. Bu unvana sahip olan ve bu kadroya atanan bir akademisyen sözleşmeli statüden daimî statüye geçmekte, aynı zamanda bu unvan akademik olgunluğun göstergesi olarak işlev görmektedir (Şahin ve Koç, 2018). Bu çalışmada geçmişten günümüze doçentlik sınav süreçlerinde meydana gelen değişimler Yükseköğretim Kanun’ları ve Doçentlik Sınav Yönetmeliklerinde yapılan değişiklikler kapsamında ele alınmıştır. Sırasıyla 1933 yılı 2252 sayılı kanun, 1946 yılı 4936 sayılı kanun, 1960 yılı 115 sayılı kanun, 1973 yılı 1750 sayılı kanun, 1981 yılı 2547 sayılı kanun ile 2018 yılında çıkarılan 7100 sayılı kanunda doçentlik sınav süreçleri incelenmiştir. Ayrıca 1981 yılına kadar bu süreçlere ilişkin detaylı tanımlamalar üniversitelerin kendi doçentlik yönetmelikleri çerçevesinde yürütülürken, bu tarihten sonra ÜAK doçentlik sınavı yönetmelikleri ile 2000’li yıllardan itibaren alana özgü asgari ölçütler çerçevesinde yürütülmektedir. Bu çalışmada sadece doçentlik unvanının alınması konusundaki bazı ölçütlere odaklanılmış, atama konusu ve alana özgü asgari ölçütler kapsam dışına bırakılmıştır. Doçentlik sınav süreçlerinin kronolojik olarak geçirmiş olduğu değişimleri ortaya koyarak bu süreçlerdeki döngüsellliği görünür kılmak amaçlanmıştır. Ayrıca doçentlik sınav süreçlerinin; objektif ve evrensel geçerliliği olan bilimsel araştırmalar yapmak, entelektüel ve çağdaş düzeyde eğitim ve öğretim faaliyetinde bulunmak ve bütün bu çalışmaları toplumla bütünleştirmek gibi önemli işlevleri olan üniversitelerin bu işlevlerden hangisi ya da hangileri ile yakından ilişkili olduğunu belirlemek de önemli görülmüştür.

1933 yılı 2252 Sayılı Kanun

“Atatürk’ün Üniversite Reformu” olarak da bilinen 2252 sayılı yasa ile «üniversite, rektör, fakülte ve dekan” gibi terimler ilk kez kullanılmıştır. Emin yerine rektör, fakülte reisi yerine dekan, müderrislere profesör, muallimlere doçent, muallim muavinlerine asistan denilmesi bu dönemde başlamıştır. Ancak bu yasada doçentlik sınav süreçlerine ilişkin bir düzenlemeye rastlanmamıştır. Atatürk, bu reformun getirdiği yenilikleri şöyle

²⁰³ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitimde Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bikmaz@ankara.edu.tr



özetlemektedir (Irmak, 2001, Akt. Namal ve Karakök, 2001); (1) İلمي ve idari özerklik sağlanmış, (2) Akademik kariyer, kanunla düzenlenmiş, (3) Üniversitelerin, katma bütçe ile idaresi sağlanmış, (4) Bütçeleri, eskisi ile kıyaslanmayacak bir seviyeye ulaştırılmış, (5) Her dalda öğretim elemanı yetişmiş ve (6) Öğretim ve araştırma araçları arttırılmıştır.

1946 yılı 4936 Sayılı Kanun

1946 yılı ve 4936 sayılı Kanununun 17. maddesinde doçentlik üniversite öğretim üyeliğinin başlangıcı olarak tanımlanırken, bir sınavın başarılması sonucunda bu unvanın alınabileceği belirtilmiştir. Devlet memurlarında aranan şartların yanında ilave başka şartlar da aranmaktadır. Öğretim görevi alacağı bilim kolu ile ilgili bir bilim diploması olmasının yanında doktora yapmış olmak ilk koşul olarak belirlenmiştir. Bu koşulun yanında en az iki yıl bir fiil kendi bilim ya da meslek kolunda çalışmış olma koşulu da bulunmaktadır. Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) da bu kanunla kurulurken, Milli Eğitim Bakanı başkanlığında her üniversitenin rektörü ve her üniversite senatosunun kendi üyeleri arasından iki yıl için seçeceği birer temsilciden oluşturulması karara bağlanmıştır. Doçentlik sınavının biçimi ve detaylarının doçentlik özel yönetmeliği ile belirleneceği belirtilmektedir. Doçentlik 2 sınavından önce başarılması gereken bir yabancı dil sınavı bulunmaktadır. Bu sınavda aday kendi bilim dalı dolayısı ile bilmesi gerekli ve tabii olan dillerden başka bir dil için sınava girmesi gerektiği belirtilmiştir. Yabancı dil sınavından başarılı olan adayın kendi bilim dalından sınava girebileceği kararlaştırılmıştır. Adayın ilgili olduğu bilim dalının ordinayüs profesörleri ve profesörleri arasından ÜAK tarafından oluşturulacak bir jüri kurulmakta ve sınavı bu jüri gerçekleştirmektedir. Bu kanunda doçentlik sınavının yılda bir kez yapılacağı belirtilmiştir.

1960 yılı 115 Sayılı Kanun

1946 yılı 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve bazı yeni maddelerin eklendiği kanun 27 Ekim 1960 tarihinde kabul edilen 115 sayılı Kanun'dur. Bu nedenle 115 sayılı Kanun'un doçentlik süreçlerini düzenleyen maddeleri 4936 sayılı Kanun ile oldukça benzerdir. Bu Kanun'un 18. maddesinin b bendinde doktora sonrasında bir fiil çalışma süresinin dört yıla çıkarılmış olduğu görülmektedir. Doçentlik sınavının yılda bir kez açılacağı, yabancı dil sınavının adayın kendi dalı dolayısıyla bilmesi gerekli ve tabii olan dillerden başka olacağı bu Kanun'da da belirtilmiştir. Bu sınavı başarı ile tamamlayan adayların bilim dalının doçentlik sınavına alınacağı, yabancı dil sınavını başaramayan adayların jüri başkanından istemeleri halinde sınav kağıtlarını

görebilecekleri ve itiraz durumunda ÜAK'ın bu incelemeyi yapıp kesin karara bağlayacağı açıkça belirtilmiştir.

1973 Yılı 1750 Sayılı Kanun

1750 sayılı kanun'un önceki kanunlardan farklı olarak doçentlik sınavına yeni ölçütler getirdiği görülmektedir. Doktor unvanını aldıktan sonra adayın sınava gireceği bilim dalı ilgili bir işte en az dört yıl çalışmış olması koşulu bu kanunda da aynı kalırken, doçentlik tezi ve deneme dersi uygulamasının yeni bir uygulama olarak getirildiği dikkat çekmektedir. Buna göre doçentlik sınavının; yabancı dil, doçentlik tezi, kollokyum ve deneme derslerinden oluşması karara bağlanmıştır. Üniversite doçentlik sınavı yönetmeliği ile bu sınavın detaylarının belirleneceği belirtilmiştir. Böylece doçent adayının yabancı dil bilgisi ile unvanı alacağı alandaki akademik yeterliğinin yanında kapsamlı bir araştırmayı yürütme, raporlaştırma becerileri, deneme dersleri ile eğitim ve öğretim süreçlerinde ki yeterliklerini de kapsayan kapsamlı bir düzenleme yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil sınavı ise daha önceki kanunlarda olduğu gibi adayın başvuru yaptığı bilim dalı için tabii olarak bilinmesi gerekli dillerden başka dillerdir.

1981 Yılı 2547 Sayılı Kanun

2547 sayılı kanun'la Yükseköğretim Kurulu kurulmuş ve yükseköğretimi düzenleyen ve yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerine yön veren, kanunla kendisine verilen görev ve yetkiler çerçevesinde özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip, sürekli görev yapan bir kuruluş olarak tanımlanmıştır. 1750 sayılı kanun ile merkezileşmenin zemini oluşturulurken bu yasa ile merkeziyetçi yapı açıkça oluşturulmuştur. Kanun'da doçentlik sınavının ÜAK tarafından yılda bir kez yapılacağı, adayın gerekli belge ve yayınlarla başvurusu istenmektedir. Doçentlik sınavına katılabilmek için; (1) Bir lisans diploması aldıktan sonra, doktora veya tıpta uzmanlık unvanını veya ÜAK'ın önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulu'nca tespit edilen belli sanat dallarının birinde yeterlik kazanmış olması, (2) Orijinal bilimsel araştırma ve yayınlar yapmış olması, (3) ÜAK tarafından merkezi sistemle hazırlanacak bir yabancı dil sınavını başarmış olması ve (4) Deneme dersinde başarılı olması gerektiği belirtilmiştir. Dil sınavının adayın bilim dili ilgili olma şartının aranmadığı da belirtilmiştir. Böylece ikinci bir dilde yeterlik arama uygulamasına da son verilmiştir. Bu kanunda doçentlik tezi uygulamasının da yer almadığı görülmektedir. Doçentliğe atanmada ise doçentlik unvanının alınması ve bir yüksek



öğretim kurumunda en az üç yıl yardımcı doçent kadrosunda çalışmış olma koşulunun getirildiği görülmektedir.

5 Ağustos 1982 yılında yayınlanan 17773 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği’nde yabancı dil sınavı ile ilgili olarak kapsamlı bir düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Yabancı dil sınavının ÜAK tarafından merkezi sistemle hazırlanması, yılda iki kez başvuru alınması, sınavın hem yazılı hem de sözlü olarak gerçekleştirilmesi ve yabancı dil sınavının adayın bilim dalı ile ilgili olmasının gerekmediği kararlaştırılmıştır. Yabancı dil jürisinin sınav kağıtlarını, komisyonca belirlenen yerde değerlendirmesi gerektiği ve başarı durumuna oy çokluğu ile karar verileceği, yazılı sınavda başarılı olanların sözlü sınava alınacağı belirtilmektedir. Jürinin, adayın yazılı sınav sonucunu da gözönünde bulundurarak, oy çokluğu ile adayın sınavı başarıp başaramadığına ve başarıya ise derecesinin iyi veya pek iyi olduğuna karar vereceği belirtilmektedir. Yönetmelikte belirli bir dil puanı belirtilmemiştir. Sınavda başarılı olamayan adayların aynı yabancı dilden üç defa daha sınava girebileceği, ancak dört sınavda da başarı sağlayamayan adayların aynı dilden tekrar sınava kabul edilmeyeceği belirtilmiştir. Aynı yönetmelikte deneme dersleri ile ilgili olarak da merkezi düzenlemeler yapılmıştır. Deneme derslerine yabancı dil sınavında başarılı olan adayların alınacağı, bu derslerin Kasım, Mart ve Mayıs aylarında yapılacağı, adayın önereceği beş konu içinden, 45-50 dakikalık, Fakülte Yönetim Kurulu kararı ile beş profesörden oluşan bir jüri ve öğrencilerin önünde gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Yönetmelikte ayrıca; yabancı dil sınavından ve deneme dersinden başarılı olan adayların doçentlik başvurusu yapabileceği, ÜAK’ın oluşturduğu jüri üyelerinin adayın eserlerini inceleyerek düşüncelerini belirten birer rapor hazırlaması gerektiği ve bu raporların yapılacak jüri toplantısında sunulacağı belirtilmektedir. Bu yönetmelikte doçentlik sözlü sınavına girecek adayların kendi bilim dalı ile ilgili metinleri okuma ve anlama derecelerini gösteren bir yoklamanın da yapılacağı belirtilmiştir.

11 Temmuz 1983 tarih ve 18104 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği’nde yabancı dil sınavında bazı yeni düzenlemeler getirildiği görülmektedir. Yabancı dil sınavının ÜAK tarafından merkezi sistemle hazırlanmasına devam edilirken, sınavın kapsamının daha açık belirlendiği; çoktan seçmeli test, Türkçe bir metnin yabancı dile çevrilmesi ve sözlü sınav aşamalarından oluşturulacağı karara bağlanmıştır. Çoktan seçmeli testten 100 üzerinden 70 alan bir adayın çeviri ve sözlü sınava alınacağı, iki saatlik

ve 200 kelimelik bir Türkçe metnin yabancı dile çevrilmesinin istendiği ve ardından en fazla yarım saat sürecek bir konuşmanın yapılması ve jüri üyelerinin sorularının yanıtlanması aşamalarından oluşturulması kararlaştırılmıştır. Deneme dersi uygulamasına da bir önceki yönetmelikte belirtilen şekilde devam edildiği görülmektedir. Doçentlik jürisinin oluşturulmasında; doçent adayların dilekçelerinde belirttikleri bilim veya sanat dallarına, uzmanlık ve araştırma konularına göre ad çekme usulüne göre yapılacağı, bu seçimde bilgisayardan yararlanılabileceği belirtilmiştir. Jüri üyelerinin adayın başvuru dilekçesi ile birlikte sunduğu yayınlarını şekil ve esas yönünden inceleyerek ayrıntılı rapor hazırlamaları ve bu raporların, Ekim ayının ikinci yarısında yapılacak jüri toplantısında sunulması ve müzakere yapılması, ardından adayın doçentlik sınavına alınacağı gün, saat ve yer belirlenerek jüri başkanı tarafından adaya sözlü olarak duyurulması uygulamasına devam edildiği anlaşılmaktadır.

1 Eylül 2000 tarih ve 24157 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği’nde ise doçentlik sınavına başvuruların yine yılda bir kez yapılacağı, doçentlik sınavına başvurabilmek için, adayın yabancı dil sınavında başarılı olması gerektiği kararlaştırılmıştır. Yabancı dil koşulunun sağlanması için adayların İngilizce, Fransızca veya Almanca dillerinin birinden ÜAK Yabancı Dil Sınavı'na (ÜDS) girmeleri ve ÜDS'den yüz üzerinden en az altmışbeş puan alınması gerektiği belirtilmiştir. Doçentlik sınavına başvuru sayısında ve sözlü sınava başvuru sayısında bir kısıtlama yapılmamıştır. Ancak, eserlerin incelemesi aşamasındaki başarının belirlenmesinden itibaren en az beş yıl sonra tekrar sözlü sınava başvuran adayın, sadece arada geçen süre içerisindeki yayınları bakımından yeniden eser incelemesine tabi tutulacağı kararlaştırılmıştır. Bu yönetmelikle doçentlik 4 sınavı açılacak temel alanlar belirlenmiştir: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme; Fen Bilimleri ve Matematik; Filoloji; Güzel Sanatlar; Hukuk; İlahiyat; Mesleki ve Teknik Eğitim; Mimarlık; Mühendislik; Sağlık Bilimleri; Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler; Ziraat ve Ormanlık. Ayrıca; ÜAK, her temel alan için, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde çalışmaları ile tanınmış, halen görev yapmakta olan profesörler arasından en az 5 kişilik Temel Alan Danışma Komisyonu oluşturulmasına, bu komisyonun akademik ölçütlerin belirlenmesi ile de görevli olmasına ve her bir bilim/sanat alanı için bir puanlama sisteminin oluşturulabileceği belirtilmiştir. Jüri üyelerinin, kendilerine gönderilen tüm eserleri inceleyerek bunların o bilim/sanat alanı için öngörülen akademik koşulları sağlayıp sağlamadığını belirlemesi, ÜAK tarafından belirlenen formata uygun olarak hazırlanan



raporu en geç iki ay içerisinde ÜAK'a göndermesi kararlaştırılmıştır. Doçentlik Sınav Komisyonunun, ÜAK tarafından gönderilen bu raporlara göre adayın sunmuş olduğu eserlerin, ilgili bilim/sanat alanı için öngörülen akademik koşulları oybirliği veya oyçokluğu ile sağlayıp sağlamadığını, jüri üyelerinin olumlu ve olumsuz görüşlerini sayarak belirleyeceği belirtilmiştir.

