Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi

Tam Metin Kitabı

978-625-99163-3-0

Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi
www.lock.gen.tr

Editör: Doç. Dr. Adil ÇORUK

Her hakkı saklıdır.
ISBN: 978-625-99163-3-0

Düzenleme Kurulu Başkanları

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. İbrahim AYDIN
Balıkesir Üniversitesi - Eğitim Fakültesi Dekanı

Ferhat YILMAZ
Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürü

Ali TATLI
Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürü

Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Adil ÇORUK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Gizem ENGİN
Ege Üniversitesi Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Gökhan ILGAZ
Trakya Üniversitesi Öğretim Üyesi

Düzenleme Kurulu Üyeleri

Hüseyin AŞIK	Balıkesir İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
Hasan ERGÜVEN	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
Dr. Öğr. Üyesi Leyla AYVERDİ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Okul Müdürü Engin ŞAHİN	Balıkesir Kepsut / Cumhuriyet İlkokulu
Okul Müdür Yardımcısı Elif TURHAN	Balıkesir Karesi / Ercan Kıvrak İlkokulu
Okul Müdür Yardımcısı Selçuk ULU	Balıkesir Altıeylül / Mehmet Akif Ersoy İlkokulu
Okul Müdür Yardımcısı Tuba DENİZ BOZDEMİR	Balıkesir Altıeylül / Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu
Okul Müdür Yardımcısı Dr. Merve KORUCU	Balıkesir Altıeylül / Ovaköy Ortaokulu
Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AVCU	Balıkesir Üniversitesi
Öğretmen Cihangül ATEŞ	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Enes ULU	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Esra ERBAŞ	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Gülşah MUTLU	İstanbul Esenyurt / Sezai Karakoç Anadolu Lisesi
Öğretmen Pınar ALTUNCU	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Sevilay ERGİN	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Süheyla Haney YURDUSEV	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Öğretmen Tuba TURHAN	Bayramiç Mustafa-Gülşen Çınaroğlu Anadolu Lisesi
Öğretmen Yonca İNCE	Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü

İÇİNDEKİLER

9. SINIF MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİYE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖZYETERLİLİKLERİ İLE VAN HİELE GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....9

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK KORKULARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 20

8. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ GEOMETRİ VE ÖLÇME ALANINDAKİ SORU VE ÖRNEKLERİN TIMSS BİLİŞSEL ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ 25

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA, MOTİVASYONUNA ve 21. YÜZYIL BECERİLERİNE ETKİSİ.....38

10.SINIF FONKSİYONLAR KONUSUNUN ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI.....44

TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI EĞİTİM PROGRAMI (TBM)'NIN POSTMAN'IN TEKNOLOJİ VE ÇOCUKLUK KAVRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ.....51

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINDA PANDEMİ SONRASI GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ 83

İLKOKUL 4.SINIFLARDA SINAV İLE DEĞERLENDİRMENİN KALDIRILMASINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ 95

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 105

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 117

ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI ...133

ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ GELİR VE GİDERLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....144

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ OYUNLARININ PERSONEL GÜÇLENDİRMEYE ETKİSİ.....154

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK MENÜ, BESİN PİRAMİDİ HAZIRLAMA VE HAZIR GIDA KULLANIMI KONUSUNDAKİ FARKINDALIKLARININ ARAŞTIRILMASI 165

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN UYGULANMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER VE PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ 177

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HAYALLERİNDEKİ SINIF 190

EĞİTİM KURUMLARINDA İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ 213

YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRETMENLERİN TEZ YAZMA SÜRECİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR224

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN KULLANMANIN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN EDİNİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ 237

ÇALGI EĞİTİMİNDE DİJİTAL MATERYALLER 247

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR YÖNTEM DENEMESİ: OKUMAYA ÖĞRETMENİMLE BAŞLIYORUM PROJESİ 258

VELİLERİN OKULA UYUM SÜRECİNE ETKİSİ.....264

DİN EĞİTİMİNİ ZAMANIN RUHUNDA ETKİN KILMAK.....281

FOOD DETECTIVES.....298

TRUVALI ÇOCUKLAR GÖZÜYLE YAŞAYAN VE YAŞATILAN KÜLTÜR "TRUVA ANTİK KENTİ VE TRUVA ATI" 304
AİLEMLE BİRLİKTE CAMİDEYİZ.....316
TÜRKİYE'DE BULUNAN AYASOFYA CAMİLERİNDE TEZYİNAT ÜZERİNE BİR İNCELEME 320
RENKLERİN SUYA KATTIĞI ANLAM.....327

9. SINIF MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN GEOMETRİYE YÖNELİK TUTUMLARI VE ÖZYETERLİLİKLERİ İLE VAN HİELE GEOMETRİK DÜŞÜNME DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Merve Çoban
Balıkesir Üniversitesi / Matematik Öğretmenliği
mkocaoglan10@gmail.com

Sevinç Mert Uyangör
Prof. Dr. Balıkesir Üniversitesi, NEF, MFBE Bölümü, Matematik Eğitimi
smert@balikesir.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin geometriye yönelik tutumları ve özyeterlilikleri ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İç Anadolu'nun kuzeyindeki bir ilin merkezinde bulunan gönüllü olarak çalışmaya katılan 32 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencisi ile çalışma gerçekleşmiştir. Bindak (2004)'ün geliştirdiği "Geometri Tutum Ölçeği", Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen "Geometriye Yönelik Özyeterlilik Ölçeği" ve Usiskin (1982) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Duatepe (2000) tarafından yapılmış "Van Hiele Geometri Testi" ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov, Skewness ve Kurtosis değerleri ile incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Geometriye Yönelik Tutumları ve Özyeterlilikleri ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın bulguları; öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin 1.düzey ve altında olduğu beklenen düzeye ulaşamadığı, geometriye yönelik tutumları ve özyeterlilikleri ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak ölçeklerin alt faktörlerinden olan "İlgi" ve "Olumsuz özyeterlik inancı" ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın bulgularına göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Van Hiele düzeyi, geometri, özyeterlilik, tutum, meslek lisesi

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between 9th grade vocational high school students' attitudes towards geometry and their self-efficacy and their Van Hiele geometric thinking levels. For this purpose, the relational screening model was used in the study. The study was carried out with 32 Vocational and Technical Anatolian high school students who participated in the study voluntarily, located in the center of a province in the north of Central Anatolia. "Geometry Attitude Scale" developed by Bindak (2004), "Self-Efficacy Scale for Geometry" developed by Cantürk-Günhan and Başer (2007) and "Van Hiele" developed by Usiskin (1982) and the adaptation of the scale to Turkish was made by Duatepe (2000). The data of the study were collected with the "geometry test". The normality of the data was examined with Kolmogorov-Smirnov, Skewness and Kurtosis values and it was found to show normal distribution. Pearson correlation coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between their Attitudes and Self-Efficacy towards Geometry and their Van Hiele geometric thinking levels. Findings of the study; The Van Hiele geometric thinking levels of the students were at level 1 and below, and they could not reach the expected level, there was no significant relationship between their attitudes and self-efficacy towards geometry and their Van Hiele geometric thinking levels, but "Interest" and "Negative self-efficacy belief", which are the sub-factors of the scales, and Van Hiele geometric

thinking levels did not reach the expected level. A positive significant relationship was found between thinking levels. Suggestions were made according to the findings of the study.

Key words: Van Hiele level, geometry, self-efficacy, attitude, vocational high school

GİRİŞ

Geometri, insanların dünyayı anlamlandırmasını sağlayan matematiğin önemli bir alanıdır. Bireyler çember, daire, kare vb. gibi geometri kavramlarıyla günlük hayatta karşılaşmaktadırlar. Örneğin, Antik Mısırlıların Nil Nehrinin taşmasından dolayı arazi sınırlarının yeniden belirlenmesi için kraliyet, geometri bilen kişileri görevlendirmişti ve Antik Yunanın önemli isimlerinden Thales, Eukleides sayesinde geometri şimdiki halini almıştır. Eski uygarlıklardan bugüne kadar geometri bireylerin hayatlarında önemli bir yerdedir. Değişen ve hızla gelişen dünyada problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, akıl yürütme becerilerine sahip bireylerin yetişmesi önemlidir. Geometri görsel olarak akıl yürütme, matematikteki soyut kavramların zihinde canlanması ve ilişkilendirilmesi, uzamsal düşünme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktadır (Demircioğlu ve Hatip, 2022). Bu nedenlerle geometri hem matematik öğretim programlarında hem de PISA ve TIMSS gibi uluslararası eğitim araştırmalarında yer almaktadır. 2024 Maarif Modeli ortaöğretim matematik dersi öğretim programında geometri, "Geometrik Şekiller", "Eşlik ve Benzerlik", "Geometrik Cisimler" temaları ile matematiğin diğer alanlarıyla bütünleşik şekilde yer almaktadır. PISA 2022 raporunda matematik okuryazarlığı puanları incelendiğinde; Türkiye'deki öğrencilerin matematiksel içerik alanından "uzay ve şekil" de diğer alanlara göre daha az başarılı olduğu ve düşük puana sahip okul türlerinden birinin Mesleki ve Teknik Anadolu liseleri olduğu görülmektedir. PISA 2015 ve PISA 2018'de öğrencilerin matematik alanındaki puanları okul türüne göre incelendiğinde; Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler ve Anadolu Liseleri türlerine göre daha düşük düzeydedir. Bu kurumları geliştirmek ve nitelikli insan gücü yetiştirmek için bilimsel gelişmelerden uzak kalmadan bunları eğitime yansıtmak gerekmektedir (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019).

Bireylerin küçük yaştan itibaren karşılaştığı geometrinin, sistemli bir şekilde öğrenimi gerçekleşmelidir. Bu sürecin adım adım gerçekleştirilmesi ve her bir adımda bireylerin ne gibi özelliklere ve becerilere sahip olması gerektiği belirlenmelidir. Bu konuda Pierre ve Dina Van Hiele Geldof çalışmasında geometrik düşünme düzeylerini beş basamakta incelemiş ve her düzeyde öğrencilerin hangi geometrik düşünme becerilerine sahip olması gerektiğini belirlemişlerdir. Bu düzeyler (Duatepe Paksu, 2016):

1.düzey (Görsel düzey): Öğrenciler şekilleri tanımaz ancak bütün olarak öğrenir. Şeklin aynısını çizebilir veya bütün halinde görsel olarak tanır.

2.düzey (Betimsel düzey): Şekillerin özelliklerini bilir ancak aralarındaki ilişkileri bilmeden ayırt eder. Şeklin tanımına ulaşmak için gerekli ve yeterli koşulları bilemez.

3.düzey (Basit çıkarım düzeyi): Şekilleri özelliklerine göre sınıflandırır ve aralarındaki ilişkileri tanımlar ancak nedenleriyle kanıtlayamaz.

4.düzey (Çıkarım düzeyi): Teorik ve tümdengelimli düşünerek şekillerin özelliklerini ve arasındaki ilişkiyi tanımlar ve çıkarımlarda bulunur, kanıtlar yapar.

5.düzey (Sistematik düşünme düzeyi): Öklid, Öklid dışı geometri ve farklı geometrik uzayları karşılaştırabilir ve ispatlar yapabilir.

Düzeyler arası geçişler ardışık ve sıralı olmalıdır, bir düzeye ait özellikler tamamlanmadan diğerine geçilemez. Düzey belirlenirken yaşa ve sınıfa bakılmaz. Van Hiele geometrik düşünme testine verilen cevaplara göre düzeyler belirlenir. Öğrenciler, uygun bir öğretim gerçekleştirilmediğinde üst sınıfta düşük düzey beceriler gösterebilirler. Öğrencilerin düzeylerine göre öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve geometri problemlerini çözmede yaşadıkları zorlukların belirlenmesi için Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri önemlidir (Barut ve Retnawati, 2020). Ceylan Eliyeşil ve Tuna (2023) çalışmalarında öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin belirlenerek uygun seviyede geometri öğretimi yapılmasının geometri başarısını arttıracağı ifade etmişlerdir. Özgen (2016) 11. sınıf öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiş düzeylerini düzey 3'de yığılma olduğunu belirlemiş ve Van Hiele düzeyi ile matematik, geometri ve genel başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Geometrik düşünmenin üst düzeye ulaşabilmesi için duygusal özelliklerin etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Berkan ve Çadırlı, 2019; Anıkaydın ve Elitok Kesici, 2019; Sevgi ve Gürtaş, 2019; Bal, 2011). Bu çalışmalarda, duygusal özelliklerden olan geometriye yönelik tutumun ve özyeterliliğin geometrik düşünme düzeyleri ile arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Öğrencilerin bir derse yönelik bakış açıları ve düşünceleri o derse karşı tutumlarını ifade eder. Öğrencilerin geçmiş yaşantıları sonucunda bir derse karşı olumlu ve olumsuz tutumları oluşabilir. Eğitimde olumlu tutum geliştirmenin önemli olduğu vurgulanmakta ve olumlu tutum ile yüksek başarı arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır (Yorulmaz ve Çilingir Altıner, 2021). Öğrencilerin geometriye karşı olumlu tutum geliştirmeleri, geometride başarılarının artmasını sağlayacaktır (Anıkaydın ve Elitok Kesici, 2019; Ünlü vd, 2010). Günhan vd. (2022) çalışmalarında öğrencilerin tutumları ve başarıları olumlu yönde ilerledikçe, Van Hiele düşünme düzeylerinin gelişeceği sonucuna ulaşmıştır. Tsao ve Thung (2022) çalışmasında lise öğrencilerinin geometri tutumlarını araştırmış; öğrencilerin geometriye ilgi duymadıkları, geometride kendilerine güvenmedikleri sonucuna ulaşmıştır ve bu durumun matematik eğitimcileri için endişe verici olduğunu, geometriye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yönelik dersleri gerçek yaşamla ilişkilendirmek gerektiğini belirtmiştir.