31 Ocak 2009 tarih ve 27127 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği'nde ise doçentlik başvurularının yılda iki kez yapılabileceği, ÖSYM tarafından yapılan merkezi yabancı dil seviye belirleme sınavından en az altmışbeş puan alındığının belgelenmesi istenmektedir. Doçentlik sınavının, eser incelemesi ve sözlü sınav olmak üzere, iki aşamada yapılmaya devam edildiği, eser incelemesinde başarılı olmasına rağmen sözlü sınavlarda üç defa başarısız olan veya başarısız sayılan adayın sözlü sınav için yeniden başvurması halinde, bu sınavı yapmak üzere yeni bir jüri oluşturulacağı, yeni jüri oluşturulmasında mevcut jürinin salt çoğunluğunu sağlayacak sayıda üyenin değiştirilmesinin şart olduğu karara bağlanmıştır. Bu yönetmelikle birlikte doçentlik unvanını alabilmek için aranan özgün bilimsel çalışmalara ilişkin alana özgü asgari ölçütlerin ÜAK tarafından belirlenmesi de söz konusu olmuştur.

07 Şubat 2015 tarih ve 29260 sayılı Resmi Gazete yayınlanan Doçentlik Sınav Yönetmeliği'nde ise başvuru zamanı ve yabancı dil puanının aynı kaldığı, eser incelemesinde başarılı olmasına rağmen birinci, ikinci veya üçüncü sözlü sınavda başarısız olan veya başarısız sayılan adayın, her defasında en erken izleyen ikinci sınav döneminde sözlü sınav için yeniden başvurabileceği, üçüncü kez sözlü sınavdan başarısız bulunan aday için ise salt çoğunluğu sağlayacak sayıda üyenin değiştirilmesi şartıyla yeni bir jüri oluşturulacağı belirtilmiştir. Doçentlik Sınav Komisyonu'nun doçentlik sınav jürisinin belirlenmesinde elektronik jüri belirleme sistemi aracılığı ile jürileri oluşturacağı kararlaştırılmıştır. Ayrıca aday başvurularının da elektronik ortamda kabul edileceği belirtilmiştir. Alana özgü asgari ölçütlerde doçent adaylarının, doktora eğitimini tamamladıktan sonra açık, uzaktan veya yüz yüze ortamlarda ön lisans, lisans veya yüksek lisans dersi vermiş olma zorunluluğu ve asgari puan zorunluluğu (en az doksan (90) puanının doktora unvanının alınmasından sonra gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilmiş olması kaydıyla, asgari yüz (100) puan karşılığı bilimsel etkinlikte bulunmuş olması), makalelerin sanal/elektronik veya fiziki ortamda yayınlanmış olma zorunluluğu (Bu kural 2006'dan beri geçerlidir, 14.05.2005 tarihli ÜAK toplantısında kabul edilmiştir.)

getirilmiştir (Demircioğlu, 2016). Ders verme zorunluluğu bürokraside çalışıp lisansüstü eğitim yapan ve ardından doçentlik sınavına başvuran bakanlık uzmanları, tetkik hakimler, raportörler, mühendisler, mimarlar, ilahiyatçılar gibi çok geniş bir alanda doçentlik sınavına başvuran kişilerle birlikte Sağlık Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan ve herhangi bir üniversitede ders anlatmayan tıp doktorlarının da doçentlik sınavına başvurmalarına engel oluşturmuştur (Demircioğlu, 2016).

6 Mart 2018 tarihli 30392 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 7100 sayılı Yükseköğretim Kanun ile doçentlik dil puanı 55'e düşürülmüş, doçentlik kadrolarına atamalarda yüksek öğretim kurumları yetkilendirilmiş ve bu kapsamda daha önce iki aşamalı olan doçentlik sınavında (eser 5 inceleme ve sözlü sınav şeklinde) sözlü sınav yapma kararı üniversitelerin senatolarına bırakılırken, bu sınavın ÜAK tarafından oluşturulacak jüriler tarafından yapılması kararlaştırılmıştır.

15 Nisan 2018 tarih ve 30392 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Doçentlik Yönetmeliği'nde ise yılda iki kez başvuru yapılabileceği, değerlendirme jürisinin oluşturulmasında ise 2015 yönetmeliğinde uygulanmaya başlanan elektronik jüri belirleme sistemine son verildiği anlaşılmaktadır. Adayların başvurularını eserleriyle birlikte elektronik ortamda gerçekleştireceği, değerlendirme jürisinin ise yükseköğretim kurulu personel veri tabanındaki bilgiler esas alınarak belirleneceği kararlaştırılmıştır. Doçentlik Komisyonu, ÜAK tarafından belirlenecek objektif ve denetlenebilir yöntemle göre her bir aday için ilgili sınav jürisinin asıl ve yedek üyelerini belirleyerek ÜAK' a sunacağı belirtilmiştir. Jüriler de ÜAK tarafından belirlenen şekilde uygun olarak hazırladıkları ayrıntılı ve gerekçeli kişisel raporlarını bu Kurula elektronik ortamda göndermeleri kararlaştırılmıştır.

Sonuç olarak;

1970'li yıllara kadar yapılan her değerlikle farklılaşan ve zorlaşan doçentlik sınav süreçlerinin 1981 yılında Yüksek Öğretim Kurulu'nun kurulması ile giderek daha merkeziyetçi bir yapıya büründüğu ve son yıllarda daha sık değerlikliğe uğradığu görülmektedir.

Doçentlik süreçlerinde en fazla üzerinde değerliklik yapılan konunun yabancı dil bilgisi olduğu görülmektedir. 2547 sayılı Kanun ve buna dayalı olarak çıkarılan Doçentlik Sınav Yönetmeliklerinde yabancı dilin adayın başvuru yaptığı bilim dalı için tabii olarak bilinmesi gerekli dillerden başka diller olması uygulamasına son verildiği görülmektedir.



Yabancı dil puanının da yıllar içinde (1983-2018) 70'ten 55'e düşürüldüğü görülmektedir. Oysa Şahin ve Koç (2018)'un yaptığı bir araştırmada Türkiye'de yabancı dil düzeyinin iyi olmasının doçent adayının hem Türkçe hem de yabancı dilde yayın yapma potansiyelini arttırdığı ve adayın daha verimli olmasına katkıda bulunabildiği ortaya konulmuştur.

Doktora sonrası belirli bir süre çalışma koşulunun da 2547 sayılı kanun ile değişikliğe uğratıldığı, doçentliğe atamada önce bu kanunla getirilen yardımcı doçentlik unvanı (2018 de Dr. Öğretim Üyesi oldu) ile üç yıl çalışma şartının getirildiği ancak daha sonraki yönetmeliklerde böyle bir sürenin de belirtilmediği görülmektedir.

Deneme dersi koşulunun da uygulanma ömrünün kısa olduğu görülmektedir. 1750 sayılı yasa ile getirilen bu koşulların 1983 yılında çıkarılan yönetmelikte yer almadığı görülmektedir. Doçentlik tezi uygulamasının da 2547 sayılı yasa da yer almadığı dikkat çekmektedir.

Doçentlik başvuru sayısının da 2009 yılına kadar yılda bir kez yapıldığı, bu tarihten sonra çıkarılan yönetmeliklerde yılda iki kez olduğu görülmektedir.

1750 sayılı yasa ile konulan kollokyum; 2018 düzenlemesi ile sözlü sınav olarak üniversitelerin senatolarına bırakılmıştır. Doçentlik sınav yönetmeliğinde yapılan bu değişikliklerin- özellikle yabancı dil baraj puanının 55'e indirilmesi ve sözlü sınav uygulamasının üniversitelere bırakılması kararlarının doçentlik süreçlerini çok tartışmalı bir boyuta taşıdığı görülmektedir. Doçentliğe başvurabilme koşulların da yapılan bu değişikliklerin akademide nitelik kaygısını gündeme getirdiği, nitelikli öğretim üyesi yetiştirme süreçlerine zarar verdiği, eşitler arasında adil olmayan bir durum yarattığı, özellikle doçentlik sözlü sınav uygulamasına devam edilen üniversitelerde kadrosu ilan edilen doçent unvanına sahip kişilerin atanabilmeleri için yapılan sözlü sınavların anlamını yitirdiği görülmektedir. Akademik yayınların ve yabancı dil bilgisi ile ilgili düzenlemelerin zaman içinde çok fazla değişikliğe uğradığı ancak bu süreçte (doçentlik sınavı kapsamında) eğitim ve öğretim ile bilimsel bilgiyi toplumla bütünleştirme konularına yeterince önem atfedilmediği görülmektedir.

ANAHTAR KELİMELER:

KAYNAKLAR

Demircioğlu, M. Y. (2016). Yeni düzenlemeler çerçevesinde doçentlik sınavı. Ankara Barosu Dergisi, 363-415.

- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (1982). 5 Ağustos 1982 tarih ve 17773 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17773.pdf>
- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (1983). 11 Temmuz 1983 tarih ve 18104 sayılı T.C. Resmi Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18104.pdf>
- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (2000). 1 Eylül 2000 tarih ve 24157 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2000/09/20000901.htm#5>
- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (2009). 31 Ocak 2009 tarih ve 27127 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/01/20090131-5.htm>
- Doçentlik Sınav Yönetmeliği (2015).7 Şubat 2015 tarih ve 29260 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/02/20150207-13.htm>
- Doçentlik Yönetmeliği (2018). 15 Nisan 2018 tarih ve 30392 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180415-3.htm>
- İrmak, S. (2001). Atatürk Devrimleri Tarihi. İstanbul: Yapı ve Kredi Bankası Yayınları.
- Namal, Y. ve Karakök, T. (2011). Atatürk ve Üniversite Reformu (1933). Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 27-35.
- Şahin, H. ve Koç, Ü. (2018). Doçentliğe kadar geçen süreyi etkileyen unsurlar: Türkiye uygulaması. Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(5), 210-219.
- 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu (1946). 10 Haziran 1946 tarih ve 6336 sayılı T.C Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/6336.pdf>
- 4936 sayılı Üniversiteler Kanununun bazı maddelerinin değiştirilmesi ve bu kanuna madde eklenmesi hakkında Kanun (No:115). (1960). 28 Ekim 1960 tarih ve 10641 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10641.pdf>
- 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu (1973). 7 Temmuz 1973 tarih ve 14587 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14587.pdf>
- 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu (1981). 6 Kasım 1981 tarih ve 17506 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17506.pdf>
- 7100 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2018). 6 Mart 2018 tarih ve 30352 sayılı T.C. Resmî Gazete <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/03/20180306.htm>



7354 sayılı ve 3.2.2022 tarihli Öğretmenlik Meslek Kanunu, öğretmenlerin kariyer basamaklarının yasaya bağlanması ve uzun zaman önce siyasi sözü verilmiş 3600 Ek Göstergeyi memuriyette 1. dereceye ulaşmak için 20 yıl ve sınav şartına bağlanarak düzenlenmesinden ibarettir. Öğretmenlerin işlemlerinin MEB tarafından yürütülmesi gerekecektir; ek gösterge tazminatları yönetmeliği çıkarıldıktan sonra 2023'te yürürlüğe girecektir.

Kanun'un Öğretmenlik Meslek Kanunu olabilmesi için:

Kanun'un bir "meslek kanunu" olabilmesi için bu kapsama girmesi gereken pek çok boyutu tanımlanmadan bırakılmıştır. Bunlardan başlıcaları;

1. Öğretmen yetiştirme sırasında "uygulamalı yetiştirme" ile öğretmenlik sanatının kazanılması devre dışı bırakılarak, yetiştirilen sadece zihinsel bilgiye dayandırılması.
2. Hizmet sırasında, öğretmenlere hizmet-içi eğitim düzenlemelerini yapacak ve ileri eğitimcilik eğitimi düzenleyecek Millî Eğitim Akademisi'ne yer verilmemesi öğretmenlik mesleğini bugünkü MEB ile YÖK arasındaki sistemsiz durumda bırakmaktadır. (Oysa, bir buçuk ay sonra çıkarılan 31788 sayılı 24.3.2022 tarihli "Diyanet Akademisi"nin Kurulması hk. Kanun ise bu mesleği yüksek ihtisas ve meslekte ihtisas boyutları ile düzenlemektedir.) Kaldı ki, öğretmenlikte ihtisas boyutları yanında;
 - Tamamlama ve destek eğitimleri,
 - Hizmet-içi eğitimler,
 - Eğitim yöneticiliğine hazırlanma eğitimleri gibi daha birçok eğitim boyutuna ihtiyaç bulunmaktadır.
3. Bütün meslekler için mevcut bulunan bağımsız Meslek Odaları, Öğretmenler Odası kurulması ihmal edilerek, öğretmenlik mesleği Millî Eğitim Bakanlığı, YÖK ve Maliye Bakanlığı'nın insafına kalmaya devam etmek üzere terk edilmiştir. Oysa;

²⁰⁴ Doç. Dr.



- Öğretmen yetiştirmenin niteliğini YÖK'le Fakültelerle görüşebilmesi ve görüşler bildirebilmesi,
- Mezunları değerlendirme ve sınavla Mesleğe kabul belgesi düzeni kurabilmesi,
- Genel kitleye yönelik bazı ortaklaştırıcı tamamlama ve uygulama eğitimlerini verebilmesi,
- Eğitim işyeri açabilme onayı verebilmesi,
- Meslek disiplini ve uygulaması denetimleri yapabilmesi, 5 yılda bir eğitim faaliyeti yapan işyerine devam yetkisi verme ve belge yenileme işlemlerini takip etmesi gereken bir meslek kuruluşuna ihtiyaç bulunmaktadır.

4. Bütün bunlar, sınavlar, hizmet-içi eğitimler, dallar ve yan dallar Öğretmenlik türlerinin ve basamaklarının tanımlanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Türkiye'de; "ilkokul öğretmenliği," "ortaokul öğretmenliği," "lise öğretmenliği," "meslek öğretmenliği," "teknik öğretmenlik," "yuva ve anaokulu öğretmenliği" "rehber öğretmenlik" "sanat öğretmenliği" gibi gelenekli ve kurumlaşmış öğretmenlik türleri bulunmaktadır. Bu kurumların zayi edilmemesi gerekmektedir.

"Meslek Öğretmeni" ve "Teknik Öğretmen" Yetiştirme Nasıl ve Niye Kaldırıldı?

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun sistemde yaşanan öğretmen eğitimi ve istihdamı sorunlarını da giderici düzenlemeler yapması beklenmekteydi. Öyle olmadı.

Sanayileşmeye Engel: Türkiye'nin sanayileşme mücadelesi büyük engellemelerle yol alabilmiştir. Engellerden en sinsi ve acımasız olanları Meslek Eğitiminde ve Teknik Eğitimde devam edegelmektedir. ME+TE eğitimlerinin yoluyla sanayileşmemize büyük saldırılar yapıldı. Ket vurmaların büyüğü **2009 yılında**, meslek öğretmeni ve teknik öğretmen yetiştiren bütün Fakültelerin hazırlıksız, gerekçesiz kapatılması kararıdır. MEB'in önerisi ile alınan bu karar 10 sene içinde ME+TE öğretmenlik eğitimlerinin hepsine son vermiştir. Her sene 1,5 milyon örgün eğitim öğrencisini, 2 milyon yaygın eğitim kursiyerini yetiştirmesi gereken bu eğitim türlerinin eğiticileri ortadan kaldırılmakta, eğitim yozlaşmaktadır. Türkiye'nin ekonomisine, sanayisine, mesleklerine ve öğretmenliğe yapılan daha büyük bir ihanet olamaz. En iptidai toplum ve devletlerde bile böyle bir aymazlık görülmedi.

Orta Kademe İnsangücüne, Tekniker/ Yüksek Teknikere Engel: Kamuda orta kademe teknik işgücü ve üst kademe işgücü olan 'teknik öğretmen'lerin istihdamı için ihtiyaç duyulan yasal dayanak 29.4.1992 tarih ve 3795 sayılı **Bazı Lise, Okul ve Fakülte**

Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun'un, "unvanlar" başlıklı 3. maddesiyle tanımlanmıştı. Kalfa, Usta, teknisyen, tekniker hepsine birden aynı unvan verilerek kavram kargaşasına yol açıldı. Kanun'da ayrıca;

3d) Lise üstü dört yıl süreli yüksek teknik öğretim gören erkek teknik öğretmen okulu, erkek teknik yüksek öğretmen okulu, yüksek teknik öğretmen okulu ve teknik eğitim fakültesi mezunları ile kız teknik öğretmen okulu, kız teknik yüksek öğretmen okulunun ve mesleki eğitim fakültesinin teknik eğitim veren bölümlerinden mezun olanlara "**teknik öğretmen**,"

3e) Teknik öğretmen unvanını kazananlar için ilgili teknik eğitim fakültelerince düzenlenecek en fazla iki yarı-yıl süreli tamamlama programlarını başarıyla bitirenlere dallarında "**mühendis**" unvanı verilir," denilmektedir.

1968'den beri sürdürülen ve en kuvvetli darbesini 1997-2011 arasında vuran teknik eğitime operasyonlar, piyasaya giderek daha az sayıda ve daha niteliksiz tekniker çıkışına yol açmaktaydı. 1998-99'da meslek eğitimleri ve teknik eğitim mezunlarına "**katsayı engeli**" getirildi, sonra da kamuda çalışanlar "**asgarî ücret**" kapsamına alınarak meslek eğitimi ve teknik eğitimin değeri düşürüldü.

Teknik Öğretmenleri Yüksek Tekniker/Mühendis diye Kullanan Sanayi: Orta kademe teknik insangücüne uygulanan bu yıkım karşısında Türkiye'de sanayici şaşkınlık dönemleri yaşadı. Bu Kanun'daki teknik öğretmenlere "**mühendis** unvanı verilir" ibaresini, sanayici, teknik öğretmenlerin eğitim düzeyinin çok ileri olduğuna kanıt kabûl etti ve sanayinin teknik öğretmenleri yüksek tekniker/mühendis olarak kullanma talebi yükseldi. Bu defa, teknik öğretmenlerin "mühendis" unvanını alma arzuları gıdıklandı ve 3e) maddesindeki "mühendis" olmaya yönlendirme aldatmacası devreye sokuldu.

Felâket senaryosu bu noktada başlar. Teknik Eğitim Fakültelerine, iki yarı-yıllık ek eğitimi de düzenleyecek şekilde destek verileceğine, YÖK geride durdu, bütün fakültelerin kapatılması için MEB önerisi kullanıldı.

Kapatma Kararı: O günlerde başbakana kadar yanıltıcı bilgi verildiği ve resmî görüşlerin alınmadığı bilinmektedir. 2009 yılında, üretimimizin ve eğitimimizin can damarına saldıracak şekilde meslek öğretmenlerini ve teknik öğretmenleri yetiştiren **27 Fakülte, MEB önerisine dayanarak** Bakanlar Kurulu kararıyla kapatılmıştır. Kararda; Millî Eğitim Bakanlığının 28/9/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilât Kanunu'nun ek 30. maddesine göre,



Bakanlar Kurulu'nca 2/11/2009 tarihinde kararlaştırıldığı yer almaktadır: “Bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan Teknik Eğitim Fakülteleri (19 adet), Mesleki Eğitim Fakülteleri (2 adet), Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri (2 adet), Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri (3 adet) ve Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinin (1 adet) kapatılması ve aynı yükseköğretim kurumlarına/ üniversitelere bağlı olarak yeni fakülteler kurulması hakkındaki Karar yürürlüğe konulmuştur,” denilmektedir.

28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Yüksek Öğretim Kurumları Teşkilât Kanunu şöyledir: (Ek Madde 30 – (Ek: 3/7/1992-3837/25 md.; Değişik: 29/3/2001-4633/3 md.) “Bakanlar kurulu; Yükseköğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığının önerisi ile üniversitelere bağlı olarak fakülte, enstitü ve yüksekokul kurmaya; bu birimlerle ilgili olarak birleştirmeye, kapatmaya, bağlantı ve isim değişikliği yapmaya yetkilidir. Bağlantı değişikliği yapılan birimlere ait kadrolar, taşınmazlar ve demirbaşlar, bir başka işleme gerek kalmadan bağlanılan üniversiteye aktarılmış sayılır.”

Mühendislik bekledikleri için Teknik Eğitim Fakülteleri mezunlarından az ses çıkması teknik eğitim yıkım operasyoncularının işine yaradı. Yeni düzenleme, ilgili üniversitelerde uygun yeni fakülteler açılması şeklinde gelişmedi. İki Yüksek Teknoloji Enstitüsünün lisans-üstü eğitim yapacak şekilde kurulması sürecine girildi Ancak bu yeni bağımsız Enstitülerin altyapıları, hocaları, bütçeleri yetersizdi. Öğrenci kaydı düşük kaldı. Programların mezunları ne teknik öğretmen, ne de mühendis olarak tanımlandı. Belirsizlik yıllarca devam etti, sonunda 4 yıllık lisans programları açılıp yeni üniversiteler gibi hareket ettiler. MEB'in “teknik öğretmen” kadrolarını besleyecek programlar da arada kaynayıp gitmiş oldu.

Bu sahnenin, o devirde devlette sık görülen FETÖ yıkımlarına benzediği söylenebilir. 2008 yılında biten özelleştirmeler Türkiye'yi büyük sanayisiz bırakmıştı. Birkaç ay içinde sanayiın can damarı olan Teknik Eğitimin kökünün kurutulması cüretinin resmen soruşturulması ve ihmali görülenlerin takibata uğratılması devletin görevlerindedir.

Sonuç: 2009-2020 sürecinde MEB Teknik Öğretmen kaynağını kaybetmiş oldu. Bütün bu sürede yanlışlı düzelterek gereken sayıda Meslek Öğretmenliği ev Teknik Öğretmen yetiştirecek Fakülte açılması için bir girişimde bulunulmadı. ME+TE'nin kurtarılması için Teknik öğretmenliğin sisteme yeniden kazanılması için acilen tedbir alınması zarurettir.

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

ANAHTAR KELİMELEER:



MÜLKİ AMİRLERİN EĞİTİM LİDERLİĞİ

Temel ÇALIK²⁰⁵,

Değerli Konuklar,

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'nin, bu yıl da Dokuz Eylül Üniversitesi ile işbirliği yaparak 13.'sünü düzenlediği Eğitim Yönetimi Forumuna hoş geldiniz. Sizleri, sevgi ve saygıyla selamlıyorum.

“Eğitimidir ki bir milleti; ya hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır; ya da esaret ve sefaletle terk eder”. Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi bir milletin varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi, güçlü bir eğitim ve eğitim sistemiyle mümkündür. Geleceğe dair atılan her umut tohumu ancak eğitim yoluyla kök salıp filizlenebilmektedir. Eğitimin ülkemizin her bir köşesinde aynı derece etkili olabilmesi, her çocuğun bir kahramana ihtiyaç duymadan kendi hikâyesinin kahramanı olabilmesi, her gencin ayakları yere basan bireyler olarak dünyadaki akranlarıyla yarışacak düzeyde yetişebilmesi eğitim ve eğitim kurumlarının etkili bir şekilde yönetilmesiyle yakından ilişkili olduğu aşikardır. Buna ilave olarak eğitim ordusunun en ön cephesinde, eğitim-öğretimden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin, eğitim meşalesini hiç sönmemek üzere taşıyabilmeleri de, eğitim liderlerinin kendilerinden beklenen görevleri layıkıyla yerine getirebilmeleriyle mümkündür.

Sistem yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilen eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan yöneticilere dair “bireysel yetkinlik olmadan örgütsel yetkinliğin sağlanamayacağı” düşüncesi günümüz yöneticilerinin yetkinlikleri ile beraber, liderlik etkileriyle örgüt üyelerini harekete geçirmeleri beklenmektedir. Türk kamu yönetimi sistemi içinde çok önemli bir yere ve role sahip, mülki idare ve mülki idare amirlerinin, sistemin en temel öğelerinden biri olarak eğitim alanında da oldukça önemli işlevleri yerine getirdiği bilinmektedir. Mülki idare amirlerinin en çok uğraş verdikleri iş ve hizmet alanları neler olduğuna yönelik yapılan bir araştırmada araştırmaya katılanların yaklaşık %40'nın en çok meşgul oldukları alanın eğitim hizmetleri olduğu görülmüştür. Dolayısıyla mülki idare ve mülki idare amirlerinin eğitim sisteminden çok da ayrı düşünülmeyeceği bir gerçektir. Gerek görev yaptıkları il ve ilçelerde eğitimle ilgili komisyonlarda gerekse

²⁰⁵ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

eğitime dair ihtiyaç duyulan denetim ve gözetimde en can alıcı kararların altında imzası olan mülki idarecilerin sergiledikleri liderlik davranışları, kelebek etkisi misali eğitim sistemi içindeki eğitim yöneticilerini, üretmenleri, rencileri kısacası bir toplumu şekillendirebilecek güçtedir.

Başta valiler olmak üzere kaymakam, il ve ilçe milli eğitim müdürleri ve okul müdürleri ile eğitim sisteminin en önemli aktörlerinden olan retmenlerin aynı vizyonla birlikte hareket edebildiği bir anlayış içinde ağı yakalayan değil, çağın ilerisinde hareket eden bir eğitim sistemiyle soran, sorgulan, araştıran, merak eden, yaratıcı ve en önemlisi muhtaç olduğu kudretin damarlarındaki asil kanda mevcut olduğu ülküsünden hiçbir zaman vazgeçmeyen nesillerin yetiştirilmesiyle başarının elde edilmemesi mümkün değildir. Aklın ve Bilimin öncülüğünde, güzel Türkçemizin rehberliğinde, binlerce yıllık tarihi geçmişin değerini bilip, Türk kültürünün benzersiz ve naif duruşunu tüm benliğimizde daima hissederek memleketimizin geleceği, mülki idare amirlerinin sorumluluk sınırlarında etkili liderlik-eğitim liderliği ile daha da aydınlık olacaktır.

ANAHTAR KELİMELER:



GİRİŞ

Türkiye'nin yönetim yapısının genel ilkesi 1982 Anayasasının 123. Maddesinde belirtilmiştir. Buna göre idare, kuruluş ve görevleriyle bir bütündür ve kanunla düzenlenir. İdarenin kuruluş ve görevleri “merkezden yönetim” ve “yerinden yönetim” esaslarına dayanır.

Merkezden yönetim kuruluşları, kendi içinde “başkent örgütü” ve “taşra örgütü” olmak üzere ikiye ayrılır. Merkezden yönetim kuruluşlarının başkent örgütüne “merkez teşkilatı” da denilir (Fındıklı, 2012). Bu yapı günümüzdeki haliyle Cumhurbaşkanı, Bakanlar Kurulu ve Bakanlıklar ile bunlara “bağlı” ve “yardımcı” nitelikte işlevler üstlenen kurumlardan meydana gelir. Merkezi yönetimin temel örgütlenme birimi bakanlıklar ve bunlara bağlı kuruluşlardır. Merkezi yönetimin başkent hiyerarşisine bağlı olarak tüm ülkeye yayılmış olan il, ilçe, bucak, köy şeklindeki örgütlenmesine de “taşra teşkilatı” denir. Taşra teşkilatı merkezi yönetiminin taşradaki uzantısı olup; Vali, Kaymakam ve Muhtar yönetiminde görev ifa eden yönetim birimleridir.

Yerel Yönetimler ise; “il, belediye ve köy halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere, kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları; yine kanunla gösterilen seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzel kişileridir” (Anayasa, Mad.127). Yerel Yönetim hizmetleri de Vali, Belediye Başkanı ve Muhtar gözetiminde yürütülür. Merkezi yönetimin yerine getirmekle yükümlü olduğu kamu hizmetleri devlet kamu tüzel kişiliği tarafından planlanır ve yürütülür.

Merkezi idare tarafından planlanan ve yürütülmesi karara bağlanan genelde tüm kamu hizmetlerinin, konumuz itibarıyla de eğitim hizmetlerinin ülke genelinde uygulanması ve yaşama geçirilmesi merkezi yönetimin taşra teşkilatı (mülki idare amirlikleri) ve yerel yönetimler marifetiyle mümkün olur.

Eğitim konusunda merkezi yönetim (hükümet) tarafından gerekli tedbirler fazlasıyla alınmakta, mevzuat değişiklikleri yapılmakta, ulusal strateji planı oluşturulmaktadır. Ne var ki, bunların yerelde uygulanması, yaşama geçirilmesi, sürdürülebilir kılınması ağırlıklı olarak yerel koşullara bağlı olmakla birlikte; mülki idare amirlerinin kendilerine görev olarak yüklenen binlerce kamu hizmetleri arasında eğitim hizmetlerini öncelikle düzeyleri, olgu üzerindeki bilgi-bilinç ve farkındalık düzeyleri ile alacakları inisiyatif, gösterecekleri irade ve sergileyecekleri liderlik vasıflarına, liderlik becerilerine bağlıdır. Özellikle merkezi yönetim tarafından yönlendirilen

²⁰⁶ Dr., Ankara Vali Yardımcısı ,

talimatların, yasama organı tarafından oluşturulan mevzuatın, Bakanlar Kurulu kararlarının yerelde neşredilmesi, uygulanması, yürütülmesi ile sorumlu ve bu konuda yerel yönetim birimleri üzerinde organizasyon, koordinasyon ve denetim görevi bulunan Valilikler ve Kaymakamlıkların eğitim konusuna gösterdikleri ilgi olgunun seyrini belirleyici temel etken olacaktır.