Geometri öğretiminde sadece tutumun değil özyeterliliğin de süreci etkileyen önemli bir değişken olduğu düşünülen çalışmalar bulunmaktadır (Yorulmaz ve Çilingir Altıner, 2021). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının temel kavramlarından olan özyeterlilik, bireyin başarısı hakkında kendine ait yargılarıdır. Öğrenme sürecinde özyeterlilik kavramı, öğrencinin karşısına çıkan görevleri başarıyla tamamlayabilmesi için ihtiyaç duyulan öğrenme yönlerini bütünüyle içine alan, bu yetenekleri aktif olarak tüm ortamlarda kullanılmasına olanak tanıyan bir süreç ve yetenekleriyle neler yapabileceğine olan inanç olarak tanımlanabilir (Demir ve Gün, 2023). Özyeterlilik, kişinin başarma isteğini arttırır, deneyimlerle gelişir ve kendine güven duymasını sağlar (Yenilmez ve Korkmaz, 2013). Berkant ve Çadırlı (2019) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin geometrik düşünme becerileri ve geometriye yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ünlü vd. (2010) çalışmalarında geometri başarısında bilişsel özelliklerin yanında tutum ve özyeterlilik gibi duyuşsal özelliklerinin de etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yorulmaz ve

Çilingir Altıner (2021) öğrencilerin, olumlu özyeterlilik inancının geometri öğrenme isteğini arttıracağını ve geometriye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

Tüm bu çalışmaların sonuçları doğrultusunda bu çalışmanın amacı İç Anadolu bölgesinde bulunan bir meslek lisesindeki 9. sınıf öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin geometriye yönelik tutumları ve özyeterlilikleri ile Van Hiele Geometrik düşünme düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Problemler:

1. 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri nedir?
2. 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin geometriye yönelik tutumları ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin geometriye yönelik özyeterlilikleri ile Van Hiele geometri düşünme düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, iki veya daha fazla değişkenin herhangi bir müdahale olmadan arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır. (Karasar, 2016).

Araştırma grubu

Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu bölgesinde bulunan bir meslek lisesindeki 32 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının görev yaptığı okuldaki ulaşılabilen ve gönüllü olan 9.sınıf öğrencileri uygulamaya katılmıştır.

Veri toplama araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak “Van Hiele Geometri Testi”, “Geometri Tutum Ölçeği” ve “Geometriye yönelik Özyeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

Van Hiele Geometri Testi, Usiskin (1982) tarafından geliştirilmiş ve ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Duatepe (2000) tarafından yapılmıştır. 25 maddeden oluşmakta ve her düzey için 5 soru bulunmaktadır. Her bir düzey için 5 sorudan 4 tanesini doğru yanıtladığında ilgili düzeyin kriterini gerçekleştirmektedir. 1.düzey (Görsel düzey), 2.düzey (Betimsel düzey), 3.düzey (Basit çıkarım düzeyi), 4.düzey (Çıkarım düzeyi), 5.düzey (Sistematik düşünme düzeyi) Van Hiele geometrik düşünme düzeyleridir.

Geometri Tutum ölçeği, Bindak’ın (2004) geliştirdiği, lise öğrencilerinin geometriye ilişkin tutumlarını ölçebilecek 16 maddesi olumsuz 25 maddelik beşli dereceleme ölçeği (1=Hiç katılmıyorum; 5=Tamamen katılıyorum) ile değerlendirilen ve dört alt faktörden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.942, KMO katsayısı 0.878 ve Barlet testi ki kare değeri

(x^2=3025.67; p<0.01) olarak hesaplanmıştır. Yapılan Varimax döndürmesi sonucu dört alt faktör belirlenmiştir. Ölçeğin alt faktörleri; "zevk ve hoşlanma", "kaygı", "kaçınma" ve "ilgi" den oluşmaktadır.

Geometriye yönelik Özyeterlilik ölçeği, Cantürk-Günhan ve Başer (2007) tarafından geliştirilen, 25 maddelik ve her maddenin beşli likert tipi Hiçbir zaman (0), Ara sıra (1), Kararsızım (2), Çoğu zaman (3), Her zaman (4) seçenekleriyle ve üç alt faktörden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin alt faktörleri; "Olumlu Öz-yeterlilik İnançları", "Geometri Bilgisinin Kullanılması" ve "Olumsuz Öz-yeterlilik İnançları" dan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği Kaiser Meyer=0.89 ve Barlet analizi [p<0.01] ile hesaplanmıştır. Yapılan Varimax döndürme tekniği sonucu üç faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmada verilerin analizi SPSS (versiyon 29.0) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Van Hiele Geometri testi, Geometri Tutum ölçeği ve Geometriye yönelik Özyeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Parametrik testler yapabilmek için verilerin normal dağılımı hesaplanmalıdır ve normallik belirlenirken betimsel istatistikler, grafikler ya da hipotez testlerinden yararlanılır (Uysal ve Kılıç, 2021). Normallik, Skewness ve Kurtosis, Kolmogorov- Smirnov testleri ile belirlenmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna uygulanan ölçeklerin normalliğinin incelenmesi

Ölçek	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov- Smirnov
Van Hiele Geometri Testi	-0.076	2.117	0.099
Geometri Tutum ölçeği	0.185	0.600	0.200
Geometriye yönelik Özyeterlilik ölçeği	-0.131	-2.119	<0.001

Basıklık ve Çarpıklık değerlerine bakıldığında +2.5 ve –2.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Albayrak (2009) ve Kline (2015)'e göre bu değerler, -3 ve +3 arasında bulunduğunda normal dağılıma sahip olduğunu belirtmişlerdir (Esen Akkaya vd., 2022).

Geometriye yönelik Tutumları ve Özyeterlilikleri ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR

9. Sınıf Meslek Lisesi Öğrencilerinin Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri

Tablo 2'de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 2. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri

Van Hiele geometrik düşünme düzeyi	f	%
1.düzeyin altı	15	46,9
1.düzey	17	53,1
Toplam	32	100

9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele Geometrik düşünme düzeyleri incelendiğinde; çalışmaya katılan öğrencilerin 15'i (%46,9'u) 0.düzey, 17'si (%53,1) 1.düzeyde olduğu belirlenmiştir.

9.Sınıf Meslek Lisesi Öğrencilerinin Geometri Tutumu İle Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 3'de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin geometri tutumları ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki sunulmuştur.

Tablo 3. Geometri tutumu ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki

	Geometri tutumu	N	$\overline{X}$	SS	r	p
Van Hiele geometrik düşünme düzeyi	1.düzey ve altı	32	2.797	0.417	0.142	0.438

9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile geometri tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde (r= 0.142, p= 0.438>.05) aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Geometri Tutum ölçeğinin alt faktörlerinden olan "İlgi"nin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında ilişki bulunmuş ve bu ilişki Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Geometri tutumu "ilgi" alt boyutu ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyi arasındaki ilişki

	Tutum ölçeği "ilgi" alt boyutu	N	$\overline{X}$	SS	r	p
Van Hiele geometrik düşünme düzeyi	1.düzey ve altı	32	2.694	0.892	0.397*	0.006

*(0.01 düzeyi)

9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile geometriye yönelik tutum ölçeğinde "ilgi" alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde (r=0.397, p=0.006) aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

9. Sınıf Meslek Lisesi Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Özyeterlilikleri İle Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyi Arasındaki İlişki

Tablo 5'de çalışma grubunda bulunan öğrencilerin geometri özyeterlilikleri ve Van hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki sunulmuştur.

Tablo 5. Geometriye yönelik özyeterlilikleri ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyi testi arasındaki ilişki

	Geometriye yönelik özyeterlilik	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**r**	**p**
Van Hiele geometrik düşünme düzeyi	1.düzey ve altı	32	2.889	0.446	0.163	0.371

9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile geometriye yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişki incelendiğinde (r=0.163, p=0.371>.05) aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Geometriye yönelik Öz-yeterlilik ölçeğinin alt boyutu olan "Olumsuz Öz-yeterlilik inançları" ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyi arasında bir ilişki bulunmuştur ve bu Tablo 6'te sunulmuştur.

Tablo 6. Geometriye yönelik özyeterlilikleri alt boyutu "Olumsuz Öz-yeterlilik İnançları" ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyi testi arasındaki ilişki

	Geometriye yönelik "olumsuz özyeterlilik inancı"	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**r**	**p**
Van Hiele geometrik düşünme düzeyi	1.düzey ve altı	32	3.025	0.427	0.372*	0.036

*(0.05 düzeyi)

9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin geometriye yönelik özyeterlilik ölçeğinin alt boyutu "olumsuz özyeterlilik inancı" ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde (r=0.372, p=0.036) aralarında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmanın birinci problemi olan 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin ne olduğu ile ilgili bulgular incelendiğinde; 1. düzey altı ve 1. düzeyde öğrencilerin bulunduğu daha üst düzeyde öğrencilerin bulunmadığı ve öğrencilerin 9. sınıf öğrencisi olduğu için en azından Van Hiele geometrik düşünme düzeyinin 3. düzeyde olması beklenmektedir (Baki, 2014). Ancak öğrencilerde bu düzeye ulaşan öğrenci bulunamamıştır. Bu çalışmanın sonucu, öğrencilerin beklenen düzeye olmadığı yönündeki çalışmalarla paralellik göstermektedir (Alex ve Mammen, 2012; Fidan ve Türnüklü, 2010; Kurtuluş ve Akay, 2017). Berkant ve Çadırlı (2019) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin Van Hiele düzeyinin beklenin altında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altun (2018), ortaöğretim öğrencilerinin olması gereken Van Hiele geometrik düşünme düzeyine ulaşamadıkları ve düşük düzeyde kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Saraçoğlu ve Aşılıoğlu (2022), geometrik düşünme üzerine yapılan çalışmaların metasentezinden elde ettikleri sonuca göre tüm öğretim kademelerindeki örneklemlerin olması gereken Van Hiele geometrik düşünme düzeyine ulaşamadığını belirtmişlerdir. Barut ve Retnawati (2020) meslek lisesi öğrencilerinin geometrik şekillerin özelliklerini belirleyemediklerini, şekillerin isimlerini ve özelliklerini belirlerken kafa karışıklığı yaşadıklarını, geometrik şekli yeterince tanımadıklarını bekirlemişlerdir ve bu çalışmada da öğrencilerin 1.düzey ve altında kaldığı sonucuna göre benzer sonuca ulaşılmıştır. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin istenilen düzeyde olmaması önceki kademelerdeki ön öğrenme eksikliklerinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın 2. Problemi olan 9.sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyi ile geometri tutumları arasındaki ilişkiyle ilgili bulgular incelendiğinde; Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile geometri tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Geometri Tutum ölçeğindeki alt boyut olan "ilgi" ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin geometri dersine ilgileri arttıkça geometrik düşünme düzeyleri artmaktadır. Bal (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları arasında sadece "Kaygı" boyutunda anlamlı bir ilişki bulmuş, diğer boyutlarıyla ilişki bulamamıştır. Bu açıdan bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermemektedir. Bu çalışmanın sonuçları Er'in (2019) yüksek lisans çalışmasında ortaokul öğrencilerinin geometri tutumları ile Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri arasında pozitif yönlü ilişki bulduğu çalışmasıyla paralellik göstermemektedir. Günhan vd.'nin (2022) çalışmalarının öğrencilerin geometriye yönelik tutumları olumlu yönde değiştikçe geometrik düşünme düzeyleri gelişmektedir sonucuyla paralellik göstermemektedir.

Çalışmanın 3.problemi, 9. sınıf meslek lisesi öğrencilerinin Van Hiele geometrik düşünme düzeyi ile geometriye yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyle ilgili bulgular incelendiğinde; değişkenler arası anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Geometriye yönelik özyeterlilik ölçeğinin alt boyutu olan "olumsuz özyeterlilik inancı" ile geometrik düşünme düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre öğrencilerin geometriye yönelik olumsuz özyeterlilik inancı arttıkça Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri artmaktadır. Öğrencilerin başarma isteğinin olmaması ya da kendilerine güven duymaması Van Hiele geometrik düşünme düzeyini arttırabilmektedir. Bu çalışmanın sonucu özyeterlilik ve düzey arasındaki ilişki bulunan çalışmalarla (Yorulmaz ve Çilingir Altıner, 2021; Ünlü, 2010) farklılık göstermektedir. Berkant ve Çadırlı (2019), ortaokul öğrencilerinin geometri düzeyleri ve geometriye yönelik öz-yeterlikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Anıkaydın ve Elitok Kesici'nin (2019) çalışmalarında "Van Hiele geometrik düşünme düzeyi" ile "Olumsuz Öz-yeterlik inançları" arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

ÖNERİLER

Öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünmeleri istenilen düzeyde olmadığından, öğrencilerin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınarak öğretim ortamlarının tasarlanması önerilmektedir.

Öğrencilerin geometri dersine ilgileri arttıkça Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri artacağı sonucundan, derslerde ilgilerini arttırıcı etkinlikler yapılmalı. Örneğin geometrik kavramların anlaşılması için görsel materyaller kullanılması, geometriyle ilgili bulmaca ve oyunlar geliştirilmesi, dinamik geometri yazılımlarının kullanılması, günlük hayattan örneklerin kullanıldığı etkinliklerin yapılması öğrencilerin derse ilgililerini arttıracak böylece geometrik düşünmeleri gelişecektir.

Öğrencilerin geometriye yönelik olumsuz inançlarının, birlikte çalışma imkanının olduğu grup çalışmaları ve kendilerini tanımalarını sağlayacak öz değerlendirme fırsatları sunularak geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca olumsuz öz yeterlilik inançlarını daha derinlemesine araştırmak için nitel çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Alex, J. K., & Mammen, K. J. (2012). A survey of south african grade 10 learners' geometric thinking levels in terms of the van Hiele theory. *Anthropologist*, 14(2), 123-129. doi:10.1080/09720073.2012.11891229.

Albayrak, A. S. (2009). Çok Değişkenli İstatistik Tekniklerin Varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (s. 207-237). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Altun, H. (2018). Lise öğrencilerinin geometri ders başarılarının Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(11), 157-168 http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Anıkaydın, Ö. & Elitok Kesici, A. (2019). Öğrencilerin Geometriye Yönelik Öz-yeterlik Algıları, Geometri Tutumları ve Geometrik Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Doğanay, A. & Kutlu, O. (Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları II* içinde (9-27). Akademisyen Yayınevi A.Ş.

Bal, A., P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 97-115.

Bal, A. P. (2012). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve geometriye yönelik tutumları, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(1),17-34.

Baki, A. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.

Berkant, H. G. & Çadırlı, G. (2019). Ortaokul öğrencilerinin geometri öz-yeterlik inançlarının ve geometrik düşünme becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6 (3), 29-52.

Bindak, R. (2004). *Geometri Tutum Ölçeği Güvenirlik Geçerlik Çalışması ve Bir Uygulama.* (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Cantürk Günhan, B. & Başer, N. (2007). Geometriye yönelik öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 68-76.

Cantürk Günhan B., Altaylar B., Dinçer Aksoy, B & Özdişçi S. (2022). Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ile başarı ve tutum arasındaki ilişki: bir meta-analiz çalışması, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(33), 274-293.

Ceylan Eliyeşil, B. ve Tuna, G.(2023). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin geometri başarıları ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*(2), 802-828. 10.51460/baebd.1256738

Demir, Ö. & Gün, Ö. (2023). Geometrik cisimlerin öğretiminde somut materyal kullanımının öğrencilerin başarısına, tutumuna ve öz-yeterliğine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57,1735-1762.

Demircioğlu, H. & Hatip, K. (2022). Examining 8th Grade Students' Van Hiele Geometry Thinking Levels, Their Proof Writing and Justification Skills. *International Journal of Curriculum and Instruction, 15*(1), 294-308.

Duatepe Paksu, A. (2000). *An Investigation of The Relationship Between Van Hiele Geometric Level of Thinking and Demographic Variable for Pre-Service Elementary School Teacher*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duatepe Paksu, A. (2016). Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri. E., Bingölbali, S., Arslan, İ., Ö., Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 266-275) içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekşioğlu, S. & Taşpınar, M. (2019). Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin gelişimi. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 615-627. 10.19126/suje.657776

Er, G. (2019). O*rtaokul Öğrencilerinin Van Hiele Geometri Düşünme Düzeylerinin ve Geometriye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Esen Akkaya, E., Güneş, B., Mirzeoğlu, A.D. (2022). Bireyselleştirilmiş öğretim modeli temelli uzaktan eğitimin akademik öğrenme zamanı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *47*(211), 69-86.

Fidan, Y., & Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. P*amukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 185-197.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel İrade Algı Çerçevesi ile Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler* (31. bs.). Ankara:Nobel Yayınları.

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, ABD: Guilford Publications.

Kurtuluş, A., & Akay, S. (2017). Öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve beyin baskınlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(41), 38-61. 10.21764/efd.10273.

M E O Barut & H Retnawati (2020) *J. Phys.: Conf. Ser.* 1613 012058

MEB (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaöğretim matematik dersi taslak öğretim programı. https://ttkb.meb.gov.tr/www/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-yeni-mufredat-taslagi-kamuoyunun-gorusune-acildi/icerik/598

Özgen, K. (2016). Lise Öğrencilerinin Van Hiele Geometrisinin Düşünmenin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. PISA, OECD Publishing, Paris.

PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris,

PISA 2022 Türkiye raporu https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5

Sevgi, S. ve Gürtaş, K. (2020). Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik tutum ve öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(1), 416-455.

Saraçoğlu, M. & Aşılıoğlu, B. (2022). Türkiye'de Geometrik Düşünme Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta-Sentez. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(81), 91-116.

Usiskin, Z. (1982). Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry. (Final report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project.). *Avaible from ERIC Document Reproduction* (Service No. ED220288).

Uysal, İ., & Kılıç, A. F. (2022). Normal distribution dilemma. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 12*(1), 220-248. https://doi.org/10.18039/ajesi.962653

Ünlü, M., Avcu,S. & Avcu.,R. (2010). The relationship between geometry attitudes and self-efficacy beliefs towards geometry. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1325–1329.

Yea-Ling Tsao, Wei-Shin Tung (2022). High school students' attitude towards their learning geometry. *US-China Education Review A, 12* (3), 77-84.10.17265/2161-623X/2022.03.001

Yenilmez, K. & Korkmaz, D.(2013). Relationship between 6th, 7th and 8th grade students' self-efficacy towards geometry and their geometric thinking levels. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education, 7*(2), 268-283.

Yorulmaz, A., & Çilingir Altıner, E. (2021). Do geometry self-efficacy and spatial anxiety predict the attitudes towards geometry?. *Mimbar Sekolah Dasar,* 8(2), 205-216. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v8i2.35914.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK KORKULARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İbrahim GÖKKAYA
Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
gokkaya769@gmail.com

Sevinç MERT UYANGÖR
Prof.Dr. Balıkesir Üniversitesi, NEF, MFBE Bölümü, Matematik Eğitimi
smert@balikesir.edu.tr

ÖZET

Dünyada ve ülkemizde matematik öğrenmenin önündeki en büyük engellerden biri geçmişten günümüze karşımıza çıkan ve her öğretim kademesinde varlığını gösteren matematik korkusudur. Matematik korkusu, “bireylerde matematik alanının içeriğini algılayamamaktan ötürü güven kaybına yol açan, endişe verici olgu” olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda; çalışmanın amacı 8. Sınıf öğrencilerin matematik dersine yönelik korkuları ve matematik dersi başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Balıkesir ili Altıeylül ilçesinde bulunan bir ortaöğretim kurumunda yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu okulda öğrenim gören 44 kişilik 8.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrencilerin korku düzeylerini belirlemek için ‘Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği’ kullanılmıştır. Ayrıca matematik ders başarıları için; özel bir yayınevinin Türkiye genelinde gerçekleştirdiği sınav ile Balıkesir Valiliği tarafından yürütülen BİGEP kapsamında gerçekleşen deneme sınavındaki matematik netlerinin ortalamaları kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikten ve SPSS 29 paket programından yararlanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 8.Sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik korkuları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, matematik korkusu, matematik başarısı

ABSTRACT

One of the greatest barriers to learning mathematics globally and in our country is the fear of mathematics, which has persisted over time and manifests at every level of education. Math anxiety can be defined as an "anxiety-inducing phenomenon that leads to a loss of confidence in individuals due to an inability to comprehend the content of mathematics." In this context, the study aims to explore the relationship between 8th-grade students' fear of mathematics and their performance in mathematics.

This study, conducted using a survey model, one of the quantitative research methods, was carried out in the first semester of the 2023-2024 academic year at a secondary school located in the Altıeylül district of Balıkesir. The study group consisted of 44 8th-grade students from this school. To determine the students' levels of math anxiety, the "Fear of Mathematics Scale" was utilized. Additionally, students' mathematics performance was measured using the average scores of mathematics tests from a nationwide exam conducted by a private publishing house and a trial exam administered as part of the BİGEP program by the Balıkesir Governorship.

For data analysis, descriptive statistics and the SPSS 29 software package were employed. The results revealed a significant negative correlation between the mathematics performance and math anxiety of 8th-grade students.

Keywords: Mathematics education, math anxiety, mathematics achievement

GİRİŞ

Korku terimi yaşamı tehdit eden gerçek tehlike durumunda hissedilen duygu diye tanımlanır (Şahin, 2011). Matematik dendiğinde çoğu insanın aklına genellikle zorluk, karmaşıklık ve çözülemezlik gelir. Öğrencilerin sahip olduğu matematikte başarılı olamayacaklarına dair düşünceler ve bu düşüncelerden kaynaklanan, öğrencilerin sadece matematikle uğraşmak düşüncesinden bile korkmaları ve matematikten uzak olmayı tercih etmeleri olarak tanımlanan matematik korkusu, öğrencilerin matematik başarıları ve genel başarıları üzerinde etkilidir. Matematik korkusunun artmasının öğrencinin hem matematik başarısını hem de genel başarısını düşürdüğü bilinmektedir. Matematik korkusu, Green (1999) tarafından insanların başarısız olacağını düşünmeleri yüzünden matematikle uğraşmak zorunda kalmak fikrinden bile korkmaları ve uzak kalmaya gayret göstermeleri olarak tanımlanmıştır. Tobias ve Weissbrod'a (1980) göre ise matematik korkusu; kişilerde matematiksel akıl yürütme süreçleri veya matematiksel hesaplamalarla karşı karşıya gelindiğinde oluşan, panik ve çaresizlik duyguları ile kendini gösteren durum veya bilişsel düzensizlik şeklinde tanımlanan tanımlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda öğrencilerin matematik korkusunun ebeveynlerin matematik korku ve kaygısı, öğretmenlerin matematiğe yönelik olumsuz tutumları, öğrencilerdeki düşük matematik başarısı, matematikteki temel becerilerin eksikliği ve öğrencinin matematiğe yönelik düşük benlik algısı gibi farklı sebepleri de olduğu görülmektedir (Hadfield ve McNeil, 1994; Ma ve Xu, 2004; Thomas ve Furner, 1997; Özçakır Sümen, Çağlayan ve Kartal, 2015; Şenol, Dündar, Kaya, Gündüz ve Temel, 2015). Alan yazın tarandığında matematik korkusuyla ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Sonia, Bentri ve Putra, 2020; Yavuz Mumcu, 2020; Albayrak, Yazıcı ve Şimşek 2019; Chirume, 2019; Toptaş ve Gözel, 2019; Kuzu, Kuzu ve Sıvacı, 2018; Gözel ve Toptaş, 2017; Codorno, Mame ve Mame, 2016; Çalışkan ve Serçe, 2016; Pantziara ve Philippou, 2015; Başar, Ünal ve Yalçın, 2002).

Bu araştırmanın amacı 8.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkuları ile matematik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi;

8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkuları ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin matematik dersine yönelik korkuları ile başarıları arasındaki ilişki incelemek amaçlandığından nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli; en az iki olay arasında ilişkinin varlığını sorgulayan ve ilişkinin nasıl bir ilişki türü olduğunu araştıran araştırma türüdür.

Örneklem

Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Marmara bölgesinde bulunan bir ortaokulda 8. Sınıfta öğrenim gören 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı söz konusu okulda matematik öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Öğrencilerin korku düzeylerini belirlemek için Keklikci(2013) tarafından geliştirilen likert tipi ‘Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği’ kullanılmıştır. Ayrıca matematik ders başarıları için; özel bir yayınevinin Türkiye genelinde gerçekleştirdiği sınav ile Balıkesir Valiliği tarafından yürütülen BİGEP kapsamında gerçekleşen deneme sınavındaki matematik netlerinin ortalamaları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi SPSS kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle 'Matematik Dersine Yönelik Korku Ölçeği' ile öğrencilerin matematik netlerinin ortalamalarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı test edilmiştir. Çünkü parametrik testler yapabilmek için verilerin normal dağılımı hesaplanmalıdır (Uysal ve Kılıç, 2021). Normallik, Skewness ve Kurtosis, Kolmogorov- Smirnov testleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden t testi ile veriler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 1. Verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Çarpıklık	Basıklık
Matematik korkusu	,059	-,132
Matematik başarıları	,211	-1,238

Basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bu değerlerin +1.5 ve –1.5 aralığında olduğu belirlenmiştir. Tabachnick and Fidell’ e göre bu değerler verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Öncelikle verilere ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 2. Matematik dersi notlarına ilişkin net ortalamaları

Matematik Dersi Net Ortalamaları	f	Yüzde (%)
16-20	9	20
12-16	10	23
08-12	2	5
04-08	14	32
00-04	8	18
-04-00	1	2
Toplam	N= 44	100

Tablo 3. Matematik korkusuna ilişkin yorumlar

Korku Puanları	Yorum	f	Yüzde (%)
1.00-1.80	Çok Düşük	6	13
1.81-2.60	Düşük	21	47
2.61-3.40	Orta	16	36
3.41-4.20	Yüksek	1	2
4.21-5.00	Çok Yüksek	0	0
Toplam		N=44	100

Tablo 4. Betimsel değerler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
Matematik Başarısı	44	9,5299	6,06971	,91504
Matematik Korkusu	44	2,4700	,49754	,07501

8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkuları ve akademik başarıları arasında ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Matematik korkusu ile matematik başarısı arasındaki ilişki

		Başarı	Korku
Başarı	r	1	-0,692**
	P		,000
	N	44	44

**0.01düzeyinde anlamlı ilişki.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Eğer r değeri -1'e yakın değerler alıyor ise değişkenler arasında negatif yönde, +1'e yakın değerler alıyor ise pozitif yönde bir ilişki olduğu söylenir. Eğer r değeri sıfıra yakın değerler alıyor ise iki değişken arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılır. Pearson katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında; 0,00-0,30 arası düşük düzeyde, 0,30-0,70 arası orta düzeyde 0,70-1,00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin var olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre çalışma grubu öğrencilerinin matematik korkuları ve matematik başarıları arasında negatif yönlü bir ilişkiden söz edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada 8.sınıf öğrencilerinin matematik korkusu arttıkça matematik başarısının azaldığı görülmüştür. Öğrencilerin korkularının temel sebepleri araştırılabilir. 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı olduğundan benzer çalışma diğer öğrenci gruplarında yapılabilir. Daha geniş bir öğrenci grubuyla araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Bekdemir, M. ve Işık, A. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve artıran öğretmen davranışları ve çözüm Yolları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(16), 88-44.

Dursun, Ş. Ve Yüksel, D. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2), 217-230.

Keklikci, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Korkularına Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Newstead, K. (1988). Aspects of children's mathematics anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36, 53-71.

Senfeld, L. (1996). Math Anxiety And İts Relationship To Selected Student Attitudes And Beliefs. Dissertion Abstracts İnternational Section A: Humanities And Social Psychological Measurement 55(6),1000-1008.

Söylemez, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik korkularının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 76-86.

Şahan, G. (2006). Matematik Korkusunda Öğretmen Rolü. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul:2006

Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis,i* 12, 145-149.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics.(Six Edition).* New Jersey: Pearson Education.

8. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ GEOMETRİ VE ÖLÇME ALANINDAKİ SORU VE ÖRNEKLERİN TIMSS BİLİŞSEL ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ

Halil CANAVCI
Gölcük Yatılı Bölge Ortaokulu
h.canavci@gmail.com

Prof. Dr. Necdet GÜNER
Pamukkale Üniversitesi
nguner@pau.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına göre dağılımını ve yıllar içindeki değişimini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Bu desende nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ardışık olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın nitel aşamasında doküman incelemesi deseni kullanılarak ders kitaplarındaki geometri ve ölçme alanı soru ve örnekleri TIMSS bilişsel alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ise Ki Kare analizi kullanılarak soru ve örneklerin bilişsel dağılımının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynakları 2012-2013, 2016-2017 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında okutulan Milli Eğitim Bakanlığı onaylı toplam beş 8. sınıf matematik ders kitabıdır. Eğitim öğretim yılları belirlenirken ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemlerinin ve kullanılan matematik öğretim programlarının farklı olduğu yıllar olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki bilme düzeyi soru ve örneklerin oranında yıllar ilerledikçe artış gözlenirken, akıl yürütme düzeyi soru ve örneklerin oranında ise düşüş olduğu saptanmıştır. Geometri ve ölçme öğrenme alanındaki soru ve örneklerin incelenen yıllara göre bilişsel düzey dağılımlarındaki farklılığın yapılan Ki Kare testi sonucunda anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu farklılaşmanın sebebinin ilgili eğitim öğretim yıllarında kullanılan öğretim programlarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik ders kitapları, Geometri, Bilişsel düzey

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the distribution of questions and examples in the geometry and measurement learning domain of 8th grade mathematics textbooks according to TIMSS cognitive domains and their changes over the years. Exploratory sequential design, one of the mixed research methods, was used in the study. Firstly, at the stage of classifying the questions and examples according to TIMSS cognitive domains, document analysis design from qualitative research methods was used. In the second stage, the change in the cognitive distribution of questions and examples according to years was analysed using chi-square analysis. The data sources of the research is five 8th grade mathematics textbooks approved by the Ministry of National Education in Turkey. These are the textbooks used in the 2012-2013, 2016-2017 and 2022-2023 academic years. The characteristic feature of these academic years is that different examination systems and curricula have been used. As a result of the research, has beeen found that the proportion of knowing level questions and examples in the geometry and measurement learning domain of the textbooks increased as the years progressed, while the proportion of reasoning level questions and examples decreased. It has been found that the difference in the cognitive level distribution of the questions and examples in the geometry and measurement learning domain according to the years examined was significant as a result of the Chi-Square test. It is thought that the reason for this difference may be due to the curricula used in the relevant years of education.

Keywords: Mathematics textbooks, Geometry, Cognitive level

GİRİŞ

Ülkemizde 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 şeklinde kademeli 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir (Resmi Gazete, 2012). Ortaöğretim zorunlu hale gelmesiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ortaöğretime geçiş sisteminde uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nin yerine 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) uygulanmaya başlamıştır (Çelik, 2015). 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren de TEOG kaldırılarak yerine Liselere Geçiş Sistemi (LGS) getirilmiştir. Bu yeni sistemle öğrenciler ortaöğretim kurumlarına adrese dayalı olarak veya eğitim yılının sonunda uygulanan merkezi sınavla yerleştirilmektedir (Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu, 2018).

Ülkemizde ulusal sınavların yansıra uluslararası sınavlarda uygulanmaktadır. Türkiye'de uygulanan merkezi sınavların ve öğretim programlarının uluslararası standartlara uygunlunun ortaya çıkarılması ve diğer ülkelerin uyguladığı eğitim sistemleriyle kıyaslanabilmesi için bu sınavların önemli olduğu düşünülmektedir. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS, Trends in International Mathmatics Study) bu sınavlardan biridir. TIMSS merkezi Hollanda'da bulunan IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kurulu) tarafından dört yılda bir dördüncü sınıf ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri ve matematik becerilerini değerlendirmeye yönelik bir araştırma çalışmasıdır. Türkiye sekizinci sınıf düzeyinde TIMSS'e 1999, 2007, 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır (Bostan Sarıoğlan, Dolu ve Sevim, 2021; Güner, 2015; Özcan ve Koştur, 2019; Pişkin Tunç ve Baydar, 2022). Türkiye 1999-2019 yılları arasındaki TIMSS döngülerinde sekizinci sınıf matematik performansındaki 429'dan 496'ya çıkarmıştır ancak başarı ölçüsü olarak kabul edilen ölçek noktasının (500 puan) altında kalmıştır. Bu 20 yıllık süre zarfında en büyük artış 38 puan ile 2015 ve 2019 döngüleri arasında olmuştur. Türkiye 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde katıldığı 8. sınıf düzeyi matematik alanında TIMSS 2015'te 39 katılımcı ülke arasında 24. sırada yer alırken TIMSS 2019'da 20. sırada yer almıştır (MEB, 2020).

TIMSS ile ülkelerin başarı sıralamalarının ortaya konması düşük performans gösteren ülkelerin matematik müfredatı ve öğretim yöntemlerinde değişime girmelerine yol açmaktadır (MacNab, 2000). Ülkemizde de dünyadaki eğitim alanındaki değişimlere paralel olarak ve 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte yeni bir matematik öğretim programına ihtiyaç duyulmuştur. 2013 yılında yürürlüğe giren matematik öğretim programı ortaokulun dört yıl olarak ele alındığı ilk programdır. 2013 matematik öğretim programında daha önceki programlarda yer alan etkinlik temelli bir öğretim yaklaşımı yerine problem çözme temelli bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir (Özmantar, Agaç, Yılmaz ve Özbey, 2020). Daha sonra 2017 yılında matematik öğretim programı yapılmış 2018 yılında programın giriş kısmı güncellenmiştir. Bu programda gelişen ve değişen dünyada ülkemizin yetiştirmek istediği birey profiline vurgu yapılmaktadır (Özmantar ve diğ., 2020).

Güncellenen matematik öğretim programlarına paralel olarak hazırlanan ders kitaplarının öğretim programının hedeflerini yansıtması gerekmektedir. Aynı zamanda ders kitapları öğretmen-öğrenci cephesi ile öğretim programı arasında köprü görevi üstlenmektedir (Arslan ve Özpınar, 2009). Ders kitapları eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmen ve öğrencilere yardımcı en önemli yazılı materyallerdir ve öğretmenler sınıf ortamında kullandıkları etkinlikleri ders kitaplarından

seçtikleri için müfredatın uygulanmasında kilit öneme sahiptir (Kılıçoğlu, 2020). Matematik müfredatında yapılacak reformlarda da ders kitaplarının önemli bir rolü vardır. Çünkü ders kitapları müfredatı ve öğretimi değiştirmenin en hızlı yolu olarak görülebilir (Johansson, 2003).

Törnroos'a (2005) göre öğrencilerin daha önce gördükleri soru tipleri ile karşılaştıkları zaman çözüm üretmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Akt. Güner, 2015). Bu nedenle öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda başarı gösterebilmesi için ders kitaplarındaki soruların bilişsel düzeyleri büyük önem arz etmektedir (Güner, 2015). Bu bağlamda araştırmanın problem durumu ''Yıllara göre 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alan dağılımı nasıldır?'' şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ülkemizde farklı eğitim öğretim yıllarında okutulan 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin bilişsel düzeylerindeki değişimi incelemektir. Aynı zamanda sınav sistemlerindeki ve öğretim programlarındaki değişikliklerin bu alandaki soru ve örneklerin bilişsel düzey dağılımlarına ne ölçüde etki ettiğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

TIMSS gibi uluslararası sınavların ve özellikle ülkemizde son dönemde ortaöğretime geçişte uygulanan LGS matematik sınavlarının daha çok doğrulama, uygulama ve muhakeme yapma gibi üst düzey akıl yürütme becerilerini ölçen sorular içermesi bakımından benzerlik göstermektedir (Pişkin Tunç ve Baydar, 2022). Bu nedenle matematik öğretim programını uygulamakta en önemli araçlardan birisi olan matematik ders kitaplarında TIMSS bilişsel alanlarının bütününü kapsayacak şekilde sorular içermesi önem arz etmektedir.

Bu çalışmayla Türkiye'de 4+4+4 eğitim modelinin ilk 10 yıllık zaman zarfında, farklı öğretim programlarının ve ortaöğretime geçiş sistemlerinin uygulandığı eğitim-öğretim yıllarında okutulan matematik ders kitapları incelendiği için güncel ve önemlidir. Ayrıca matematik ders kitaplarındaki soruların uluslararası sınavlarda sorulan sınavlarla uyuşma durumunu ortaya çıkarması bakımından gerekli ve işlevseldir. Bu çalışmanın MEB bünyesinde ders kitabı hazırlayan komisyonlara ve öğretim programı geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından onaylı 2012-2013, 2016-2017 ve 2021-2022 eğitim öğretim yıllarında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki soru ve örneklerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici sıralı araştırma deseninde araştırma problemini incelemek için ilk aşamada nitel veri toplama yöntemi

kullanılırken sonraki aşamalarda nicel veri toplama yöntemi kullanılmaktadır (Creswell, 2021). Araştırmanın ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ders kitaplarındaki soru ve örnekler araştırmacılar tarafından TIMSS bilişsel alanlarına göre bağımsız olarak sınıflandırılmıştır. İkinci aşamada ise sınıflandırma sonuçlarından elde edilen nicel verilere SPSS programı yardımıyla Ki- Kare analizi uygulanarak yıllar içindeki değişimi ortaya konmuştur.

Veri Kaynakları

Bu araştırmanın veri kaynağını 8. sınıf matematik ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen ders kitapları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntem araştırmada belirlenen konuya ve ölçütlere en uygun örneklemin seçilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ders kitapları seçilirken, kullanıldıkları eğitim-öğretim yıllarında ortaöğretime geçişte uygulanan sınav sistemlerinin ve matematik öğretim programlarının farklı olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda 2012-2013, 2016-2017 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında okutulan 8. sınıf matematik ders kitapları araştırmanın amacına uygun kitaplar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarını oluşturan ders kitaplarının kullanıldığı eğitim öğretim yılında ortaöğretime geçişte uygulanmakta olan sınav sistemleri, öğretim programları ve 8. sınıf düzeyinde okutulan ders kitabı sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Ders Kitaplarının Kullanıldığı Eğitim Öğretim Yılında Uygulanan Sınav Sistemi ve Matematik Öğretim Programı

Eğitim-Öğretim Yılı	Sınav Sistemi	Öğretim Programı	Ders Kitabı Sayısı
2012-2013	Tekli SBS	2009 Programı	2
2016-2017	TEOG	2013 Programı	1
2022-2023	LGS	2018 Programı	2

Verilerin Toplanması ve Analizi

8. sınıf matematik ders kitaplarındaki soru ve örneklerin bilişsel düzeylerini sınıflandırmasında kullanmak için araştırmacı tarafından TIMSS çerçevelerinde sunulan bilişsel alanlar esas alınarak Tablo 2'de verilen ölçüt tablosu hazırlanmıştır. Ölçüt tablosunun hazırlanma nedeni değerlendirme kriterlerini daha net ve anlaşılır şekilde ortaya koyarak araştırmacılar için kodlama kolaylığı sağlamaktır. Ders kitaplarında soru ve örnekler bu ölçüt tablosuna göre sınıflandırılarak betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Tablo 2. Soru ve Örneklerde TIMSS Bilişsel Düzeylere Göre Aranan Ölçütler

Bilişsel Düzey	Ölçüt
Bilme	Hesaplamaya yönelik işlem yapma
	Sayıları şekilleri, nicelikleri tanıma, sınıflandırma ve sıralama
	Grafik veya tablolardaki verileri yorumlama
Uygulama	Çözümde birden fazla bilgi unsurunu kullanma
	Çözümde denklem, eşitsizlik, tablo veya grafik oluşturma
	Çizim veya uygulama yapma
	Rutin bir problem durumuna dayalı olma
Akıl Yürüme	Çözümde muhakeme veya çıkarım yapma
	Alışılmışın dışında problem durumuna dayalı olma
	Çözümde genel bir bağıntıya ulaşma
	İspatlamaya yönelik çözüm yapma

Araştırmacılar tarafından araştırma kapsamında incelenen beş farklı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örnekler TIMSS bilişsel alanlarının alt düzeyleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Tablo 2'deki ölçütlere göre bağımsız olarak sınıflandırılmıştır. Bu aşamada değerlendirmeciler arasındaki uyumun en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994 akt. Baltacı, 2017). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan bağımsız sınıflandırmanın uyum yüzdesi, Miles ve Huberman'nın modeline göre ''(fikir birliği/ (fikir birliği +fikir Ayrılığı)) x 100'' %88 olarak tespit edilmiştir. Bağımsız sınıflandırmada fikir ayrılığı görülen bütün soru ve örnekler araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilerek hepsinin sınıflandırılmasında fikir birliğine varılmıştır.

BULGULAR

Araştırma problemine yanıt bulabilmek için 2012-2013, 2016-2017 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında kullanılan toplam beş adet sekizinci sınıf matematik ders kitabı incelenmiştir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel sektör yayınevlerine ait iki farklı ders kitabının okutulduğu tespit edilmiş ve bu ders kitaplarının her ikisi de 2012 yılı basım tarihli olduğu için 2012a basımı ve 2012b basımı olarak adlandırılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında özel sektör yayınevine ait bir ders kitabı okutulduğu tespit edilmiş ve 2016 basımı olarak adlandırılmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında biri özel sektör yayınevine diğeri MEB yayınevine ait iki farklı ders kitabı kullanıldığı tespit edilmiş olup basım tarihlerine göre 2021 basımı ve 2022 basımı olarak adlandırılmıştır. Bu bölümde incelenen beş farklı ders kitabındaki geometri-ölçme soru ve örneklerinin TIMSS bilişsel düzey dağılımları ile bu dağılımların yıllara göre değişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

2012a basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel düzey dağılımı

Bu ders kitabı 2009 ilköğretim matematik 8. sınıf matematik dersi öğretim programına göre yazılmıştır. Bu öğretim programının geometri öğrenme alanı; üçgenler, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler, dönüşüm geometrisi, iz düşümü şeklinde, ölçme öğrenme alanı ise üçgenlerde ölçme, geometrik cisimlerin hacimleri, geometrik cisimlerin yüzey alanları şekkinde alt öğrenme alanlarına ayrılmıştır (MEB, 2009). 2009 öğretim programı kapsamında 2012a yılı basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 2012a Basımı Ders Kitabının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Bölümler / Bilişsel Alanlar	Örnekler		Alıştırmalar		Ünite Değerlendirme Soruları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	61	44.2	19	24.1	7	17.5	87	33.9
Uygulama	62	44.9	41	51.9	26	65.0	129	50.2
Akıl Yürütme	15	10.9	19	24.1	7	17.5	41	16.0
Toplam	138	100.0	79	100.0	40	100.0	257	100.0

Tablo 3 incelendiğinde ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanından toplam 257 soru ve örnek bulunduğu görülmektedir. Bunların 138'i örnek, 79'u alıştırmalar, 40'ı ünite değerlendirme bölümündedir. Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanından yer alan toplam 138 örneğin 61'i (%44,2) bilme, 62'si (%44,9) uygulama, 15'i (%10,9) akıl yürütme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Aynı öğrenme alanındaki toplam 79 alıştırma sorusunun ise 19'ar tanesi (%24,1) bilme ve akıl yürütme, 41'i (%51,9) uygulama düzeyi olarak bulunmuştur. Toplam 40 ünite değerlendirme sorusunun ise 26'sı (%65) uygulama, 7'şer tanesi (%17,5) bilme ve akıl yürütme düzeyi olarak tespit edilmiştir. Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki örnekler ağırlıklı olarak bilme ve uygulama düzeyinde, alıştırma ve ünite değerlendirme sorularının ise daha çok uygulama düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bilme ve akıl yürütme düzeyi soruların oranı alıştırma ve ünite değerlendirme bölümlerinde eşit çıkarken, örneklerde bilme düzeyinin oranı akıl yürütmeye göre daha fazla çıkmıştır. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin genel dağılımına bakıldığında ise %50,2 uygulama, %33,9 bilme, %16 akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur.