MERKEZİ YÖNETİMİN TAŞRA UZANTISI VE YEREL YÖNETİŞİM BİRİMLERİNİN ORTAK PAYDASI

MÜLKİ İDARE AMİRLİĞİ

Türkiye'de köklü bir devlet geleneğine dayanan, devletin ülke toprakları üzerinde örgütlenmesinin belkemiğini oluşturan mülki idare amirlerine bugünkü yönetim yapılanmasında da bir kamu yöneticisi olarak büyük sorumluluklar düşmektedir. Merkezde hükümet tarafından yürütülen devlet işleri, taşrada cumhurbaşkanının temsilcisi ve onun işlerinin yürütücüsü sıfatıyla mülki idare amirleri eliyle yürütülmektedir. Mülki idare amirleri, taşra düzeyinde il ve ilçelerde kamu hizmetlerini yerel yönetim birimlerinin hiyerarşik üstü sıfatıyla görev yaptıkları gibi; bütün bakanlıklara bağlı il ve ilçe teşkilatlarının hizmet ve faaliyetlerini de koordine etmekte, yönetim ve denetim altında bulundurmaktadırlar. Bir başka deyimle, devletin genel idare ve gidişini düzenlemek ve denetlemekle görevli ve yetkili olan da yine mülki idare amirleridir.

"Mülki idare amirliği" kavramı, devletin gücünü ve tavrını yerel düzeyde gösteren ve devlet otoritesini simgeleyen bir anlam ifade etmektedir. Mülki idare amirleri taşra örgütlenmesinin planlayıcı, koordinasyonu sağlayıcı ve denetleyici fonksiyonları yanında bunlara dair sorumlulukları üstlenen üst düzey görevliler durumundadırlar. Ayrıca yerel yönetimler ve taşrada genel idareye dahil diğer bakanlık kuruluşları, yani yerel yönetim birimleri üzerindeki denetim ve gözetim yetkisi de bu görevlerinin önemini büyük ölçüde artırmaktadır. Buna bağlı olarak hangi bakanlığa ait olursa olsun, taşrada hizmet veren bir kamu kurumunun alanındaki çalışmalarının, mülki idare amirlerinin yakın gözetimi ve desteği altında sürdürülmesinde doğal zorunluluk bulunmaktadır (Saran, 1998). Bu husus milli eğitim teşkilatı ve eğitim hizmetleri açısından da aynıdır.

Yurdun tüm yüzeyine yayılmış kamu hizmetleri çerçevesinde mülki idare amirlerine çok çeşitli görev, yetki ve sorumluluklar verilmiştir (Özşen, 1987). Birçok yasal düzenlemede asayıştan çevreye, sağlıktan eğitime, kültürden tarıma, sanayiden insan haklarına kadar yüzlerce görev sayılmıştır (Gürsoy, 1998). Son yıllarda kamu hizmeti anlayışındaki değişime koşut olarak mülki idare amirleri pek çok yeni işlevi de üstlenmek durumunda kalmışlardır (Emre, 2002).

Ülke ve toplum kalkınmasında büyük katkı ve rolleri olan mülki idare amirlerinin her ne kadar yazılı mevzuatta yer almasa da süreç içerisinde ve görev yaptığı coğrafyanın ekonomik, sosyal ve kültürel şartlarına bağlı olarak ilave görevleri oluşmuştur. Mülki idare amirleri geleneksel görevleri yanında halkın ekonomik, sosyal ve günlük olarak ortaya çıkan sorunlarına da çözüm



bulmayı kendilerine görev edinmişlerdir. Bu amaçla çeşitli çalışmalar ve projeler tasarlamış ve uygulamış, sorumluluk alanının kalkınması, sorunların giderilmesi için birçok toplumsal ve ekonomik nitelikli girişimin gerçekleşmesine öncülük etmiştir. Bu yeni rolleri ile toplumu yönlendirme görevi daha da ağırlık kazanan mülki idare amirleri sorumluluk üstlendikleri taşrada kültürel, sosyal ve ekonomik kalkınmada, sorunların çözülmesinde "önderlik" görevini üstlenmişlerdir. Bu yeni görevler ile kanun-hukuk hakimiyeti, asayiş, devleti ve hükümeti temsil, genel yöneticilik işlevleri ile tanımlanan mülki idare amirlerinin yerini, ekonomik ve toplumsal kalkınma ve gelişmeye önderlik eden yatırımcı, girişimci, projeci, hayırsever, iyilik yapan mülki idare amiri kimliği almaya başlamıştır. Özellikle son yıllarda bu yöndeki vatandaş istemlerinin daha da arttığı görülmektedir.

Mülki yönetim sisteminin en önemli var olma sebebi, öncelikle yerelde merkezi yönetim adına sunulması gereken kamusal hizmetlerin etkili ve verimli bir biçimde yürütülmesi, yerel yönetim birimlerinde görev üstlenen kamu görevlileri ve kamu imkanlarının bu amaç doğrultusunda yönlendirilmesini sağlamak, yerel yönetim birimleri arasında eşgüdüm ve uyum sağlamaktır. Hiç kuşkusuz günümüz dünyasındaki küresel değişimlere eşzamanlı olarak ülkemizde de yaşanan değişim sürecinde; toplumun çağı yakalama başarısı, mülki idare amirlerinin sorumlu kılındıkları alanlarda uygun, transformasyonel, transaksyonel, dönüşümcü, proaktif, vizyoner ve çağcıl liderlik davranışlarını sergiledikleri ölçüde ivme kazanacaktır.

MÜLKİ İDARE AMİRLERİNİN LİDERLİK BECERİSİ

Dünyadaki küresel etkileşim doğrultusunda yoğun değişimlerin yaşandığı ülkemizde, Türk kamu yönetimi ve kamu kurumlarının yeniden yapılandırılması konusu sorgulanmaya ve buna paralel olarak da mülki idare amirlerinin toplumsal sorumlulukları, bunları yerine getirme düzeyleri yanında liderlik davranışları da tartışılmaya başlanmıştır. Türk kamu yönetimi sistemi içerisinde Mülki İdare Amirinin hukuki ve fiili konumu kamu yönetimi reform çalışmaları çerçevesinde özellikle liderlik becerileri açısından mülki idare amirliğini eleştiren çevreler; mülki idare amirinin toplumsal rolünü, modernleşmenin ve kalkınmanın önderi olduğu dönem ile özdeşleşen bu tanımların bugünkü geçerliliğinin birçok açıdan sorgulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu eleştirilerin odak noktası "bireysel yetkinlik olmadan örgütsel yetkinliğin sağlanamayacağı" varsayımdır (Özkan, 2001). Buna göre; bugünün profesyonel ve yönetsel pozisyonları teknik becerilerin çok üstünde yönetsel beceri gerektirmektedir. Bu yönetsel becerilerin başında insanların çok sayıdaki engeli aşmalarında, istenen hedeflere ulaşabilmelerinde ve yaşadıkları süreçten mutlu olmalarında liderlik becerileri etkin rol oynar. Bu beceri, toplumun anlamlı hedefler için bir araya gelmelerini sağladığı gibi, toplumun kurum ve kuruluşlarının bürokratik kıtlık, politik çekişme ve iktidar kavgalarından kaynaklanan bir verimsizliğe düşmesini de engelleyebilmektedir. Her açıdan haklı vurgulamalar ve belirlemeler

içeren bu eleştirel yaklaşım itibarıyla değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir: Mülki idare amiri sadece bir teknokrat ya da siyasal iktidarın uygulayıcı memuru değildir; taşrada en üst düzeyde karar veren aktördür. Bu nedenle de mülki idare amiri devlet örgütlenmesini ve devlet içindeki ilişkiler bütünü, başka bir deyişle hükümet etme sürecini iyi bilen, toplumsal eşitsizlik sorununa çözüm arayan, kalkınma ve refaha odaklı, eşitlikçi, özgürlükçü, adil, etkili ve verimli, insan haklarına saygılı, halkın gereksinimlerine duyarlı, kamu kaynaklarını kamu yararına uygun biçimde kullanan çok yönlü bir lider olmalıdır (Karasu, 2001).

Türk kamu yönetimi sistemi içinde yaklaşık yüz elli yıldır varlığını sürdüren mülki idarenin ve mülki idare amirlerinin, sistemin en temel öğelerinden biri olarak eğitim alanında da çok önemli işlevleri yerine getirdiği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir. Emre (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, mülki idare amirlerinin en çok meşgul oldukları iş ve hizmet alanları sorulduğunda, ankete katılan 1140 kişiden 431'i (% 40.1) birinci sırada eğitim hizmetlerini vurgulamıştır. Benzer araştırmalarda da anlaşılabilirliği gibi, Mülki İdare Amirleri hem hizmet alanları içinde önceliği eğitim hizmetlerine vermektedirler hem de bunu bağlı olarak mesailerinin belki de yarısından fazlasını eğitim hizmetlerine ayırmaktadırlar. Bunun ötesinde yürürlükte olan mevzuat yapısı içinde eğitim hizmetlerine yönelik birçok iş ve işlem Mülki İdare Amirlerine yasal görev olarak tevdi edilmiştir. Şu an yürürlükte olan ve eğitim hizmetlerini direkt olarak yönlendiren elliye aşkın mevzuat (kanun- tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelge) mülki idare amirlerine atıfta bulunarak onlara sorumluluk yüklemiştir. Ayrıca mülki idare amirleri görev yaptıkları il ve ilçelerde eğitimle ilgili yaklaşık 30 kadar komisyona başkanlık yapmakta olup, eğitim hizmetleri ile ilgili can alıcı kararlara imza atmaktadırlar (MEB, 2007). Eğitim hizmetlerine yönelik olumlu kamuoyunun oluşturulması, eğitim sorunlarının çözümü aşamasında sivil toplum örgütlerini, gönüllü kuruluşları, hayırseverleri harekete geçirme konusunda önderlik; işlerin genel müdürlükler nezdinde ve politik arenada takibi konusundaki bürokratik girişimler de mülki idare amirlerinden beklenen bir olgudur. Ayrıca eğitim örgütünün iç ve dış müşteri memnuniyetini sağlamaya yönelik girişimlerinin, taşra örgütlenmesi içerisinde Mülki İdare Amirlerinin gözetim ve denetimi altında ve onların koordinasyon ve desteği olmaksızın kendi başlarına başarı elde etme şansları çok daha az olacaktır. Aksine, bağımsız olarak başlatılsa bile yürütülecek hizmetlerin, mülki idare amirlerinin destek vermesi halinde, çok kısa zamanda ve daha iyi sonuçlar vereceği açıktır (Akgül,1997). Bu nedenle hangi bakanlığa ait olursa olsun, taşrada hizmet veren tüm kamu kurumların çalışmalarında olduğu gibi, eğitim hizmetlerinin de mülki idare amirlerinin yakın gözetimi ve desteği altında sürdürülmesinde doğal zorunluluk bulunmaktadır. Bu çalışma, yaşanan değişim çağında ve kamu yönetimi reform çalışmalarının olanca hızıyla yürütüldüğü bir yönetsel yapı içerisinde, liderlik davranışlarına en çok sahip olması gereken mülki idare amirlerinin bu



rollerini konu edinmesi ve bu rollerin eğitim hizmetleriyle ilişkisini kurması açısından önemli görülmektedir.

SONUÇ

Mülki idare amirleri görev yaptıkları bölgenin özelliklerine göre görev önceliklerini belirlemelidirler. Temel liderlik niteliklerini görev önceliklerini belirlemede etkili olduğu düşünüldüğünde, mülki idare amirleri görev yaptıkları bölgenin şartlarına uygun liderlik becerilerini ön plana çıkarmalıdır. Ülkenin eğitime ilişkin verileri de göz önünde bulundurulduğunda, mülki idare amirleri eğitime yönelik gayretlerini, gösterdiği ilgi ve ayırdığı zamanı artırmanın yanında bu zamanı etkili ve verimli kullanmalıdırlar. Mülki idare amirlerinin eğitime ilişkin hizmetlerde etkili ve verimli olmasını engelleyen etmenlerden birisinin aşırı merkezîyetçilik olduğu düşünülürse, eğitime yönelik hizmetlerin yerelleşmesi, bir başka deyişle bunların yerel idareler tarafından yönlendirilmesi için gerekli çalışmalar da yapılmalıdır.

ANAHTAR KELİMELEER:

KAYNAKÇA

- Akgül, A., (1997), "İçişleri Bakanlığında Toplam Kalite Yönetimi", Türk İdare Dergisi, İçişleri Bakanlığı Yayınları, Sayı 414. Anayasa, (1982).
- Emre, C., (2002), "İyi Yönetim Arayışında Türkiye'de Mülki İdarenin Geleceği", Türk İdari Araştırmalar Vakfı, Ankara.
- Gürsoy, Z., (1998), "Cumhuriyetin 75. Yılında ve 21. Yüzyılın Eşiğinde Çağdaş Yönetim ve Mülki İdare Amirliği", Türk İdare Dergisi, 421, 36.
- Fındıklı, R., (2012), Devletin İdari Yapısı ve İşleyişi, Polis Akademisi Yayınları, Ankara.
- Karasu, K., (2001), Profyonelleşme Olgusu ve Kamu Yönetimi, Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları, Ankara.
- MEB (2007), "Kanun, Yönetmelik, Yönerge", www.meb.gov.tr., (08.07.2007).
- Özkan, A., (2001), "Toplam Kalite Yönetiminin Kamu Kesiminde Uygulanabilirliği ve İlçe Yönetiminde Bir Örnek Model Çalışması", Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programı (KYUP), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özşen, T., (1987), "Planlama Yönetimi: Türkiye'de APK Birimleri Uygulaması", İçişleri Bakanlığı, Ankara.

ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARININ EĞİTİM-ÖĞRETİM SİSTEMİMİZDEKİ YERİ VE KATKILARI

Hami KOÇ²⁰⁷,

Hepimizin bildiği gibi, Özel Öğretim Kurumları; devlet okulları ve diğer resmî kurumlarla beraber, T.C. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarıdır.

Özel Öğretim Kurumları; Okulları, sanat dahil her çeşit eğitim kursları, Sürücü Kursları, Özel Öğretim Kursları ve diğer özel adı altındaki kurumlarla beraber 25.000'in üzerinde sayıyı bulan devasa bir yapıdır. Bunların dışında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olmayan yuva ve kreşler de var. Tabiatıyla bunların tamamı da ülkemizin çocuklarına hizmet veren, sayıca da çok miktarda olan önemli eğitim-öğretim yuvalarıdır.