2012b basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel düzey dağılımı

2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan 2012b basımı ders kitabında en fazla soru ve örneğin bulunduğu alan geometri ve ölçme öğrenme alanıdır. Ders kitabının bu öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlara göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 2012b Basımı Ders Kitabının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Bölümler / Bilişsel Alanlar	Örnekler		Alıştırmalar		Ünite Değerlendirme Soruları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	35	29.4	12	19.4	7	20.0	54	25.0
Uygulama	57	47.9	36	58.1	18	51.4	111	51.4
Akıl Yürütme	27	22.7	14	22.6	10	28.6	51	23.6
Toplam	119	100.0	62	100.0	35	100.0	216	100.0

Tablo 4'e göre ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında 119 örnek, 62 alıştırma ve 35 ünite değerlendirme sorusu olmak üzere toplam 216 soru ve örnek bulunduğu görülmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan toplam 119 örneğin, 35'i (%29,4) bilme, 57'si (%47,9) uygulama ve 27'si (%22,7) akıl yürütme düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu alanındaki 62 alıştırma sorusunun 12'si (%19,4) bilme, 36'sı (%58,1) uygulama, 14'ü (%22,6) akıl yürütme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Aynı öğrenme alanında yer alan 35 ünite değerlendirme sorusunun ise 7'si (%20) bilme, 18'i (%51,4) uygulama, 10'u (%28,6) akıl yürütme düzeyi olarak çıkmıştır. Kitabın üç farklı bölümündeki geometri ve ölçme soru ve örneklerinin ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde (%51,4) olması dikkat çekicidir. Buna paralel olarak toplam 216 geometri ve ölçme sorusunun 54'ü (%25) bilme, 111'i (%51,8) uygulama ve 51'i (%23,6) akıl yürütme düzeyi olarak tespit edilmiştir.

2016 yılı basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel düzey dağılımı

2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde 8. sınıf düzeyinde bir matematik ders kitabının okutulduğu tespit edilmiştir. 2013 ortaokul matematik öğretim programına göre 2016 yılında basılan 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında üçgenler, dönüşüm geometrisi, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler alt öğrenme alanlarından soru ve örnekler yer almaktadır. Bu soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 2016 Yılı Basımı Ders Kitabının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Bölümler / Bilişsel Alanlar	Örnekler		Alıştırmalar		Ünite Değerlendirme Soruları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	32	35.6	27	31.4	20	38.5	79	34.6
Uygulama	55	61.1	49	57.0	28	53.8	132	57.9
Akıl Yürütme	3	3.3	10	11.6	4	7.7	17	7.5
Toplam	90	100.0	86	100.0	52	100.0	228	100.0

Tablo 5 incelendiğinde 2016 yılı basımı ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında 90 örnek, 86 alıştırma ve 52 ünite değerlendirme sorusu olmak üzere toplam 228 soru ve örneğin TIMSS bilişsel alanlarına göre sınıflandırıldığı görülmektedir. Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan 90 örneğin 32'si (%35,6) bilme, 55'i (%61,1) uygulama ve 3'ü (%3,3) akıl yürütme düzeyi olarak görülmektedir. Bu alandaki 86 alıştırma sorusunun 27'si (%31,4) bilme, 49'u (%57) uygulama ve 10'u (%11,6) akıl yürütme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Aynı alandaki 52 ünite değerlendirme sorusunun ise 20'si (%38,5) bilme, 28'i (%53,3) uygulama, 4'ü (%7,7) akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur. Ders kitabının üç farklı bölümündeki geometri ve ölçme alanı soru ve örneklerin ağırlıklı olarak uygulama düzeyinde olduğu akıl yürütme düzeyinin oranı ise diğer bilişsel düzeylere göre daha az olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alnındaki toplam 228 soru ve örneğin ağırlıklı olarak (%57,9) uygulama, en düşük oranda (%7,5) ise akıl yürütme düzeyinde olduğu görülmektedir.

2021 yılı basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel düzey dağılımı

Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında üçgenler, dönüşüm geometrisi, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler alt öğrenme alanlarından soru ve örnekler yer almaktadır. Bu soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 2021 Yılı Basımı Ders Kitabının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Bölümler / Bilişsel Alanlar	Örnekler		Alıştırmalar		Ünite Değerlendirme Soruları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	51	39.2	47	41.6	39	58.2	137	44.2
Uygulama	67	51.5	55	48.7	21	31.3	143	46.1
Akıl Yürütme	12	9.2	11	9.7	7	10.4	30	9.7
Toplam	130	100.0	113	100.0	67	100.0	310	100.0

Tablo 6 incelendiğinde 2021 basımı 8. sınıf matematik ders kitabında 130 örnek, 113 alıştırma ve 67 ünite değerlendirme sorusu olmak üzere toplam 310 geometri ve ölçme sorusu olduğu görülmektedir. Ders kitabının en fazla soru ve örneğin bulunduğu alan geometri ve ölçme öğrenme alanıdır. Ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan 130 örneğin 51'i (%39,2) bilme, 67'si (%51,5) uygulama, 12'si (%9,2) akıl yürütme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. Toplam 113 geometri ve ölçme öğrenme alanı alıştırma sorusunun ise 47'si (%41,6) bilme, 55'i (%48,7) uygulama, 11'i (%9,7) akıl yürütme düzeyi olarak çıkmıştır. Aynı öğrenme alanındaki 67 ünite değerlendirme sorusunun ise 39'u (%58,2) bilme, 21'i (%31,3) uygulama, 7'si (%104) akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur. Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örneklerin ve alıştırma sorularının bilişsel düzeyleri ağırlıklı olarak uygulama düzeyi olurken, ünite değerlendirme sorularının bilme düzeyi oluğu görülmektedir. Hem örnek hem alıştırma ve ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzey dağılımlarımda yüzdesi en düşük olan akıl yürütme düzeyi soru ve örneklerdir. Geometri ve ölçme öğrenme alanı soru ve örneklerin genel dağılımında ise 137 (%44,2) bilme, 143 (%46,1) uygulama, 30 (%9,7) akıl yürütme düzeyi soru ve örnek olduğu tespit edilmiştir.

2022 yılı basımı 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin TIMSS bilişsel düzey dağılımı

2022 yılında basılan 8. sınıf matematik ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında üçgenler, dönüşüm geometrisi, eşlik ve benzerlik, geometrik cisimler alt öğrenme alanlarından soru ve örnekler yer almaktadır. Bu alandaki soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. 2022 Yılı Basımı Ders Kitabının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Bölümler / Bilişsel Alanlar	Örnekler		Alıştırmalar		Ünite Değerlendirme Soruları		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	48	51.1	23	31.1	34	60.7	105	46.9
Uygulama	40	42.6	44	59.5	18	32.1	102	45.5
Akıl Yürütme	6	6.4	7	9.5	4	7.1	17	7.6
Toplam	94	100.0	74	100.0	56	100.0	224	100.0

Tablo 7 incelendiğinde 2022 yılı basımı ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan 94 örnek, 74 alıştırma sorusu ve 56 ünite değerlendirme sorusu olmak toplam 224 soru ve örneğin TIMSS bilişsel alanlarına sınıflandırıldığı görülmektedir. Ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan 94 örneğin 48'i (%51,1) bilme, 40'ı (%42,6) uygulama, 6'sı (%6,4) akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur. Alıştırma bölümünde yer alan toplam 74 geometri ve ölçme sorusunun 23'ü (%31,1) bilme, 44'ü (%59,5) uygulama, 7'si (%9,5) akıl yürütme düzeyi olarak saptanmıştır. Aynı alandaki 56 ünite değerlendirme bölümü sorusunun ise 34'ü (%60,7) bilme, 18'i (%32,1) uygulama, 4'ü (%7,1) akıl yürütme düzeyi olarak çıkmıştır. Geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örneklerin ve ünite değerlendirme sorularının ağırlıklı olarak bilme düzeyinde olduğu görülürken, alıştırma sorularının ağırlıklı uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Aynı alandaki bütün soruların oranı en düşük alan ise akıl yürütme düzeyidir. Ders kitabında yer alan toplam 224 soru ve örneğin genel dağılımı ise %46,9 bilme, %45,5 uygulama, %7,6 akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur.

Yıllara göre 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan örnek ve soruların TIMSS bilişsel düzey dağılımı

2012-2013, 2016-2017 ve 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan tüm soru ve örneklerin TIMSS bilişsel alanlarına göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Ders Kitaplarının Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Tüm Soru ve Örneklerin TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Dağılımı

Eğitim Yılı / Bilişsel Düzey	2012/2013		2016/2017		2022/2023		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	141	29.8	79	34.6	242	45.3	462	37.4
Uygulama	240	50.7	132	57.9	245	45.9	617	50.0
Akıl yürütme	92	19.5	17	7.5	47	8.8	156	12.6
Toplam	473	100.0	228	100.0	534	100.0	1235	100.0

Tablo 8 incelendiğinde 2012-2013, 2016-2017, 2022-2023 eğitim öğretim yıllarında kullanılan 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan toplam 1235 soru ve örneğin TIMSS bilişsel alanlarına dağılımı görülmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanında toplam 473 soru ve örnek yer alırken, 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitabında 228, 2022-2023 eğitim yıllarında kullanılan ders kitaplarında toplam 534 geometri ve ölçme alanı soru ve örneği tespit edilmiştir. 2012-2013 eğitim yılında kullanılan ders kitaplarındaki geometri-ölçme alanı soru ve örneklerinin 141'i (%29,8) bilme, 240'ı (%50,7) uygulama, 92'si (%19,5) akıl yürütme düzeyi olarak sınıflandırılmıştır. 2016-2017 eğitim yılında kullanılan ders kitabının aynı alandaki örnek ve soruların 79'u (%34,6) bilme, 132'si (%57,9) uygulama, 17'si (%7,5) akıl yürütme düzeyi olarak bulunmuştur. 2022-2023 eğitim yılında kullanılan ders kitaplarındaki yine aynı öğrenme alanındaki soru ve örneklerin 242'si (%45,3) bilme, 245'i (%45,9) uygulama, 47'si (%8,8) akıl yürütme düzeyi olarak saptanmıştır. Farklı eğitim yıllarında kullanılan sekizinci sınıf matematik ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki bütün soru ve örneklerin bilişsel alanlara göre yüzdelerine bakıldığında incelenen üç eğitim yılında da en fazla uygulama, en az akıl yürütme düzeyi soru ve örnekler olduğu görülmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanındaki bilme düzeyi soru ve örneklerin ders kitaplarındaki yüzdelerinde yıllar ilerledikçe artış (%29,8; %34,6; %45,3) olduğu dikkat çekmektedir. Akıl yürütme soru ve örneklerin oranı 2012-2013 eğitim yılında kullanılan ders kitaplarında %19,5 iken bu oranın 2016-2017 eğitim yılında kullanılan ders kitabında %7,5'e, 2022-2023 eğitim yılında kullanılan ders kitaplarında ise %8,8'e düştüğü göze çarpmaktadır. Bu alandaki uygulama düzeyi soru ve örneklerin yüzdesi ise en fazla (%57,9) 2016-2017 eğitim yılında kullanılan ders kitabında çıkarken onu 2012-2013 eğitim yılında kullanılan ders kitapları (%50,7) ve 2022-2023 eğitim yıllarında kullanılan ders kitapları (%45,9) takip etmektedir. Geometri ve ölçme öğrenme alanındaki soru ve örneklerin incelenen yıllara göre bilişsel düzey dağılımlarındaki farklılığın Ki Kare testine göre (χ^2(sd=4, n=1235)=49,853, p<.05) anlamlı olduğu bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgular bölümündeki Tablo 8 incelendiğinde bu öğrenme alanındaki bilme düzeyindeki soruların oranında yıllar ilerledikçe artış (%29,8; %34,6; %45,3) gözlenirken, akıl yürütme düzeyi soru ve örneklerin oranında ise düşüş (%19,5; %7,5; %8,8) olduğu saptanmıştır. Bu farklılaşmanın sebebinin ilgili eğitim öğretim yıllarında kullanılan öğretim programlarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu eğitim öğretim yıllarında kullanılan 2009, 2013 ve 2018 öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan konu ve kazanım sayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. 2009, 2013 ve 2018 Matematik Öğretim Programlarının 8. Sınıf Düzeyindeki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında Yer Alan Konular ve Kazanım Sayıları

2009 Öğretim Programı		2013 Öğretim Programı		2018 Öğretim Programı	
Konu (Kazanım Sayısı)		Konu (Kazanım Sayısı)		Konu (Kazanım Sayısı)	
Üçgenler (9)		Üçgenler (4)		Üçgenler (5)	
Geometrik Cisimler (7)		Pisagor Bağıntısı (1)		Eşlik ve Benzerlik (2)	
Örüntü ve Süslemeler (1)		Dönüşüm Geometrisi (4)		Dönüşüm Geometrisi (3)	
Dönüşüm Geometrisi (3)		Eşlik ve Benzerlik (2)		Geometrik Cisimler (6)	
İz Düşümü (1)		Geometrik Cisimler (6)			
Üçgenlerde Ölçme (3)					
Geometrik Cisimlerin Hacimleri (6)					
Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları (6)					
Toplam	36	Toplam	17	Toplam	16

Tablo 9 incelendiğinde 2009 öğretim programından sonra geometri ve ölçme öğrenme alanındaki konu ve kazanım sayısı bazında bir sadeleşmeye gidildiği görülmektedir. 2009 öğretim programında yer alan örüntü ve süslemeler ve iz düşümü konularına 2013 ve 2018 öğretim programlarında yer verilmezken üçgenler, geometrik cisimler konularındaki kazanımlarında azaldığı göze çarpmaktadır. 2009 matematik öğretim programında dik üçgendeki dar açıların trigonometrik oranlarını belirlemeye ve problemlerde uygulamaya, geometrik şekillerden örüntü inşa etme ve fraktal olanları belirlemeye yönelik kazanımlara yer verilirken 2013 ve 2018 öğretim programlarında bu kazanımlara yer verilmemiştir. 2013 ve 2018 öğretim programlarında sadece dik dairesel silindirin hacim ve yüzey alan bağıntısıyla ilgili kazanımlara yer verilirken 2009 öğretim programında dik prizmaların, dik piramidin, koninin, kürenin hacim ve yüzey alan bağıntısıyla ilgili kazanımlar yer almaktadır. Ayrıca 2009 ve 2013 öğretim programlarında dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanında yansıma, öteleme ve dönme hareketine ilişkin kazanımlara yer verilirken 2018 öğretim programında sadece yansıma ve öteleme hareketine ilişkin kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2009; MEB, 2013; MEB, 2018). Öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki bu değişimin ders kitaplarındaki soru ve örneklerin bilişsel düzey dağılımındaki farklılaşmada etkili olduğu düşünülmektedir. Yıllar içinde öğretim programlarından çıkarılan kazanımların daha üst düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğu düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde çalışmanın bulgularının Güner'in (2015) 2004 ve 2008 yılı basımı 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri sorularını sınıflandırdığı çalışmanın bulgularıyla paralel olduğu görülmektedir. 2004 ve 2008 yılı basımı ders kitaplarında da düşük oranda (%8; %6,6) akıl yürütme düzeyi geometri sorularının olduğu saptanmıştır. 2004 basımı ders kitabında bilme düzeyi soruların oranı en fazla (%62,3) olarak bulunurken, 2008 basımı ders ve çalışma kitabında uygulama düzeyi soruların oranının daha fazla (%52,9) olarak tespit edilmiştir (Güner, 2015). Bu bakımdan Güner'in (2015) çalışması göz önüne alındığında özellikle 2008 basımı ders ve çalışma kitabındaki geometri sorularının bilişsel düzey dağılımlarının araştırmanın bulgularına benzer olduğu ifade edilebilir. Araştırmanın bulgularını Güner'in (2015) çalışmasının bulgularıyla birlikte değerlendirecek olursak 8. sınıf matematik ders kitaplarında yer verilen akıl yürütme düzeyi sorularının oranın oldukça düşük olduğu söylenebilir. Baysura (2017) 2013 matematik öğretim programındaki 8. sınıf düzeyinde yer alan geometri öğrenme alanındaki kazanımların bilişsel düzey dağılımlarını %11,8 bilme, %41,2 uygulama, %47 akıl yürütme şeklinde tespit etmiştir. Bu araştırma bulgularında yer alan Tablo 4.23 incelendiğinde ise aynı öğretim programı kapsamında basılan 2016 basımı ders kitabının geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan soru ve örneklerin bilişsel düzey dağılımının %34,6 bilme, %57,9 uygulama, %7,5 akıl yürütme şeklinde olduğu görülmektedir. Dolasıyla iki araştırmanın sonuçları birlikte değerlendirildiğinde ders kitaplarının geometri ve ölçme öğrenme alanındaki soru ve örneklerin bilişsel düzey dağılımının öğretim programındaki kazanımların bilişsel düzey dağılımlarıyla uyuşmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğretim programındaki kazanımlar akıl yürütme düzeyi ağırlıklı (%47) iken, ders kitabındaki soru ve örnekler uygulama düzeyi ağırlıklı (%57,9) olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde ders kitaplarındaki geometri ve ölçme öğrenme alnında yer alan tüm soru ve örneklerin bilişsel düzey dağılımı (%37,4 bilme; %50 uygulama; %12,6 akıl yürütme) TIMSS 8. sınıf matematik uygulamalarındaki soruların bilişsel düzey dağılımlarıyla da (%35 bilme, %40 uygulama, %25 akıl yürütme) örtüşmemektedir. Ancak öğrenme alanları içerisinde TIMSS uygulamalarındaki bilişsel düzey dağılımına en yakın dağılımı geometri ve ölçme öğrenme alanındaki soru ve örneklerin dağılımının olduğu görülmektedir. Bu alanda soru ve örnekleri bilişsel düzey dağılımındaki ağırlık sıralaması TIMSS uygulamalarında olduğu gibi uygulama, bilme, akıl yürütme düzeyi olarak çıkmıştır. Bilme düzeyi soru ve örneklerin oranı TIMSS uygularındaki bilme düzey soruların oranına çok yakın (%37,4; %35) uygulama düzeyinin oranının TIMSS'e göre fazla (%50; %40), akıl yürütme düzeyi oranının ise az olduğu (%12,6; %25) görülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma problemine cevap bulabilmek için elde edilen bulgu ve sonuçların gelecekte yapılacak uygulama ve araştırmalara ışık tutabilmesi için bazı önerilere yer verilmiştir. Bu önerileri şu şekilde sıralayabiliriz;

- Ders kitaplarındaki uygulama ve akıl yürütme düzeyi görevlerin oranı artırılabilir. Öğrencilerin bu düzeydeki soru ve örneklerle daha fazla karşılaşması onların analiz, sentez, muhakeme yapma gibi üst bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır ve üst bilişsel düzeyden daha fazla matematiksel görev içeren ders kitaplarını kullanan öğrencilerin başarı testlerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir (Hadar ve Ruby, 2018; Tan ve diğ., 2018).

- Ders kitapları en az rutin problemler kadar rutin olmayan problem çözümlerini de içermelidir (Čeretková ve diğ., 2008). Bu nedenle ders kitabında yer alan çözümlü örnekler öğrencilerin deneyim kazanması için yeterli koşulları oluşturmalıdır.

- Ders kitaplarındaki sorular bilişsel zorluk dereceleri sınıflandırılarak verilebilir. Böyle bir sınıflandırmanın yapılması öğretmenlerin ve öğrencilerin sorularının bilişsel düzeylerine yönelik farkındalıklarının artmasına katkı sağlayacaktır.

- Öğrencilerin alternatif çözüm yolları bulma ve muhakeme yapma gibi üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracak açık uçlu sorular daha fazla tercih edilebilir. Tek bir cevabı olan kapalı uçlu sorular yerine birden fazla cevabı olan açık uçlu sorular öğrencilerin farklı stratejiler kullanarak akıl yürütme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Foong, 2000).

- Öğretim programlarından üst düzey kazanımları daha ileri sınıf düzeyine ötelemek yerine öğretim programlarında matematik ders saatlerinin süresi artırılabilir veya seçmeli matematik uygulamaları dersi bütün sınıf düzeylerine eklenebilir. Singapur ve Japonya gibi uzak doğu ülkelerinin ders kitaplarını veya öğretim programlarını inceleyen çalışmalar değerlendirildiğinde; bu ülkelerdeki öğrencilerin matematik konu ve kavramlarıyla diğer ülkelere göre daha erken yaşta karşılaştıkları ortaya çıkmaktadır (Özer ve Sezer, 2014).

KAYNAKLAR

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 26-38.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(1), 1-14.

Baysura, Ö. D. (2017). *TIMSS matematik sorularının matematik öğretim programı ve TEOG matematik soruları kapsamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi, 6*(2), 63-80.

Bostan Sarıoğlan, A., Dolu, G. ve Sevim, N. (2021). Sekizinci sınıf merkezî sınavlardaki fen sorularının TIMSS-2019 bilişsel alanlara göre analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 8, 514-533. doi:10.30900/kafkasegt.973021

Čeretková, S., Šedivý, O., Molnár, J., & Petr, D. (2008). The role and assessment of textbooks in mathematics education. *Problems of Education in the 21st Century,* 6, 27.

Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (3. baskı). (çev. edt. M. Sözbilir) Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, Z. (2015). Ortaöğretime Ve Yükseköğretime Geçiş Sınavları Kıskacında Ortaöğretim Sistemi. A. Gümüş (Ed.), *Türkiye'de Eğitim Politikaları* (ss. 273–296) içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Foong, P. Y. (2000). Open-ended problems for higher-order thinking in mathematics. *Teach. Learn, 20* (2), 49–57.

Güner, N. (2015). 6.-8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri, veri ve olasılık sorularının TIMSS bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(37), 77-90. doi: 10.9779/PUJE710

Hadar, L. L., & Ruby, T. L. (2019). Cognitive opportunities in textbooks: the cases of grade four and eight textbooks in Israel. *Mathematical Thinking and Learning, 21*(1), 54-77. doi: 10.1080/10986065.2019.1564968

Johansson, M. (2003). *Textbooks in mathematics education: a study of textbooks as the potentially implemented curriculum* (Licentiate thesis). Luleå: Department of Mathematics, Luleå University of Technology

Kılıçoğlu, E. (2020). Ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinde soyutlama becerisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 628-650. doi: 10.17860/mersinefd.736764

MacNab, D. (2000). Raising standards in mathematics education: values, vision, and TIMSS. Educational Studies in Mathematics, 42(1), 61-80. doi:10.1023/A:1004190310335

MEB (2009). İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. https://mimoza.marmara.edu.tr/~apusmaz/dosyalar/6-8_Program%C4%B1.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2013). Ortaokul matematik dersi öğretim programı. https://matematikhayat.files. wordpress.com/2012/09/matematik_5-8.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). http://mufredat.meb.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

MEB (2020). TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_ dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf sayfasından erişilmiştir.

Özcan, H. ve Koştur, H. İ. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS Sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 15*(2), 108-120. doi: 10.17244/eku.545291

Özer, E., & Sezer, R. (2014). A comparative analysis of questions in American, Singaporean, and Turkish mathematics textbooks based on the topics covered in 8th grade in turkey. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(1), 411-421. doi: 10.12738/estp.2014.1.1688

Özmantar, M.F., Agaç, Ü. G., Yılmaz, B. ve Özbey N.(2020), Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Matematik Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış. Özmantar, M. F., Akkoç, H., Kuşdemir Kayıran, B. ve Özyurt, M. (Ed.), *Ortaokul Matematik Öğretim Programları Tarihsel Bir İnceleme* içinde (3. Baskı s. 29-76). Ankara: Pegem Akademi

Pişkin Tunç, M. ve Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(33), 20-53 doi: 10.35675/befdergi.745365

Resmi Gazete. (2012). *İlköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411- 8.htm sayfasından erişilmiştir.

Tan, K. J., Ismail, Z., & Abidin, M. (2018). A comparative analysis on cognitive domain for the Malaysian primary four textbook series. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14*(4), 1273-1286. doi: 10.29333/ejmste/82625

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Nitel Araştırma Yöntemleri (12. Bası). Ankara: Seçkin Yayınları.

TERS YÜZ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN 10. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ BAŞARISINA, MOTİVASYONUNA ve 21. YÜZYIL BECERİLERİNE ETKİSİ**

Bekir Fazlı
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı
bekirfazli@gmail.com

Prof. Dr. Hasan Ünal
Yıldız Teknik Üniversitesi
hunal@yildiz.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 10. sınıf matematik dersinde ters yüz öğrenme modelinin (TYÖM) geleneksel öğretime kıyasla öğrencilerin akademik başarısı, matematik motivasyonu ve 21. yüzyıl becerileri üzerindeki etkilerini araştırmaktır. Çalışmada, 38 deney ve 38 kontrol grubundan oluşan toplam 76 öğrenci üzerinde altı hafta süren bir uygulama yapılmıştır. Deney grubuna TYÖM, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre TYÖM'nin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiği ancak matematik motivasyonu üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüşü alınan öğrenciler, TYÖM sürecinde genel olarak olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları makale çalışmasında detaylı bir şekilde ele alınıp literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılıp tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Öğrenme Modeli, Motivasyon, 21.yüzyıl Becerileri, Matematik Eğitimi.

ABSTRACT

This study aims to investigate the effects of the flipped classroom model (FCM) in comparison to traditional teaching methods on 10th-grade students' academic achievement, math motivation, and 21st-century skills. The study involved a six-week intervention with a total of 76 students, divided into 38 in the experimental group and 38 in the control group. The experimental group was taught using the FCM, while the control group received traditional instruction. The findings indicate that the FCM improved students' academic achievement and 21st-century skills, but had no significant impact on their math motivation. Students reported generally positive experiences with the FCM process. The study's findings will be discussed in detail and compared with existing literature in the full article.

Keywords: Flipped Learning Model, Motivation, 21st-Century Skills, Mathematics Education

GİRİŞ

Matematik eğitiminde çeşitli sorunlar olduğu bilinmektedir ve bu sorunlar, öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığı bilinmektedir (Işık vd., 2008).