Özel Öğretim Kurumları, ilgili bakanlıkların ve resmî kurumların belirlediği standart ve mevzuat çerçevesinde açılırlar ve hizmet verirler. Aslında, Rasim Özdenören'in de ifade ettiği gibi, adı Özel olan Resmî Kurumlardır bunlar. ... ve hizmet sunumu ve zorlukları resmî kurumlardan daha fazladır. Mevzuatı daha zordur. Bununla beraber yaklaşık %20 civarında oran olarak, resmî kurumlardan daha çok öğrenciye hizmet vermektedirler. Önceki Milli Eğitim Bakanlarının ve son MEB Müsteşarının ifadeleriyle; Okul öncesi, ilköğretim ve lise düzeyindeki okulların toplamı ile, Özel Öğretim Kurumlarının, 2023 hedefi olarak sektördeki payını %15 seviyesine çıkarmaktı. Şu an itibari ile sayısal olarak bunun gerçekleştiğinden bahsetmek mümkün. Fakat özel okullar genellikle kontenjanı az kurumlar olduğu için kurum sayısına bakarak çok fazla olduğunu düşünmek yanlış olur. Yukarıda bahsettiğimiz % 15 hedef, gerekirse revize edilip kararlı bir şekilde sürdürülebilirirse, şu anki fiziki yapı ile hazır olan mevcut dersliklerin dolması ile özel okullar 2023 hedefi olan %15 oran öğrenci sayısına çok kolay bir şekilde kavuşacaktır. Özel okulların kontenjanlarının yüzde ellisi boştur. Şöyle ki, şu an itibari ile Özel Öğretim kurumlarında 1.500.000'un altında öğrenci mevcuttur. Boş kontenjanlar doldurulduğunda toplam 3 milyon civarındaki öğrenciye gelişmiş ülkeler standartlarında, ideal sınıf ortamında, hemen hemen yeterli mevcutları ve teknik donanımı ile bu ülkenin çocuklarının eğitim almaları mümkün olacaktır.

Okul için birçok ilde arsa temini, binanın yapılması için ödenek çıkartılması ve teknik olarak donanımlı-hazır hale getirilmesi için çok büyük bütçelere ihtiyaç

²⁰⁷ Eğitimci / Sosyolog



duyulmaktadır. Halbuki Şu anda tam 1.500.000 evladımızın kaliteli eğitim alması için ğretmen ataması ve eğitim ğretim gereçleri hariç bütün hazırlıklar mevcuttur ve boş kalan kontenjanlar sebebiyle milli servet çok ciddi bir Şekilde heba olmaktadır.

Türkiye'de eğitimle alakalı herkesin bildiği gibi bireysel ve kitlesel baŐaruların birçoğu Şu anda oran olarak %8 civarında olan özel kurumların öğrencilerinden çıkmaktadır. Özel kurumlar başarılı olmak mecburiyetindedirler. Aksi takdirde veli ve ğrenci tarafından tercih edilmezler. Yani zel kurumlar başarı için i motivasyonlarını bizzat kendileri sağlamaktadırlar. Ayrıca zel okulların sportif ve sosyal etkinlik faaliyetleri ve baŐaruları da ortadadır. Bu akademik başarı haricinde devletin üzerinden çok büyük mali külfeti de almaktadırlar.

Özel okullarda iki tane gizli kahraman vardır. Bu iki Kahramandan birincisi büyük risklere girerek, zel Kurumları aan kurum sahipleri ve eğitim giriŐimcileridir. Üstelik bu girişim esnasında hemen hemen ciddi bir teşvik de alamamaktadırlar. Gelişmiş ülkelere baktığımızda okul giriŐimcilerine devletin kuruluş esnasında ve sonrasında çok büyük destekler verdiği bilinmektedir. nk bir ülkenin en önemli meselesi eğitim-ğretim faaliyetleri ve eğitim kurumlarıdır. Bunun hatırı sayılır bir kısmını, özel kurum sahipleri devleti ve milleti adına üstlenmektedirler. İkinci kahraman ise velilerdir. Evlerine veya muhitlerine yakın herhangi bir eğitim kurumunda ücretsiz olarak çocuğunu okutma imkanı varken, ciddi maliyetler ödeyerek, çocuklarının dünya standartlarında iyi Şartlarda eğitim almaları için çok büyük fedakarlıklar yapmaktadırlar. Özel ğretim Kurumlarına mali olarak sahip çıkmamak aynı zamanda bu iki fedakar kesimi cezalandırılmak olmaz mı?!

Ülkemizde zel Okulların geliştirilmesi, desteklenmesi, arzu edilen seviyelere kavuşturulmasının Milli Eğitim Bakanlığına, en çok ülkenin geleceğine faydası vardır. Bu gerçeği mutlaka görmek lazım. Her geçen gün, ay, yıl heba olmaktadır...

Özel okullara devletin desteği gerçekleştiğinde, 1.500.000 ğrenci daha dünya standartlarında birinci sınıf eğitimi alacaktır. Bu sayı dünyanın 15-20 yıldır konuŐtuđu Finlandiya ve Singapur'daki niversite öncesi ğrenci sayısının dört katı civarındadır! Ki böylece kendiliğinden çok ciddi efor ve desteğe gerek kalmadan en az 150.000 veya 200.000 ğretmen ve diğer destek birimlerinde çalışacak vatandaŐımız özel okullarda 1-2 sene içerisinde göreve başlayacaktır. Dikkat edilirse bu sayı milli eğitim Bakanlığının 7-8 senede atayacak toplam ğretmen sayısını geçmektedir.

Bu çerçevede özel okullarla alakalı olarak net ve çok önemli teklifimizi aşağıda sıralıyoruz:

1. Devletin, bir öğrencinin resmî okulda okuduğunda öğrenci başına yıllık harcadığı miktarın başlangıçta en az yarısı Özel Okul öğrenci velisine ödenmelidir. Bu hakkaniyetli bir uygulama olur.
2. Özel Eğitim-Öğretim kurumunda görev yapan herkes için devletin mutlaka SGK desteği sağlaması lazımdır. Devlet memuru olarak resmî kurumlarda çalışan öğretmenin vergi payı, özel kurumdaki SGK lı olarak çalışan öğretmene göre üçte bir oranındadır !?!?
3. Özel Öğretim Kurumlarında KDV nin %1'e veya sıfıra acilen indirilmesi gerekmektedir.

Birçok sektörde KDV sıfır veya %1 iken, en önemli sektör olan eğitim sektöründe KDV nin hala %8'de olması izah edilemez, kabul edilemez. Ayrıca Özel Okullardan vergi alınmamalıdır.

4. Özel Öğretim Kurumlarında görev yapan bütün eğitim kadrosu için pozitif ayrıcalıkla, devletin her türlü imkanından faydalanan resmî kurumlarda görev yapan öğretmenlerin standartlarına/şartlarına/imkanlarına getirilmelidir. Yeşil pasaport vs. gibi.
5. Resmî kurumlarda ihtiyaç halinde uygulanan öğretmen görevlendirme şartları Özel Okullarda da geçerli olmalıdır.

ANAHTAR KELİMELER:



SOSYAL PSİKOLOJİ

Kültürün İnsan Davranışları ve Düşünce Sistemi Üzerindeki Etkisi

Mehmet KORKMAZ²⁰⁸,

Yan binadaki bir daireden bir kişinin “yardım edin!” şeklinde bağırdığını duyan insanlardan ne kadarı yardım etmeye kalkışır veya polisi arar?

Yaşlı bir kadının pazar yerinde sendelediğini ve kaldırımın kenarına oturduğunu gördünüz. Kimse durup kadınla ilgilenmediği halde siz kadının yanına gidip, bir ihtiyacı olup olmadığını sordunuz. Diğer kimselere yardım eli uzatmanızın altında hangi etkenler yatıyor?

Halkın Tapınağı tarikatının 940 ÜYESİNİN, rahip Jim Jones’ın söylediklerine inanarak 1978 yılında topluca intihar etmesi nasıl açıklanabilir? İnsanlar nasıl olup da kendilerini ve çocuklarını ÖLDÜRmeye ikna olabiliyorlar?

Sosyal Psikoloji Nedir?

Sosyal psikoloji, bir bireyin davranış, duygu veya DÜŞÜncelerinin diğer kimselerin davranış ve/veya özelliklerinden nasıl etkilendiğini ya da belirlediğini inceleyen bilim dalıdır (Baron & Byrne, 1977).

İnsanların DÜŞÜNCE, duygu ve davranışlarının başka insanların gerçek ya da hayali varlıklarından nasıl etkilendiğinin incelenmesidir.

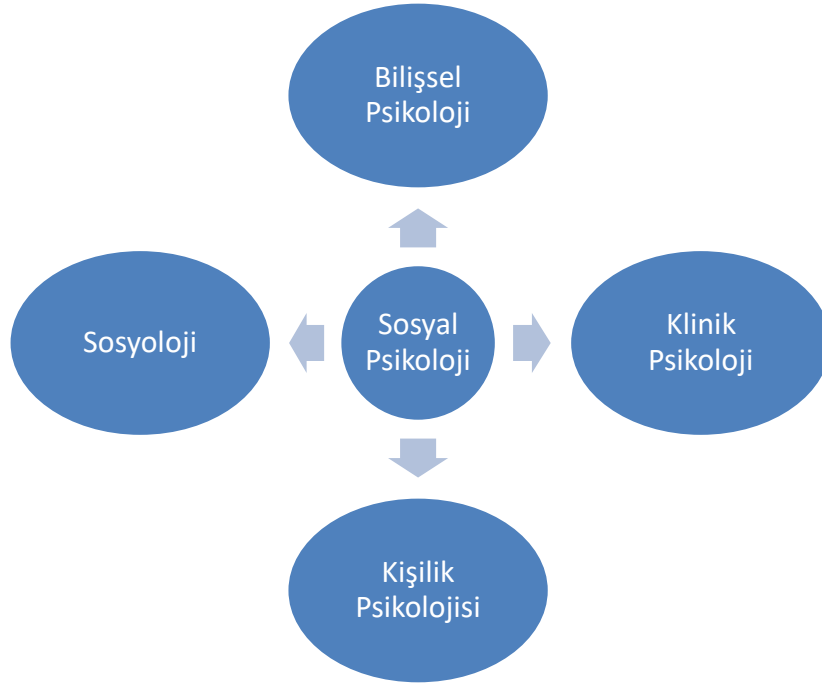
Sosyal, duygusal ve bilişsel Süreçlerin bireylerin algılama, etkilenme vevbaşkalarıyla ilişki tarzı üzerindeki etkilerinin bilimsel olarak incelenmesidir. Kişiler arası ilişkileri ve etkileşimi odak noktası olarak alır ve sosyal etkileşimin psikolojik etkenlerini inceler.

Sosyal Psikoloji

- Deterministtir (deterministic)
 - BÜTÜN davranışlara “bir şey” neden olur.
 - Bulunması gereken bir açıklama vardır!
- GÖRGÜLDÜR (empirical)
 - Kuramlar, sistemli gözlemler yapılarak sınanmalıdır.
- Yapılandırmacıdır

²⁰⁸ Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

- o İnsanlar DÜnyayı öznel bir biçimde GÖRÜRLER ve bu GÖRÜŞLER de davranışları belirler.



Şekil 2 Sosyal Psikoloji ve Diğer Disiplinler

Karşılaştırma		
SOSYOLOJİ	SOSYAL PSİKOLOJİ	KİŞİLİK PSİKOLOJİSİ
Bireyler değil, Toplumlar üzerine genel yasa ve kuramlar	İnsanları sosyal etkiye açık kılan ortak Psikolojik süreçler	İnsanları birbirinden ayıran kendine özgü karakteristik özellikler

Sosyal Psikolojinin Farkı

- Sosyoloji ve antropoloji gibi diğer bilimler de sosyal çevrenin bireyi nasıl etkilediğini inceler.
- Sosyal psikolojinin farkı, sosyal çevrenin nesnel olarak değil, birey tarafından nasıl algılandığına ve yorumlandığına bağlı olarak bireyin davranışlarını nasıl etkilediğini incelemesidir.
- Nesnel durumdan çok, bireyin duruma ilişkin algısı ve yorumu bireyin davranışını belirler. Örneğin birisi size gülümsediğinde bu bir dostluk işareti midir yoksa sizinle alay etmeye çalıştığının bir işareti midir?



- Bir mahkeme salonunda tarafların aynı olaya ilişkin tanıklıklarının farklı olması, algı ve yorum farkına örnek olarak incelenebilir.

Tarihsel Gelişmeler

- Triplett (1880 – 1920), ilk sosyal psikoloji çalışmasını yayınladı (1898): Bisiklet yarışmacılarının, başkaları tarafından seyredildiklerinde daha hızlı bisiklet sürdüklerini buldu.
- Aynı tarihte ilk ders kitapları yayınlandı:
 - Mcdougal (1908), sosyal davranışları açıklamak için içgüdüleri ve evrimi vurguladı.
 - Ross (1908), taklit ve kişilerarası süreçleri vurguladı.
- Allport (1924), deneysel işlemleri vurguladı.

İlk Araştırmaların Kapsamı

- Sosyal kontrol ve “kalabalık” zihni
- Benlik ve Bilinçlilik
- Davranışta doğuştan getirilen özelliklerin ya da öğrenmenin (yetiştirilmenin) öneminin vurgulanması
- Sosyolojik bakış açısından psikolojik bakış açısına doğru bir DÖNÜŞÜM

SOSYAL ETKİ

- Sosyal psikoloji, sosyal etki olarak adlandırılan olguyu inceler.
- Sosyal etki, diğer insanların söylediklerinin, eylemlerinin ya da yalnızca varlıklarının, düşüncelerimiz, duygularımız, tutum ve davranışlarımız üzerinde yarattığı etkidir. (Saudia Cidde Dekan)
- Diğer insanların söyledikleri birbiriyle çatıştığında birey bu durumda zihinsel olarak nasıl tepki gösterir?
- Sosyal psikologlar aynı zamanda bireyi etkilemeye yönelik faktörler birbiriyle çatıştığında bireyin zihninde neler olup bittiğini inceler. (İsa aşkına ne kadar güzelsin)

Sosyal Etkiyi Anlamak

Aklı başında çok sayıda normal insanın duyguları ve *düşünceleri*, bu kişilerin mantık dışı davranışlarda bulunmalarına yol açacak kadar nasıl etkilenebilir?

- 1993'te yasadışı silah bulundurmakla suçlanan tarikat lideri David Koresh'in Müritleri, arama yapmak ÜZERE gelen FBI kuşatması altındaki çiftlik evini (Teksas, Waco) ateşe verirler ve aralarında çocukların da bulunduğu 86 kişi ölür.
- 1997'de "Cennetin Kapısı" tarikatının 39 üyesi Kaliforniya, Rancho Santa Fe'deki bir villada kendilerini öldürür. Tarikat mensubu olan bu insanlar, her nasılsa Hale Bopp adlı kuyruklu yıldızla gelecek uzaylıların kendilerinin ruhlarını uzaya götüreceğine inandıkları için bunu yaptıkları anlaşılır.