** Bu çalışma, Bekir Fazlı'nın Prof. Dr. Hasan ÜNAL danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

Öğrencilerin matematik dersini sevmemeleri, olumsuz tutum geliştirmelerinin nedeni olarak geleneksel ders ortamlarının ilgilerini çekmediği söylenebilir (Aydın & Doğan, 2012). Bu problem durumunun aşılabilmesi için öğrencilerin ilgilerinin araştırılması ve buna yönelik öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki öğrenciler "Dijital yerliler" olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenciler teknoloji çağında dünyaya gelmişler ve teknolojinin olmadığı hayatı yaşamamışlardır. Teknolojiye oldukça ilgi duyan ve öğrenme stilleri farklılaşan bu öğrenciler geleneksel öğretim ortamlarına ilgisiz kalmaktadırlar (Çevikbaş, 2018). Diğer taraftan geleneksel öğretim ortamları bireylerin toplumun ihtiyaç duyduğu 21.yüzyıl becerilerini kazanmasında yetersiz kalabilmekte. Öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine sahip olabileceği, matematik derslerine ilgi duyabileceği teknolojinin entegre edildiği yenilikçi öğrenme ortamlarının düzenlenmesi önemli görülmektedir (Aydın & Doğan, 2012; Kaya & Aydoğdu, 2022). Teknolojinin kullanıldığı yenilikçi öğrenme ortamlarından birsi de ters yüz edilmiş sınıf ortamlarıdır. Ters yüz öğrenme modelinde, öğretmen ders öncesinde ders videolarını öğrencilerle paylaşır, öğrenciler bu videolarla konuyu öğrenip sınıfa gelirler. Sınıfta ise anlaşılmayan yerlerin üzerinden geçilip grup çalışmaları ile tartışma etkinlikleri ve çeşitli etkinlikler yapılır ki böylece öğrencilerin konuyu derinlemesine öğrenmeleri sağlanmaktadır (Bergmann & Sams, 2012; Talbert, 2017).

Literatürde, ilköğretim düzeyinde ters yüz öğrenme modelinin (TYÖM) akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmaların bir kısmı (Ağirman, 2023; Arslan, 2021; Çınar, 2023; Gürer, 2023; Kalafat, 2019; Özdemir, 2016; Özler, 2020) modelin olumlu etkiler sağladığını belirtirken, bazıları (Aydın, 2020; Camcı, 2022) etkisinin olmadığını göstermiştir. TYÖM'nin öğrencilerin motivasyon üzerindeki etkilerini araştıran çalışmaların bazıları (Ağirman, 2023) olumlu etkiler gördüğünü belirtirken, diğerleri (Çınar, 2023; Gürer, 2023) etkisinin bulunmadığını ifade etmiştir. Lise düzeyinde ise modelin öğrencilerin derse katılımını artırdığı (Çevikbaş, 2018; Tekin, 2018), matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği (Tekin, 2018), akademik başarıyı artırdığı (Altunöz, 2023; Tekin, 2018; Türkoğlu, 2021), ve öz yönetimli öğrenme becerilerini geliştirdiği (Altunöz, 2023) görülmüştür. Ancak, bazı araştırmalar modelin matematik öğrenmeye yönelik motivasyon (Karadoğan, 2022) ve matematik dersine yönelik tutum (Türkoğlu, 2021) üzerindeki etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Çalışmalar incelendiğinde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonları üzerindeki etkileri konusunda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu modelin lise düzeyinde ve özellikle ikinci dereceden denklemler konusunda yeterince incelenmediği, ayrıca öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine etkisini araştıran çalışmaların eksik olduğu görülmüştür. Kaya ve Aydoğdu (2022) bu alandaki boşluklara dikkat çekerek, özellikle teknoloji kullanımının 21. yüzyıl becerilerine etkisini inceleyen daha fazla çalışmanın yapılmasını önermiştir. Bu çalışmada, 10. sınıf matematik dersinde ikinci dereceden denklemler konusunun öğretiminde ters yüz öğrenme modeli kullanılmıştır. Ders videoları, araştırmacı tarafından ADDIE öğretim tasarımı temel alınarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, TYÖM'nin öğrencilerin matematik dersi başarısına, motivasyonuna ve 21.yüzyıl becerilerine etkisini incelemektir. Çalışmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. TYÖM uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin matematik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. TYÖM uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin matematik motivasyonları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. TYÖM uygulanan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerin 21.yüzyıl becerileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4. Deney grubu öğrencilerinin TYÖM'nin uygulama sürecindeki deneyimleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada karma yöntemlerden olan ardışık açımlayıcı desen kullanılmıştır.

Çalışma Evreni/Grubu

Çalışmanın evreni 38 deney, 38 kontrol olmak üzere 76 onuncu sınıf öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu ise deney grubu öğrencilerinden 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplamı Araçları

Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Akademik Başarı Testi, Çevik ve Şentürk (2019) tarafından çok boyutlu 21.yüzyıl becerileri ölçeği, Kesici (2018) tarafından geliştirilen matematik motivasyon ölçeği ile, nitel veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları ile toplanılmıştır.

Uygulamanın Yapılması

Uygulama 6 hafta sürmüş, ikinci dereceden denklemler konusunun öğretimnde deney grubuna TYÖM uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Toplamda 12 ders videosu üretilmiş ve vidolar öğrencilere Edpuzzle uygulaması üzerinden gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Başarı son test ve motivasyon ölçeği son test puanlarına parametrik, 21. yüzyıl becerileri son test puanlarına parametrik olmayan testler yapılarak veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	38	32,6	13,74	74	-2,407	0,019
Kontrol	38	25,5	11,70			

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun matematik başarı testi son test puan ortalamalarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t(74)=-2,407; p=0,019; p<0,05).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının matematik motivasyon ölçeği son test puanlarına bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Deney	38	3,22	0,781	74	-0,44	0,657
Kontrol	38	3,30	0,804			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun motivasyon puan ortalaması ($\bar{x}$=3,30), kontrol grubunun motivasyon puan ortalaması ($\bar{x}$=3,22) arasında fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir (t(74)= -0,44; p=0,657; p>0,05).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının 21.yüzyıl becerileri ölçeği son test puanlarına Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3' de verilmiştir.

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	38	43,79	1664	521	0,037
Kontrol	38	33,21	1262		

Tablo incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri ölçeği son test puanları deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}$=153,8) ile kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{x}$=145,0) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=521,00; p=0,037; p<0,05).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Görüşleri alınan öğrenciler modelin uygulanması sürecinde olumlu deneyimler yaşadıklarını, ders başarılarının yanında ders motivasyonu, derse katılımlarının artığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında sosyal becerilerinin geliştiği ve bazı sosyal problemlerinin giderilmesini sağlayan deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmada, 10. sınıf matematik dersinde kullanılan ters yüz öğrenme modelinin, geleneksel öğretime kıyasla öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, birçok çalışma ile (Altunöz, 2023; Tekin, 2018; Türkoğlu, 2021) örtüşürken bazıları ile (Camci 2022; Güç 2017)

örtüşmemektedir. Ancak, bu modelin öğrencilerin matematik motivasyonuna etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır; bu sonuç, bazı çalışmalarla (Bolatlı, 2018) uyumlu, bazılarıyla (Çınar 2023; Gürer, 2023; Karadoğan, 2022) ise çelişmektedir. Ayrıca, ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Öğrencilerin modelle ilgili olumlu deneyimler yaşadığı belirtilmiştir. Nitel veriler, genel anlamda nicel verileri desteklerken motivasyon testi sonuçlarının aksine, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Elde edilen tüm veriler detaylı olarak makale çalışmasında sunulacaktır.

KAYNAKLAR

Ağirman, N. (2023). *Ters Yüz Sınıf Modelinin İlkokulda Uygulanabilirliğinin İncelenmesi: Üçüncü Sınıf Matematik Dersi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Altunöz, M. (2023). *Analitik Geometri Alt Öğrenme Alanının Öğretiminde Ters Yüz Sınıf Modelinin Etkisinin İncelenmesi*. Ömer Halis Demir Üniversitesi, Niğde.

Arslan, U. (2021). *Ters Yüz Sınıf Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarıları ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Aydın, B., & Doğan, M. (2012). Matematik öğretimi: Geçmişten günümüze matematik öğretimi önündeki engeller. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, *1*(2), 89-95.

Aydin, H. (2020). *Teras-Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Tam Sayılarda İşlemler Konusunun Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Or: International Society for Technology in Education.

Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Camci, S. F. (2022). *Geometri Öğretiminde Ters-Yüz Öğrenme Modeli Uygulamasının Etkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi, Yozgat.

Çevik, M., & Şentürk, C. (2019). Multidimensional 21st Century Skills Scale: Validity and Reliability Study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *14*(1), 11-28.

Çevikbaş, M. (2018). *Ters-Yüz Sınıf Modeli Uygulamalarına Dayalı Bir Matematik Sınıfındaki Öğrenci Katılım Sürecinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çınar, M. (2023). *İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersinde Ters Yüz Sınıf Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Erzurum.

Gürer, Ö. (2023). *Kesirlerle İşlemler Konusunda Ters Yüz Sınıf Uygulamasının Öğrencilerin Başarılarına ve Matematik Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 174-184.

Kalafat, N. Z. (2019). *Ters yüz sınıf modeli ile tasarlanan matematik dersinin 7.sınıf öğrencilerinin akademik başarısı üzerine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karadoğan, E. (2022). *Ters yüz öğrenme modelinin dokuzuncu sınıf matematik dersini öğrenmeye yönelik motivasyona etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kaya, D., & Aydoğdu, Ş. (2022). Teknoloji destekli matematik eğitimi: Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *12*(Dijitalleşme), 185-203.

Kesici, A. (2018). Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, *37*(2), 177-194.

Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özler, A. (2020). *Ters yüz sınıf modeli ile desteklenmiş tam öğrenme yaklaşımının matematik dersindeki akademik başarıya ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Talbert, R. (2017). *Flipped Learning*. Virginia: Stylus Publishing.

Tekin, O. (2018). *Tersyüz sınıf modelinin lise matematik dersinde uygulanması: Bir karma yöntem çalışması* (Doktora Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Türkoğlu, H. (2021). *10. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramı bağlamında online ters yüz sınıf modelinin akademik başarıya ve tutuma etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

10.SINIF FONKSİYONLAR KONUSUNUN ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM YAKLAŞIMIYLA ÖĞRETİMİNE YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Emine Fazlı

Öğretmen, MEB

eminefazli@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf fonksiyonlar konusunda etkinlik temelli öğretimin akademik başarıya etkisini incelemektir. Araştırmada öğretmenlerin sınıf ortamında kendi öğretim uygulamalarını geliştirmelerinin amaçlandığı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10. sınıf düzeyinde 40 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğretmen günlüğü, etkinlik kağıtları ve fonksiyon başarı testi (ön test ve son test) kullanılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen veriler istatistik paket programı ile analiz edilmiş, nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, işlem ve kavramsal ön test ve son test puanları arasında kayda değer bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen nitel verilere göre öğrencilerin günlük hayatla ilişkili durumları fonksiyonlarla ifade edebildikleri ve fonksiyonları çeşitli temsillerle gösterebildikleri söylenebilir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Fonksiyonlar, Etkinlik temelli öğretim.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of activity-based teaching methods on academic achievement in functions. The action research method, designed to help teachers enhance their teaching practices, was employed. The study group consisted of 40 10th-grade students from a public school in Istanbul during the 2022-2023 academic year. Data collection instruments included the teacher's diary, activity papers, and function achievement tests, administered as both pre-tests and post-tests. The pre-test and post-test data were analyzed using the statistical software package, while qualitative data were analyzed through content analysis. The results revealed a significant difference between procedural and conceptual pre-test and post-test scores. According to the qualitative data, students were able to determine whether a daily life situation could be expressed using functions and to demonstrate functions with various representations. Based on these findings, several recommendations were provided in the study.

Keywords: Mathematics education, Functions, Activity-based teaching.

GİRİŞ

Yapılandırmacı eğitim anlayışında, öğrencilerin matematik yapmalarına olanak sağlayan ortamlar hazırlamak büyük önem taşır. Sınıfta matematik yapmanın ilk adımı, öğrencilere üzerinde uğraşmaya değer etkinlikler sunarak, onların matematiksel düşüncelerini paylaşabilecekleri ve savunabilecekleri ortamlar oluşturmaktır (Van de Walle, Karp & Bay-Williams, 2018:14). Bu nedenle matematik eğitiminde etkinlik kullanımı önemli bir yere sahiptir. Nitekim, ortaöğretim matematik eğitimi, öğrencilerin matematiksel kavram ve bilgileri diğer disiplinlerle ilişkilendirerek günlük yaşama aktarabilmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu amacı gerçekleştirmek üzere, yapılandırmacı

anlayışı temel alan matematik dersi öğretim programı, öğrenme etkinliklerini merkeze alarak kavramsal öğrenmeye vurgu yapmaktadır (Uğurel, Bukova-Güzel & Kula, 2010).

Literatürde tanımı üzerinde tam bir uzlaşma sağlanamamış olan "etkinlik" kavramına farklı tanımlar getirilmiştir. Özmantar ve Bingölbali (2008:317), etkinliği "görevin (task) belirli bir pedagojik yaklaşımla hayata geçirilmesi" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, etkinliğin sadece öğrenciye verilen bir görevi değil, aynı zamanda bu görevin uygulanma şeklini de kapsadığını ifade etmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar (Aslan, 2018; Yazır, 2015; Gürbüz & Toprak, 2014; Cüce, 2012; Küpcü, 2012; Altun, 2006), matematik dersinde etkinlik temelli yaklaşımla yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Buna karşın, matematik dersleri genellikle düz anlatım yoluyla yapılmakta (Aslan, 2018; Bozkurt & Kuran, 2016;) ve öğretmenlerin etkinlik temelli öğretim ile ilgili deneyimlerinin yetersiz olduğu görülmektedir (Uğurel, Bukova-Güzel & Kula, 2010).