Sosyal Etkiyi Anlama Yolları

- İnsan davranışlarını ve sosyal etkiyi anlamanın bir yolu, neden bu şekilde davrandığını kişinin kendisine sormak olabilir. (ilahiyat kız arkadaşı)
- Ancak insanlar kendi duygu, DÜŞÜNCE ve davranışlarının nedenlerini her zaman tam olarak bilemedikleri için bu yaklaşım yeterli olmaz.
- Halk arasındaki yaygın inanışlara da güvenemeyiz, çünkü bu açıklamalar birbiriyle çelişir ve bunlardan hangisine güveneceğimizi bilemeyiz.

Kişisel Deneyimlerimize Göre..

- İlk izlenimler çok önemlidir.
- Zıtlar birbirini çeker.
- Şiddet içeren sporları seyretmek izleyicilerde zihinsel boşalığa yol açarak onları rahatlatır.
- Bir elin nesi var, iki elin sesi var; iki akıl bir akıldan daha iyidir.
- Temas (ilişki) ve etkileşim önyargıyı azaltır.
- Bir kişi herhangi bir etkinliğe ne kadar çok katılırsa o etkinlikten o kadar çok hoşlanır.
- Kişisel gözlemlerimiz ve deneyimlerimiz, sosyal etkiyi anlamak için yeterli değildir; ÇÜNKÜ:
 - gerçeği yanlış görebiliriz,
 - yanlış algılayabiliriz,
 - yanlış yorumlayabiliriz,
 - yanlış hatırlayabiliriz,
 - yanlış bir örneklem gözlemlemiş olabiliriz,
 - birbiriyle çelişen açıklamalar yapabiliriz.



- Sosyal psikologlar insanların davranışlarını anlamak için sağduyuya, otoritelerin fikirlerine veya halk arasındaki yaygın inanışlara dayalı açıklamalarla yetinmezler.
- Sosyal psikologlar insanların davranışlarına ilişkin DÜŞÜNCELERİ, tahminleri ve varsayımları **deneysel yöntemleri** kullanarak **sistemantik bir şekilde** test ederler.

SOSYAL PSİKOLOJİ ETKİLERİ

- Pratfall Etkisi
- Pygmalion Etkisi
- Seçimlerin Paradoksu
- Bystander Etkisi
- Spotlight Etkisi
- Odak Etkisi

Pratfall Etkisi

- Eğer mükemmel değilseniz, insanlar sizi daha çok sevecek.
- Psikolojik araştırmalar gösteriyor ki, başkalarının önünde hata yapmanız, veya bir hatanızı itiraf etmeniz sizi başkalarına daha çok sevdirebilir. (Jennifer Lawrence)

Pygmalion Etkisi

- Başarınız çevrenizdekilerin sizinle ilgili ne düşündüğüne göre değişebilir.
- Beklentiler başarı üzerinde farklı bir gerçeklik yaratmaktadır.

Seçeneklerin Paradoksu

- Daha çok seçenek demek, seçimlerimizle daha az mutlu olacağız demektir.
- Seçim sürecinde birçok opsiyonu değerlendirmek ve bunun için efor harcamak mutluluğu azaltıyor.

Bystander Etkisi

- Ne kadar çok kişi bir kişinin yardıma ihtiyacını GÖRÜRSE, o kişinin yardım alma şansı o kadar azalır.
- Yardım için büyük gruplara güvenmeyin ve yardım isterken spesifik olun. genelde insanlar büyük grupların daha çok yardımcı olacağını düşünür, ancak bu doğru değil.

Spotlight Etkisi

- Hatalarınız zannettiğiniz kadar başkalarının GÖZÜNE batmıyor.
- Sandığınızdan daha az fark ediliyorsunuz. O yüzden umumi yerlerde kendinizi çok da strese sokmayın. Ayrıca küçük bir kusur işlediğinizde yerin dibine geçmenize gerek yok.

Odak Etkisi

- İnsanlar bir durumun veya olayın tek bir YÖNÜNE çok fazla odaklanıp, diğer FAKTÖRÜN etkisini unutmaya meyilliler.
- Size vaat edilenlere hemen kanmayın. Ayrıca mutluluğunuzu veya mutsuzluğunuzu değerlendirirken bunu tek bir sebebe bağlamaktan kaçınin. Hayatınızı lineerden ziyade, çok faktörlü bir denklem olarak değerlendirin. Ve o denklemde faktörlerin her zaman değişken olduğunu göz önünde bulundurun.

ANAHTAR KELİMELEER:



MESLEK EĞİTİMİNDE ÜRETİM İSTİHDAMA DAYALI EĞİTİM

Süleyman DEĞİRMENCI²⁰⁹,

Milli Eğitim Temel Kanunu Genel amaçları başlıklı 2. Maddesinin 3. Fıkrasında; “Türk Milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” demek suretiyle Mesleki Eğitim ile ilgili nihai hedefi gösterilmiştir.

Meslek eğitim adına yapılan bütün çalışmaların buna yönelik olarak planlanması özellikle ortaöğretim çağındaki meslek eğitim alan bireylerin üretim becerisini geliştirecek uygulamalar ile iş hayatına hazırlanması gerektiği açıktır. Meslek Eğitimi daha iyi anlamak adına tarihsel sürecine bir göz atmakta fayda var diye düşünüyorum.

Meslek eğitimi, Anadolu da 11. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar Anadolu Türklerine sanat, ticaret ve ekonomi alanlarında ışık tutan ve ahlak kurallarını fütüvvetnamelerden alan esnaf ve sanatkâr kurumu niteliğinde olan Ahilik Teşkilatıyla geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Meslek Eğitimi, 19. yy.'dan itibaren Osmanlı Devleti'nde başta İstanbul olmak üzere ağır sanayi yatırımlarının gerçekleştirmek istenmesi, bu yönde adımlar atılması, devlet ve özel sektöre ait fabrikaların açılmaya başlanmasıyla modern sayılan eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır.

Mithat Paşa'nın Niş valisi iken 1861'de Müslüman ve Hristiyan kimsesiz çocuklara meslek kazandırmayı hedefleyerek kurduğu "İslahhane" mesleki eğitim okullarının öncüsü olmuştur.

Sultan II. Abdülhamit Dönemi ise meslek eğitimi alanında dönüm noktası olmuş ülkenin birçok yerinde **Hamidiye adını taşıyan meslek** okulları açılmıştır.

²⁰⁹ Teknik ve Meslek Eğitim Derneği (TEMEDER) Başkanı

Cumhuriyetimizin kurulmasıyla mesleki ve teknik eğitim devlet politikası olarak ele alınmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde, 1923-1940 yılları ulusal bir yapı oluşturma, mesleki ve teknik eğitimin bir devlet politikasına bağlanmış, bütüncül bir eğitim sistemi içerisinde örgütlenmesi yapılmıştır.

3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiş, tüm öğretim kurumları Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Cumhuriyet'in başlangıcında, genel liselerle birlikte mesleki ve teknik liselerin de açılması, Osmanlı Devleti Döneminde açılmış ve varlığını devam ettiren okul ve kurumların da korunarak eğitim faaliyetlerine devam etmesi sağlanmıştır.

1923'te I. Heyet-i İlmiye Programında mesleki ve teknik eğitim üzerinde durulmuş, 1923'te toplanan İzmir İktisat Kongresinde çırak okullarının açılması teklif edilmiştir.

1927 yılına kadar meslek ve sanat okullarıyla ilgili iş ve işlemler İl ve Belediye İdarelerinin sorumluluğunda iken, 1927'de masrafları bu idarelerce karşılanmak üzere okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdamı görevi Maarif Vekâletine verilmiştir.

1927-1933 yıllarında mesleki eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek için Avrupa'ya öğrenciler gönderilmiş, 1928'de ulusal boyutta programlar hazırlanmaya başlanmıştır.

1933'te 2287 sayılı Kanunla Mesleki ve Teknik Eğitim Umum Müdürlüğü kurulmuş, 1935 yılına kadar okulların bütçeleri yöresel düzeyde karşılanırken 1935'te 2765 sayılı Kanunla okulların masrafları Maarif Vekaleti bütçesine alınmıştır.

1934-1936 yıllarında "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" hazırlanmış, **Eğitim ile üretim kesimlerinin ortak çalışmalarından dolayı önem taşıyan Planda**, Çırak Okulları, Sanat ve Orta Sanat Okulları, Akşam Sanat Okulları, Tekniker Okulları, Mühendis Okulları ile Gezici Köy Kurslarının açılması ve yaygınlaşmasını öngörülmüş, mesleki ve teknik eğitim köy kurslarından yükseköğretime kadar her alanda bir bütünlük içinde ele alınmıştır.

1938 yılında çıkarılan 3423 sayılı Kanunla okulun geliştirilmesi, öğrencilerin eğitilmelerinin sağlanması ve atölye ve laboratuvarların malzeme yönünden desteklenmesi amacıyla erkek okulları için **döner sermaye uygulaması** getirilmiştir.

Bu durum piyasa standardında üretime dayalı bir meslek eğitimi yapmanın ilk adımı olarak değerlendirilebilir.



1940-1980 yılları okula dayalı merkezi sistemin uygulandığı dönemdir. 1940'lı yıllarda her ilde bir meslek lisesi politikası benimsenmiş olup 1940-1950'lerde mesleki ve teknik eğitim oldukça hızlı gelişmeye ve yaygınlaşmaya başlamıştır.

1970'li yıllarda mesleki ve teknik eğitim, ihtiyacı belirle, programı geliştir, gerekli kaynakları temin et, programı uygula, mezunları izle, elde edilen sonuçlara göre yeniden planlama yap prensibi üzerine kurgulanmıştır.

1973 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunla ilköğretim, orta öğretim, mesleki tekniköğretim ve yükseköğretimin esasları yeniden düzenlenmiştir. 1977'de çıkarılan 2089 sayılı Çırak-Kalfa ve Ustalık Kanunu ile Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur.

1970' lerin sonlarından sonra ki dönem ise okul işletme işbirliğinin güçlenmeye başladığı ve merkezi yönetim ve paydaşların arasında iletişimin arttığı dönem olmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesinin ortaklaşa yürüttükleri ve 1977-1978 öğretim yılında pilot bölgelerde uygulamaya konulan "**Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)**" sektörle olan ilişkilerin güçlenmesi açısından önemlidir.

Proje ile okul-sanayi ilişkilerinin güçlendirilmesi ve mesleki ve teknik eğitime ilişkin verilecek olan kararlarda istihdam kesimlerinin de fikirlerinin alınması ve uygulamaya dâhil edilmesi hedeflemiştir.

1986'da çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esaslar belirlenmiş, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi ile Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu kurulmuştur.

3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun adı 2001'de 4702 sayılı Kanunla Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiş olup günümüze kadar süregelmiştir.

Meslek ve Teknik Eğitimin amacı;

Meslekî ve teknik eğitim sosyal ve ekonomik sektörler ile iş birliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Meslekî ve teknik eğitim ile bireylerin ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda uygun öğrenme fırsatlarının sunulduğu, iş ve meslek ahlakını merkeze alan yenilikçi, istihdama hazırlayan, iktisadi ve sosyal sektörlerin ihtiyaçlarına göre geliştirilen ve

paydaşlarla iş birliği içinde sürekli yenilenen bir meslekî ve teknik eğitim sistemi oluşturulması amaçlanmaktadır.

Meslekî ve teknik eğitim öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve iş hayatına hazırlamayı hedeflemektedir.

Ülkelerin iktisadi ve sosyal kalkınmasında önemli rol oynayan meslekî ve teknik eğitimde, bireylere ilgi, yetenek ve mizaçları doğrultusunda mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum, tavır ve meslek ahlakını kazandırmak son derece stratejiktir.

Mesleki ve teknik eğitimde sektörün iş gücü ihtiyacına cevap verebilecek niteliğe sahip, gelişen teknolojiye uyum sağlayabilen, paydaşların planlama ve karar alma süreçlerine etkin katıldığı bir yapının kurulması amaçlanmıştır.

2023 hedefleri ile uyumlu bir sistem oluşturulması için;

Meslekî ve teknik eğitime yönelik var olan toplumsal algıyı değiştirmeyi hedefleyen, öğrencilerin meslekî ilgi ve yeteneklerini tespit eden,

Çocuklar ile ailelerini bu doğrultuda yönlendiren, akademik ders yoğunluğunun azaltıldığı, meslekî ders içeriklerinin güncellendiği,

Öğretmenlerin iş başında eğitim olanaklarının artırıldığı, ulusal ve uluslararası sektör ve kamu finansal kaynaklarının kullanımı yoluyla okulların alt yapı ve donanımının hızla değişen ve gelişen teknolojiyle uyumlu hale getirildiği,

Mezunlarına istihdamda öncelik sağlayan ve farklı ücret politikalarının uygulandığı, sektörün meslekî ve teknik eğitim süreçlerinde daha fazla yer aldığı,

Sektör liderleri ile iş birliği imkânlarının artırıldığı, ulusal ve uluslararası düzeyde sektörel iş birliği protokolleri ve iyi uygulama modeli olabilecek projelerin hayata geçirildiği,

Mezunlarının kendi alanlarında yükseköğretime geçişlerini sağlayacak bütünlük bir yapının kurulması planlanmaktadır.

Meslek ve Teknik Eğitimin Öncelikleri;

1. İhtiyaç doğrultusunda nitelikli iş gücü yetiştirmek,
2. Meslekî ve teknik eğitimi katılımcı bir anlayışla yönetmek,
3. Mezunların üretime katılacak şekilde yetişmesini sağlamak,
4. Meslekî ve teknik eğitim sistemini sürekli geliştirmek ve kalitesini yükseltmek,



5. İş piyasasının ihtiyaçlarına göre modüler öğretim programları hazırlamak,
6. Ekonomide verimlilik ve rekabet gücünün artırılması için eğitimin sosyal ve sektörel entegrasyonunu sağlamak,
7. Bireylere bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin yanı sıra değişime uyum sağlaması için ihtiyaç duyulan yetkinlikleri kazandırmak,
8. **Dijitalleşme süreciyle birlikte belirli alanlarda bireylere bilgi ve iletişim teknolojilerinde temel yetkinliklerin yanı sıra üst düzey becerileri de kazandırmak,**
9. Öğrencileri millî kültürümüzün temeli olan ahilik anlayışıyla ve bu anlayışa özgü iş ahlakî değerleriyle yetiştirmek,
10. Meslekî ve teknik eğitim ile insan odaklı kalkınmanın sağlanmasında etkin yer almak,
11. **Sektörün dijital dönüşümü çerçevesinde yeni iş alanlarının oluşturulması ve istihdamın artırılmasında rol oynayan girişimcilik anlayışının kazandırılması.**
12. Meslekî ve teknik eğitim, ihtiyaç duyan herkesin erişimine açık olmalı, bireylere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çağın şartlarına uygun yetkinlikleri kazandırmak,
13. **Bireylerin girişimcilik, ekip çalışması, karar verebilme, sorun çözebilme özelliklerini desteklenmesi, ulusal ve uluslararası alanda tanınırlığını ve hareketliliğini sağlaması ve bireyleri değişen sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilen dinamik bir yapıda yetiştirmesi ve geliştirmesi,**
Şeklinde sıralanabilir...

Ülkemizde Meslek ve Teknik Eğitim Nasıl verilmektedir?

1. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi; Anadolu Meslek Programı (AMP), Anadolu Teknik Programı (ATP), Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPAL), Mesleki Eğitim Merkezi Programı (MESEM Programı)
2. Mesleki Eğitim Merkezi; Mesleki Eğitim Merkezi Programı (MEMP/Ustalık Programı) (Kalfalık, Ustalık ve Usta Öğreticilik Belgeleri)
3. Güzel Sanatlar Lisesi Spor Lisesi şeklinde verilmektedir.

Öğrenciler, İstihdama hazır hale getirilebilmeleri için teorik ve uygulamalı eğitim almakta, Beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise mesleki ve teknik eğitim

okul ve kurumlarında veya işletme veya kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yaparlar.

Anadolu meslek programı öğrencileri 12. sınıfta 3 gün; mesleki eğitim merkezi programlarına kayıtlı öğrencilerimiz ise 9. sınıftan itibaren 4 veya 5 gün işletmede beceri eğitimi almaktadırlar.

Yoğunlaştırılmış Eğitim yapan Turizm Eğitimi veren meslek Liseleri ise Ekimin 2. Haftasından Nisan 2 haftasına kadar okulda teorik eğitim, başlangıçta ve bitimde 2 haftalık dinlenme izinlerini haricinde haftada 6 gün olmak üzere 10. Ve 11. Sınıf teorik eğitimini başarıyla tamamlayan öğrenciler Beceri eğitimi ilgili İşletmelerde yaparlar.

Anadolu teknik programı öğrencileri mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmeleri, iş hayatını tanımaları, gerçek üretim ve hizmet ortamında yetişmeleri ve okulda olmayan tesis, araç-gereci tanımaları amacıyla, 40 iş günü işletmelerde staj yapmaları gerekir.

İşletmede mesleki eğitim veya staj yapan öğrencilere 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu gereği asgari ücretin 1/3 kadar ücret ödenir (Turizm Okulu öğrencileri asgari ücretin 2/3 si).

Mesleki Eğitimde Üretime ve İstihdama daha fazla dayalı bir eğitim yürütülebilmesi için özel program uygulayan proje ve protokol okulları geliştirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı ile sektör veya Bakanlık paydaşları arasında yapılan protokoller kapsamında, bazı okullarımızda özel program ve proje uygulanmaktadır. Bu okullarda öğretim programları, süreleri, seçilen dersler, işletmede beceri eğitimi olanakları, öğrencilere sağlanan maddi destek (**Teorik eğitim süresince karşılıksız burs**) ve sosyal olanaklar iş birliği yapılan sektörün desteğiyle diğer okullarımıza göre farklılık gösterebilir. Bu okullarımıza, merkezi sistem sınavıyla ve belirlenen kontenjan kadar öğrenci alırlar.

Meslek ve Teknik Eğitimde Üretim:

Öğrenciler meslek liselerinde ve Mesleki eğitim merkezlerinde Sektörün beklentilerine uygun olarak istihdam edilebilmeleri için üretim içerisinde yetiştirilmelerinin diğer bir yöntemi de daha önce zikredildiği gibi okullarda oluşturulmuş DÖNER SERMAYE çalışmalarıdır.

Ortaöğretim kurumları Yönetmeliği 223- (1) Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin, döner sermaye aracılığıyla alınan siparişler ve



yapılan işler üzerinde fiilen çalışarak mesleklerini daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini pekiştirmelerine, girişimcilik bilinci kazanmalarına, okuldaki mevcut nitelikli insan gücü, makine potansiyeliyle atölye kapasitesinin ekonomiye kazandırılmasına ve benzeri amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlamak bakımından Bakanlıkça uygun bulunan ortaöğretim kurumlarının bünyesinde döner sermaye işletmesi kurulmaktadır şeklinde düzenlenmiştir.

(2) Diğer taraftan okuldaki uygulama çalışmalarının (temrin) çıktısı olan Temrinlik ürün üretimi ile de beceriler geliştirilmekte bu ürünler satışa sunulularak piyasaya arz edilmektedir.

Mesleki eğitimde öğrencilerin uygulama becerilerini artırmada önemli katkısı olan döner sermaye kapsamındaki üretim kapasitesi artırılmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığımız verilerine göre; Meslek liselerinin bu yılın ilk üç ayındaki gelirleri toplamı, 2021 yılının ilk üç ayına göre yüzde 225 artarak 333 milyon liraya yükselmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı, mesleki eğitimde öğrencilerin uygulama becerilerini artırmada önemli katkısı olan döner sermaye kapsamındaki üretim kapasitesini artırmaya devam etmektedir.

Meslek liseleri, 2021 yılında bir önceki yıla göre gelirini yüzde 131 artırarak 1 milyar 162 milyon 574 bin liraya yükseltmiştir.

2022 yılında mesleki eğitimde döner sermaye kapsamında üretimden 1,5 milyar lira gelir elde etme hedeflenmekte. bu kapsamda 2022 yılı ocak, şubat ve mart aylarındaki gelirlerin toplamı, 2021 yılının ilk üç ayına göre yüzde 225 artarak 333 milyon 490 bin liraya yükselmiştir.

Millî Eğitim Bakanımız Sayın Mahmut Özer: "Mesleki eğitimde yapılan dönüşümde önceliğimiz; eğitim, üretim, istihdam döngüsünü güçlendirmek. Bu kapsamda attığımız adımlardan bir tanesi de döner sermaye kapsamında meslek liselerinde yapılan üretim kapasitesini artırmaktır. Bu kapsamda 2021 yılında elde edilen gelir, 2020 yılına göre yüzde 131 artarak 1 milyar 162 milyon liraya yükselmişti. 2022 yılında hedefimiz; 1,5 milyar liralık üretim ve hizmet sunumu kapasitesine ulaşmak.

Bu yılın ilk üç ayının sonuçları bu hedefe de kolay bir şekilde ulaşacağımızı gösteriyor. 2022 yılının ilk üç ayındaki gelirler toplamı, 2021 yılının aynı aylarına göre yüzde 225 artarak 333 milyon 490 bin liraya yükseldiği ifade etmiştir."

Milli Eğitim Bakanlığı MTEGM nin yayınladığı Resmi Raporlarda; Ülkemizin kendi kendine yetebilme kapasitesine önemli ölçüde katkı sağlayan meslek liseleri;

Özellikle Pandemi döneminde, Dezenfektan ve maske üretimi ile üretim kapasitesi ve ürün çeşitliliği artmış. Bu kapsamda; 800 bin litre el dezenfektanı, 60 milyon maske, 1 milyonun üzerinde yüz koruyucu siperlik ve tek kullanımlık önlük/tulum, solunum cihazı, ultrasonik cerrahi maske makinesi, video laringoskop cihazı, N95 maske makinesi, ultraviyole-C (UVC) hava sterilizasyon cihazı, izole numune alma ünitesi, yoğun bakım yatağı ve ozon hava dezenfekte cihazı ve temassız kızılötesi termometre üretilmiş ve bu üretimler halen devam etmektedir.

Salgın sürecinde sosyal fayda odaklı üretiminin ana aktörlerden biri haline gelen mesleki ve teknik eğitim veren okulların sürdürülebilir sosyo-ekonomik kalkınmadaki rolünü desteklemek amacı ile Ar-Ge faaliyetlerine de hız verilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde katma değeri yüksek hizmet ve ürün çeşitliliği üretiminin artırılması amacı ile çalışmalar sürdürülmektedir.

Meslek Okulları İstatistiği

Türkiye'deki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının toplam sayısı 3.591 olup bu kurumların 2.486'sı (%69,23) mesleki ve teknik Anadolu lisesi, 781'i (%21,75) çok programlı Anadolu lisesi ve 324'ü (%9,02) mesleki eğitim merkezleridir.

Türkiye'de 2019-2020 eğitim-öğretim yılı itibarıyla MTEGM'ye bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında organ eğitime devam eden 1.421.704 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin 866.428 (%60,94) erkek, 555.276'sı (%39,06) kız olmak üzere 1.114.621'i Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 127.963'ü mesleki eğitim merkezlerinde ve 179.120'si Çok Programlı Anadolu Liselerinde eğitim görmektedir

Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarının İstihdama Geçişleri İzlenmesi:

Mesleki ve teknik eğitimde veriye dayalı olarak mezunlarının işgücü piyasasındaki istihdam durumlarının ve yükseköğretime geçişlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla ihtiyaç duyulacak verilerin Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) Başkanlığı işbirliğinde temin edilmesi amacıyla Bakanlığımız ilgili birim ve TÜİK temsilcilerinden oluşan "MEB-TÜİK Çalışma Grubu" oluşturulmuştur.

Meslek ve Teknik eğitimde İstihdam Durumu: Eğitim İstihdam İlişkisi



Türkiye, 80,8 milyonluk toplam nüfusunun yaklaşık dörtte birini oluşturan 15 yaş altı nüfus ile Avrupa'nın en genç nüfuslu ülkesidir. Türkiye, sanayi öncesi toplumlardan sanayileşmiş bir ekonomik sisteme geçmeye çalışan yüksek doğum ve ölüm oranlarından düşük oranlara ulaşma çabasında olan demografik bir dönüşüm sürecinden geçmektedir.

Bu tür bir dönüşüm, çalışma çağındaki nüfusun artmasına da neden olduğu için ekonomik büyüme için bir fırsat penceresi oluşturmaktadır. Birleşmiş Milletler (BM) tahminlerine göre, Türkiye için demografik fırsat penceresi 2005 yılında açılmıştır ve 2040 yılına kadar sürecektir. Bu demografik pencereden faydalanmak için yapılması gerekenlerin başında **Türkiye'nin genel olarak eğitim sisteminin kalitesini ve erişilebilirliğini herkes için iyileştirmek gelmektedir**

Türkiye'de mesleki eğitim ile istihdam arasındaki fonksiyonel ilişki istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bir yandan mesleki eğitim mezunları, işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere tam olarak sahip değilken, diğer yandan da işletmelerde nitelikli ara eleman açığı bulunmaktadır.

İşgücü piyasasında arz ve talebin uyumsuzluğundan kaynaklanan bu sorun, mezunların işsiz kalmasına ya da eğitimini aldıkları alanların dışında başka işlerde çalışmalarına neden olabilmektedir.

Eğitim durumuna göre istihdam göstergeleri incelendiğinde, eğitim seviyesi arttıkça işgücüne katılma ve istihdam oranlarının arttığı görülmektedir. **TÜİK İşgücü İstatistikleri, mesleki veya teknik lise mezunlarının genel lise mezunlarına kıyasla işgücüne katılma ve istihdam oranlarının daha yüksek olduğunu** ve bu durumun hem kadınlar hem erkekler için geçerli olduğunu göstermektedir.

Verilere göre mesleki ve teknik liselerden mezun olan kadınların işgücüne katılma oranları, genel lise mezunu kadınlara kıyasla yaklaşık 9 yüzde puan daha yüksektir. İşsizlik oranı ise mesleki veya teknik lise mezunları ile genel lise mezunları için benzer seviyelerdedir. Verilerden yola çıkarak mesleki ve teknik eğitimin genel lise eğitimine kıyasla kişileri işgücü piyasasına dahil olmaya daha çok motive ettiği söylenebilir.

Mesleki ve teknik lisede okuyan öğrencilerin çalışma şartlarının zor olmasından dolayı eğitim gördükleri alanlarda çalışmak istememeleri saha çalışmalarında sıkça karşılaşılan bir sorundur. Meslek lisesi mezunlarının yüzde 32,7'si "mühendislik ve işleri" alanından mezun olmasına rağmen, yukarıda belirtildiği gibi işsiz meslek lisesi

mezunlarının iş aradıkları alanlarda yüzde 26,4 oranıyla hizmet ve satış elemanlığının en üst sırada yer aldığı görülmektedir.

Ancak yine de mevcut durumda meslek lisesi mezunlarının genel lise mezunlarına kıyasla daha yüksek oranda sanayi sektöründe istihdam edildikleri de belirtilmelidir.

2016 yılı itibarıyla meslek lisesi mezunlarının yüzde 27'si, genel lise mezunlarının ise yüzde 18'i sanayi sektöründeki işlerde çalışmaktadır. Sanayi sektöründe çalışan meslek lisesi mezunlarının sanayi sektörünün toplam istihdamındaki payı ise yüzde 14,4 olup aynı oran genel lise mezunları için yüzde 9,1 seviyesindedir.

Uluslararası rekabetin en önemli belirleyicilerinden birisi olan eğitim, verimlilik, üretim ve gelir artışının kaynağını oluşturmaktadır. İşgücünün bilgi, beceri, yetenek ve niteliklerini artıran eğitim, beşeri sermaye donanımını güçlendirerek ekonomik büyüme ve refah artışı yönünden sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Bununla birlikte işgücüne katılım oranını ve ücretleri artıran eğitim, teknolojik ilerleme ve yeniliklerin de nedeni olarak gösterilmektedir.

Sonuç Olarak;

Türkiye genç bir nüfusa sahip olup gençlerin istihdamı önem taşımaktadır. Konu istihdam olunca akla ilk gelen mesleki ve teknik eğitimidir. Özellikle sanayinin ara eleman gereksinimi varken, Türkiye'de üniversite mezunu işsiz sayısı oldukça fazladır.

Genç nüfus akademik eğitim için merkezi sınavları için zaman, aileleri de para harcamaktadır. Mezuniyet sonrası gençler beklentilerini karşılayacak işleri bulamamakta ve sonuçta ara eleman düzeyindeki işleri kabul etmek zorunda kalmaktadırlar.

Bu durumu önlemek için, mesleki eğitimin cazip hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için çalışmalar sürdürülmektedir.

Teknik ve Meslek Eğitimi ile ilgili olarak Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı 11. Kalkınma Planında (2019-2023) Alınan Kararlar:

1. Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İstihdam Seferberliğine başlanacaktır.
2. Plan döneminde bütün meslek liselerinin atölye ve laboratuvarları modernize edilerek günümüzün eğitim-istihdam ihtiyaçlarına uygun hale getirilecektir.
3. Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılabilecektir.



4. Sektör talepleri ve gelişen teknoloji doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde alan ve dalların öğretim programları güncellenecektir.
5. Öğrencilerin meslek alanları arasında geçişlerinin sağlanabilmesi ve farklı mesleklere ilişkin kazanımlar elde edebilmeleri için birden fazla dalda sertifikasyon almaya imkân tanıyan çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacaktır.
6. Başta OSB'lerde olmak üzere meslek liseleri ile yükseköğretim kurumları program, yönetim, insan kaynakları, finansman ve fiziki altyapı açısından birbirini destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılacaktır.
7. Vasıflı insan gücü ihtiyacını karşılamak amacıyla mesleki ve teknik eğitim ile işgücü piyasası arasındaki bağ güçlendirilecektir.
8. Mesleki ve teknik eğitimde kariyer rehberliği etkinleştirilecek; mesleki ve teknik eğitim liseleri ile meslek yüksekokullarının toplumdaki algısını güçlendirecek tanıtım faaliyetleri yürütülecektir.
9. Öğrencilerin buluş, patent ve faydalı model başvurusu yapmaları teşvik edilecektir.
10. Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında işbirliği protokolleri artırılacaktır.
11. Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının mesleki eğitim alanları ve seviyelerine göre farklı ücret uygulaması teşvik edilerek istihdamlarına öncelik verilecektir.
12. Özel mesleki ve teknik okullarda eğitim gören öğrencilere yönelik destek ödemeleri sağlanacak, özel sektörün okul açmasına yönelik yatırım teşvikleri artırılacak ve OSB'ler başta olmak üzere özel mesleki ve teknik okul sayısı ve çeşitliliği artırılacaktır.
13. Özel sektörün özel mesleki eğitim merkezi kurabilmesine yönelik mevzuat düzenlemesi yapılacaktır.
14. Bilgi ve becerilerin güncelliğinin sağlanması amacıyla mezunların sertifikalı eğitim ve sektör ile üniversiteler tarafından akredite edilen dersleri almaları teşvik edilecektir.
15. Mesleki eğitim programları ile sınav ve belgelendirme faaliyetlerine esas teşkil eden ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri güncellenecek ve sayıları artırılacaktır.

ANAHTAR KELİMELER:

KAYNAKLAR

Milli Eğitim Bakanlığı Resmi Web Sitesi- www.meb.gov.tr

Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlanmış Raporlar

Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Dairesi 11. Kalkınma Planları

TUİK

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu

Ortaöğretim kurumları Yönetmeliği

MEB, Covid-19 Sürecinde Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu (Ekin 2020)

MEB, Türkiye’de MTE Görünümü Raporu

www.google.com.tr

“Gelecek Mesleki Eğitimle Şekillenecek”, “İşimiz Eğitim Gücümüz Eğitim”



Milli Eğitim Temel Kanunu Genel amaçları başlıklı 2. Maddesinin 3. Fıkrasında; “Türk Milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.” demek suretiyle Mesleki Eğitim ile ilgili nihai hedefi gösterilmiştir.

Mevcut durum itibariyle ülkemizde “Mesleki Eğitim” Mesleki Eğitim Merkezleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri aracılığıyla yapılmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezleri faaliyet gösterdiği il/ilçenin yerel ihtiyaçları doğrultusunda talep gören alanlarda eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ise il/ilçelerde yerel ihtiyaçları karşılayacak alanlar ile ülke genelinde talep olan alanlarda eğitim/öğretim faaliyetlerinde devam etmektedir. İki okul/kurum arasında verilen eğitim teknik ve uygulama açısından farklılıklar gösterir.

34 alan ve 184 dalda eğitim veren Mesleki Eğitim Merkezlerimiz iki farklı misyona sahiptir. İlki halen sektörlerinde çalışan ve üretim faaliyetlerinde bulunan ancak alanlarındaki yeterliliklerini belgelendirmeyen kalfa ve ustaların denkliklerini yaparak yeterlilikleri belgelenen seviyelerde teorik ve uygulamalı sınavlara katılmaları sağlamaktadır. Yapılan sınavlar sonrasında yeterlilikleri belgelendirilmektedir. Bu misyonu gerçekleştirirken halen faaliyetlerini sürdüren işletmelerde iş yeri sahibi ve ya çalışan olan bu kişilerin yasal mevzuatlar açısından sıkıntı olan bu sorunlarını ortadan kaldırmaktadır. Özellikle küçük ve orta ölçekli sanayi ile hizmet sektörlerinde faaliyetlerini sürdüren iş yeri sahipleri ve çalışanlarını önceleyen bu sistemde Mesleki Eğitim Merkezleri belgelendirme faaliyetlerini icra etmektedirler.

²¹⁰ Teknik ve Meslek Eğitim Derneği (TEMEDER) Başkanı

Mesleki eğitim merkezlerimiz istemeleri halinde usta ve kalfalarımızın telafi eğitimleri almalarını sağlayarak lise mezunu olma imkanı tanınmaktadır. Ayrıca hangi yaş ve eğitim durumuna sahip olursa olsun ilgi ve yetenekleri olan alanlarda çalışan ancak bu alanlarda belgeleri bulunmayanlarda Mesleki Eğitim Merkezlerimiz aracılığıyla yeterliklerini belgelendirme imkanına sahip olmaktadır.

Mesleki Eğitim Merkezlerinin ikinci misyonu orta okuldan mezun olan örgün eğitim kapsamında kayıt yaptıran öğrencilerimizin mesleki eğitim almalarını sağlamaktır. Bu öğrencilerimiz haftada bir gün okulda alanlarının teorik mesleki dersleri ile kültür derslerini alırken haftanın 4-5 günü işletmelerde beceri eğitimi yaparak 4 yıllık sürenin sonunda hem lise mezunu olmakta hem de ustalık belgesi ve iş yeri açma belgesi olarak alanında yetişmiş olmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezlerimize kayıt olan tüm öğrenciler kayıt tarihinden itibaren iş kazası ve meslek hastalıkları kapsamında sigortalanmaktadır. Haftada 4 gün işlemlerde beceri eğitim yapan bu öğrencilerimiz 9,10,11. Sınıf düzeylerinde asgari ücretin 1/3 oranında bu gün itibarıyla 1.275 TL, 12 Sınıf öğrencilerimize ise 2.126 TL ücret almaktadırlar. Aldıkları bu ücretler Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından devlet desteği ödenekleri ile ilgili işletmelere ödenmektedir. Bu açıdan Mesleki Eğitim Merkezlerimiz hem verdikleri mesleki eğitim hem de istihdam yaratma açısından diğer uygulamalara göre daha etkin ve verimlidirler. Girişimcilik becerileri yüksek olan mezunlarımız kendi işyerlerini kurarak kendi istihdamlarının dışında da istihdam yaratmakta çevrelerine ve ülke ekonomisine katkı sağlamaktadırlar.

Küçük ve Orta ölçekli sanayiciler ile hizmet sektörlerinde faaliyet gösteren iş yerleri sahipleri yapılan toplantı ve ikili görüşmelerde “Mesleki Eğitim” hakkındaki mevcut durum değerlendirmeleri, beklentileri ve önerileri konuşulmaktadır. Herkesin malumu olduğu üzere sektör çırak, kalfa ve usta yeterliliğine sahip eleman bulamadıklarını sıkça ifade etmektedirler. Eleman bulamadığı için marangoz atölyesini kapatan bir işletmeci ile yapılan görüşmede; 12 yıllık zorunlu eğitimle birlikte özellikle çırak bulma imkanının ortadan kaldığını buna bağlı olarak kalfa ve ustaların sayılarının gün geçtikçe azaldığını bu gün itibarıyla iş yerini devredecek kimseyi bulamadığı için kapatmak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Bu örnekten yola çıkarak Mesleki Eğitim Merkezlerinin örgün eğitim kurumları olarak lise düzeyinde eğitim-öğretim vermelerinin sağlanmasının doğru ama geç atılmış bir adım olduğu söylemek mümkün olacaktır. Yılların deneyimli ustaları ile yapılan



sohbetlerden anlaşıldığı kadarıyla beklentinin bu eğitim düzeyinin ortaokul seviyesine çekilerek iş pedagojisi, mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılması, meslek ahlakını ve ahilik kültürünün yerleştirilmesi açısından uygun olacağı yönündedir. Mesleki Eğitim Merkezlerinin öğretim programları hazırlanırken bu önerilerin dikkate alınmaya değer olduğu düşünülmelidir.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri orta öğretim düzeyinde 47 alan ve 105 dalda “Mesleki Eğitim” veren kurumlarımızdır. Proje okulu Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerimiz Liselere Geçiş Sınavı ile aldıkları puana göre öğrencilerimiz tarafından tercih edilmektedir. Ortaokuldan mezun olan ve eğitimlerini Meslek Liselerinde yapmak isteyen öğrencilerimiz yerel yerleştirme tercihleri doğrultusunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerimize yerleştirilmektedir. Okula başladıkları gün itibariyle öğrencilerimize mevcut alan ve dallarla ilgili bilgi verilmekte ve rehberlik yapılmaktadır. Öğrencilerimizin ilgi, istidat ve becerileri dikkate alınarak yapılan rehberlik faaliyetleri sonrasında tercihleri dikkate alınarak yerleştirme işlemleri tamamlanmaktadır. Alan seçimleri Eğitim- Öğretim yılı başlangıcı olan eylül ayı sonuna kadar yapılabilmektedir. Eğitim-Öğretim yılı başında tüm öğrencilerimiz iş kazası ve meslek hastalıkları kapsamında sigortalanmaktadır. Uygulanan öğretim programları doğrultusunda teorik meslek dersleri ve kültür derslerini dersliklerde, uygulama gerektiren meslek derslerindeki atölye ve laboratuvarlarda alan bu öğrencilerimizin eğitimi dört yıl devam etmektedir. Mesleki Eğitim Merkezlerimizden farklı olarak İşletmelerde Beceri Eğitimi genel itibariyle 12 sınıf düzeyinde ve haftada üç iş günü olarak uygulanmaktadır. İşletmelerde beceri eğitimi yapan öğrencilerimiz asgari ücretin 1/3 oranında bu gün itibariyle 1.275 TL ücret almaktadırlar. Aldıkları ücretler Milli Eğitim Bakanlığımız tarafından devlet desteği ödenekleri ile ilgili işletmelere ödenmektedir. Mezun olan öğrencilerimiz /Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi diploması, İşyeri Açma belgesi ve Europass belgesi alırlar.

Yerli ve Milli Sanayi ve özgün ürün geliştirme hamlesinin en önemli ayağını oluşturan nitelikli insan açığı ancak Mesleki Eğitim veren okul ve kurumlar tarafından kapatılabilir. Mesleki Eğitimin üretim ve istihdama katkısı düşünüldüğünde son yıllarda önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Kamuoyunda pandemi süreciyle birlikte gündem olan Meslek Liselerinin üretim faaliyetleri takdir edilmektedir. Okulların mevcut üretim faaliyetlerini daha etkin ve verimli hale getirilmesi, üretim yapan okulların güncel teknolojilerle donatılmasını gerektirmektedir. Üretirken öğrenen öğrencilerde bilgi ve

becerilerin daha kalıcı olduğu görülmektedir. Üretim faaliyetlerinde kazandıkları deneyim ve elde ettikleri maddi kazanç öğrenciler için teşvik edici olmaktadır. İyi örnekler Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerini ortaokuldan mezun olan öğrenciler içinde tercih sebebi olmaktadır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin mümkün olan en kısa zamanda sınavla öğrenci alan okullara dönüştürülmesi ve alnları itibariyle üniversitelere yerleştirilmede önlerinin açılması gerekir. Eğitim sistemini bir pramit olarak düşündüğümüzde üst eğitim kurumu olan Üniversitelerimiz özellikle mesleki ve teknik eğitim ve mühendislik eğitimi veren fakültelerine öğrenci alırken Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri mezunlarını öncelikli olarak tercih etmelidir. Böyle bir sistem Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine olan ilgiyi arttırarak daha nitelikli mühendis, tekniker ve teknisyenlerin yetiştirilmesinin önünü açacaktır. Fen Lisesi tercihi yapabilecek akademik başarıya sahip öğrencilerin Aselsan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesini tercih ediyor olması güzel bir örnek teşkil etmektedir. Bu tür Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri nitelikli “Mesleki Eğitim” için elzem olan başarılı, zeki ve becerikli öğrencilerin tercihinde etkili olacaktır.

Son yıllarda özellikle savunma sanayine yönelik yapılan yatırımların devamlılığı açısından nitelikli bilgi ve beceri sahip insan kaynaklarının bu yolla sağlanması mümkün olacaktır. Ülkemiz genelinde Üniversitelerimiz ve sektörde öncü kuruluşlarımızla yapılacak protokollerle nitelikleri ve yeterlilikleri artırılan Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerimizin ileri teknoloji geliştirilmesi, üretilmesi ortak arge ve üretim faaliyetlerinde bulunması sağlanmalıdır. Bu tür işbirlikleri ile üreten ve üretirken öğrenen öğrenciler sektörün istediği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak mezun olacaklardır.

Sonuç olarak Mesleki Eğitimi iki aşamalı olarak düşünmek mümkün. Birinci aşama Mesleki Eğitim Merkezlerimiz. Ülkenin ve yerelin küçük ve orta ölçekli işletmelerinin ihtiyaçları dikkate alınarak ortaokul seviyesinde Mesleki Eğitim Merkezlerine yönlendirilmesinin daha doğru bir seçenek olarak değerlendirilebilir. Bu şekilde küçük yaşlardan başlayarak mesleki bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanında ahilik ve meslek ahlakının yerleştirilmesinin daha kolay, istihdam anlamında verimli, işletmelerin devamlılığı açısından uygun olacağı söylenebilir.

İkinci aşama sınavla öğrenci alacak Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerimiz. Bu okullarımızda işletmelerde beceri eğitiminin 12. sınıfta olması uygulamada bazı sıkıntılar yaratmaktadır. Özellikle öğrencilerimizin çalışma hayatına uyum sağlamasını, iş yeri



kültürüne ve iş disiplinine sahip olmalarını açısından 10-11 sınıflarda işletmelerde beceri eğitiminin yapılması daha uygun olacaktır. YÖK tarafından yapılacak düzenlemeyle alanlarında tercih yapmaları halinde üniversiteye yerleşmelerinin önünü açmalıdır. Bu şekilde bir düzenleme Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine olan ilgiyi artacaktır. Böylece daha nitelikli mühendis, tekniker ve teknisyenlerin yetiştirilmesinin önünü açacaktır. Sektörün öncü kuruluşları ile yapılacak işbirlikleriyle öğrencilerin işletmelerde mesleki eğitim almaları arge ve üretim faaliyetlerinde fiilen katılmaları çalışma hayatına daha hazır bir şekilde mezun olmalarını sağlayacaktır. Bu sektörün ihtiyaç duyduğu iş gücü talebini karşılamak açısından son derece yararlı olacaktır.

Kaynakça :

MEB internet sitesi

3308 Sayılı Kanun

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü 2015/2021 faaliyet raporları

13. ULUSLARARASI EĞİTİM YÖNETİMİ FORUMU

13th International Educational Management Forum

SPONSORLAR