Bu kapsamda, öğrencilerin öğrenme güçlükleri ve kavram yanılgıları yaşadıkları fonksiyonlar konusunun (Bayazit, 2008) öğretiminde etkinlik temelli yaklaşımı incelemek önemli görülmektedir. Literatürdeki bu bulgulara paralel olarak, araştırmacı öğretmen de fonksiyon konusunun öğretimi ile ilgili karşılaştığı bu problemin çözümüne yönelik bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Bu araştırmanın amacı, 10. sınıf öğrencilerinin fonksiyonlar konusunda etkinlik temelli öğretim süreçlerini nasıl deneyimlediklerini ve bu sürecin onların işlemsel ve kavramsal bilgi düzeylerine nasıl yansıdığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma sorusu şu şekilde belirlenmiştir: Fonksiyonlar konusunun etkinlik temelli yaklaşımla öğretimi, öğrencilerin kavramsal ve işlemsel öğrenmelerini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada öğretmenin sınıf ortamında kendi öğretim uygulamalarını geliştirmesi amaçlandığı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması, sınıf ortamında yaşanan problemlerin giderilmesi amacıyla bilimsel metotların uygulanması sürecini içeren bir araştırma türüdür (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 1993).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çok programlı bir ortaöğretim kurumunda öğrenime devam eden 40 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak Yazır'ın (2015) tez çalışmasında kullandığı fonksiyon başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Öğretim sürecinde uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik kağıtları ve öğretmen günlüğü kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır. Etkinliklerde öğrencilerin fonksiyona ilişkin kavramları günlük hayattan örneklerle keşfetmeleri amaçlanmıştır. Etkinlikler sınıf düzeyi dikkate alınarak her düzeydeki öğrenciyi kapsayacak aşamalı adımlar

içermektedir. Öğrencilerin sabit fonksiyonu anlamlandırmalarını amaçlayan etkinlik örneği Şekil 1' deki gibidir.

ETKİNLİK

100 000 TL paramız olsun ve bu parayı bankada tutmak istediğimizi varsayalım. Parayı bankaya vadesiz hesaptan yatırdığımızı, bu hesap üzerinde hiçbir işlem yapmadığımızı ve bankanın herhangi bir kesinti yapmadığını varsayalım. Bu durumda

1. Zamana bağlı olarak hesaptaki paranın miktarını veren tabloyu doldurunuz.

Zaman (Ay)	1	2	3	4	...	...	...	20
Bakiye								

2. Para miktarının zamana bağlı değişimini gösteren grafiği çiziniz. Bu durumu ifade eden fonksiyonu yazınız.

Şekil 1. Etkinlik Örneği

Uygulamanın Yapılması

Araştırma, yedi hafta boyunca toplam 42 ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmasının doğası gereği, öğretmen süreci genel olarak planlamış, ancak her hafta süreci değerlendirerek eylem döngüsünde gerekli değişiklikleri yapmıştır. Araştırmacı öğretmen, ön test uygulamasını gerçekleştirdikten sonra fonksiyonlar konusuna ilişkin bir hazır bulunuşluk testi uygulamıştır. Bu test sonuçlarına göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi düşük olduğundan eylem döngüsüne bir hazırlık çalışması eklenmiştir. Bu çalışmanın ardından, etkinliklerin uygulanmasına başlanmıştır. Uygulama esnasında, öğrenciler dört kişilik gruplar halinde çalışmıştır. Her gruba bir etkinlik kâğıdı dağıtılmış ve öğrencilerin grup tartışmaları yaparak etkinlikler üzerinde birlikte çalışmalarını sağlanmıştır. İlk hafta, öğrenciler gruplarını kendileri belirlemiştir. Ancak bazı gruplarda öğrencilerin ortak çaba harcamadığı görülmüştür. Bu nedenle, sonraki eylem döngüsünde öğretmen, gruplar arasında öğrenci değişikliği yapmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin etkinlikleri yaparken geçmiş konulara ilişkin çok sayıda kavram yanılgısı yaşadığı tespit edilmiştir. Bu yanılgılar, süreç içinde yapılan ek çalışmalarla giderilmeye çalışılmıştır. Bazen ders esnasında o kavramın tartışılması yeterli olurken, bazen de ek sorularla desteklenme ihtiyacı hissedilmiştir. Bu durum, zaman konusunda problem oluşturduğundan, eylem döngüsünde, konunun diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesinin amaçlandığı daha ileri düzey etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili yeni bir değişikliğe gidilmesine yol açmıştır. Bu etkinliklerden biri, gruplara ev ödevi olarak verilmiştir. Ancak, öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken sınıf içindeki ortak çalışma ortamını okul dışına taşıyamadıkları ve etkinlikleri ortak bir şekilde yapmadıkları anlaşılmıştır. Bu durumun, öğrencilerin daha önce grup çalışmalarına alışkın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu etkinlikler, yeni döngüde öğrencilere grup çalışması olarak değil, bireysel ödev olarak verilmiştir. Etkinlikler ve etkinliklerin ardından çözülen sorular tamamlandıktan sonra, son test uygulaması yapılarak süreç sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin fonksiyonlara ait ön bilgilerini ölçmek için "Kavramsal Ön Test", "İşlemsel Ön Test" ve fonksiyonlar konusunun etkinlik temelli öğretiminden sonraki bilgilerini ölçmek için "Kavramsal Son Test" ve "İşlemsel Son Test" kullanılmıştır. Bu testlerden elde edilen sonuçlar cevap anahtarına göre puanlanarak nitel olarak incelendikten sonra istatistik paket programıyla da nicel olarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Nicel verilerin karşılaştırılmasında hangi testin kullanılacağına karar vermek için verilerin normalliğine bakılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden ilişkili örneklemler için t testi yapılmıştır.

BULGULAR

Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin işlemsel ve kavramsal bilgi puanları arasında istatistiksel açıdan manidar fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkili örneklemler için t testi yapılmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

İşlemsel Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun işlemsel ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklemler için t testi sonuçları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. İşlemsel ön test ve son test ilişkili örneklemler t-testi sonuçları

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İşlemsel Ön Test	40	6,45	9,15	22,62	14,104	0,000
İşlemsel Son Test	40	56,9	26,27			

Yapılan test sonucunda öğrencilerin işlemsel ön test puan ortalamaları 6,45 işlemsel son test puan ortalamaları 56,9 çıkmıştır. İlişkili örneklemler t testi sonucunda çalışma grubunun işlemsel ön test ve son test puanları arasında kayda değer bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{39} = 14.10, p < 0.05$).

Kavramsal Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun kavramsal ön test ve son test puanlarına uygulanan ilişkili örneklemler için t testi sonuçları Tablo 2' de verilmiştir.

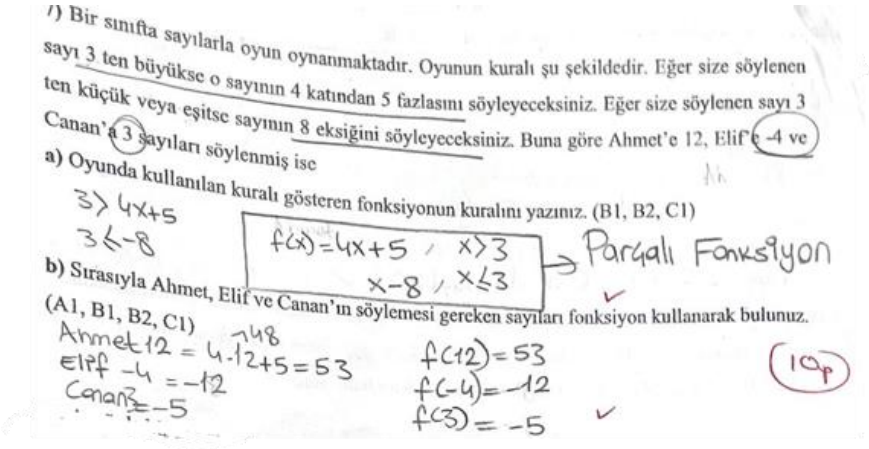
Tablo 2. Kavramsal ön test ve son test ilişkili örneklemler t-testi

Testler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kavramsal Ön Test	40	18,80	17,34	16,23	12,06	0,000
Kavramsal Son Test	40	49,77	22,04			

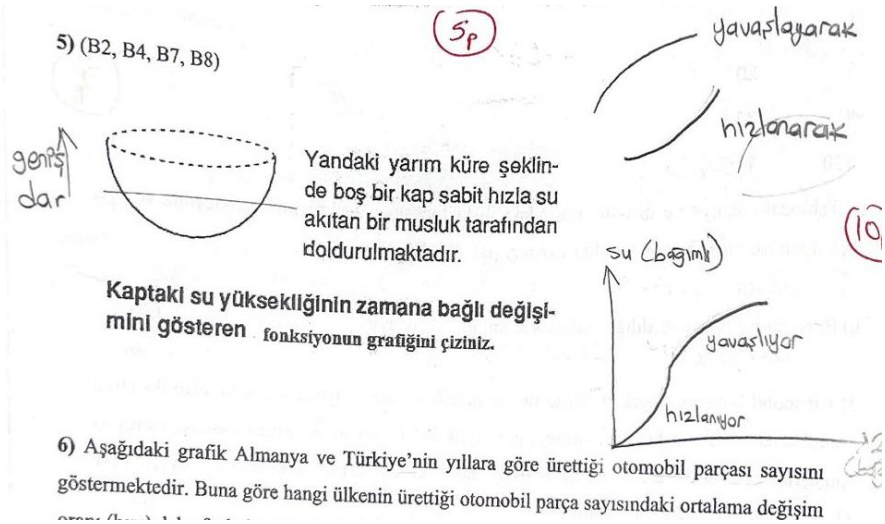
Yapılan test sonucunda öğrencilerin kavramsal ön test puan ortalamaları 18,80 kavramsal son test puan ortalamaları 49,77 çıkmıştır. İlişkili örneklemler t testi sonucunda çalışma grubunun kavramsal ön test ve son test puanları arasında kayda değer bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{39} = 12{,}06, p < 0.05$).

İçerik Analizine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunun kavramsal test sonuçlarından elde edilen verilere göre, öğrencilerin büyük oranda günlük hayatla ilişkili bir durumun fonksiyonla ifade edilip edilemeyeceğini açıklayabildikleri ve fonksiyonları farklı temsillerle gösterebildikleri görülmüştür. Buna ilişkin örnekler Şekil 2 ve Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 2. Öğrenci cevaplarından örnek (1)



Şekil 3. Öğrenci cevaplarından örnek (2)

Bunların yanı sıra, öğretmen günlüğünden elde edilen verilere göre, öğretim yönteminin öğretmene öğrencilerin kavram yanılgılarını ve öğrenme güçlüklerini görme, bu sayede süreç içinde müdahale etme gibi birçok fırsat sunduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin derse aktif katılım sağladığı, grup çalışmalarında birbirlerinin öğrenmelerini desteklediği ve fonksiyonlara ilişkin kendi örneklerini sunabildikleri tespit edilmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Fonksiyonlar konusunun etkinlik temelli öğretim yaklaşımıyla öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelediğimiz bu araştırmada, öğrencilerin hem işlemsel hem de kavramsal bilgi

düzeylerinde gelişim gösterdikleri görülmüştür. Bu bulgular, matematik dersinde etkinlik temelli öğretimin etkisini inceleyen çalışmalarla (Aslan, 2018; Küpcü, 2012; Cüce, 2012; Altun, 2006) benzerlik göstermektedir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin verilen bir durumun fonksiyon olup olmadığını açıklayabildikleri ve fonksiyon kavramına ilişkin güncel yaşam örnekleri verebildikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin fonksiyonlar konusunda kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermektedir ve Yazır'ın (2015) 9. sınıf fonksiyonlar konusunun öğretiminde modelleme kullandığı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar, konunun hangi düzeyde ele alındığından bağımsız olarak, öğrencilerin grup çalışmaları yapabilecekleri ve günlük hayattan kavramlar üzerinden yapılandırma yapabilecekleri öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, eylem araştırması olarak yürütülen çalışmada etkinliklerin öğretmene, ders esnasında öğrencilerin yaşadığı kavram yanılgılarını ve zorlukları görme ve müdahale etme fırsatı sağladığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrenme sürecinde öğretmenin sürekli muhakeme yapmasının ve gerektiğinde değişiklik yapma esnekliğine sahip olmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle, bu çalışma birçok programlı lisede 10. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir; benzer çalışmalar farklı okul türlerinde de yapılabilir. Ayrıca, çalışmada fonksiyonlar konusundaki öğrenmenin kalıcılığına dair bir inceleme yapılmamıştır. Gelecek araştırmalarda, öğrenmenin kalıcılığına bakılabilir. Etkinlik temelli öğretimin öğrenme ortamlarında uygulanmasını destekleyici politikalar da geliştirilebilir. Bu kapsamda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Altun, Y. (2006). Ortaöğretim Matematik Konularının Öğretiminde Etkinlik Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Aslan, N. (2018). Üslü İfadelerle Etkinlik Temelli Öğretimin Matematik Akademik Başarısına, Tutumuna ve Kaygı-endişe Düzeyine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Bayazit, İ. (2008). Fonksiyonlar Konusunun Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri. MF Özmantar, E. Bingölbali, & H. Akkoç. Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri içinde (s. 91-120). Ankara: Pegem Akademi.

Bozkurt, A., & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 17(2), 377-398.

Cüce, M. (2012). Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi Yapılan Sınıf Ortamından Yansımalar: Aksiyon Araştırması. (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (1993). How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed. McGraw-Hill Education.

Gürbüz, R., & Toprak, Z. (2014). Designation, ımplementation and evaluation of activities to ensure transition from arithmetic to algebra. Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education, 8(1), 178-203.

Küpcü, A. R. (2008). Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaışımının Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

MEB. (2011). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı.

Özmantar, M. F. & Bingölbali, E. (2008). Etkinlik Tasarımı Ve Temel Tasarım Prensipleri. M. F. Özmantar ve E. Bingölbali (Ed.), Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri içinde (s. 313-348). Ankara: Pegem Akademi.

Uğurel, I, Bukova-Güzel, E. ve Kula, S. (2010). Matematik öğretmenlerinin öğrenme etkinlikleri hakkındaki görüş ve deneyimleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 103-123.

Van De Walle, J., Karp, K.S, Bay-Williams, J.M. (2018). İlkokul ve Ortaokul Matematiği, (S. Durmuş, Çev. Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yazır, F. (2015). Modelleme Temelli Yapılan Öğretimin 9. Sınıf Fonksiyonlar Konusunda Kavramsal ve İşlemsel Bilgiye Etkisi (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI EĞİTİM PROGRAMI (TBM)'NIN POSTMAN'IN TEKNOLOJİ VE ÇOCUKLUK KAVRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Damla ZEYHAN AYDIN
Milli Eğitim Bakanlığı
damla.zeyhan@gmail.com

ÖZET

Teknoloji, günümüz dünyasına pek çok yenilik ve gelişme sağlamakla birlikte teknoloji bağımlılığı gibi bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir. Teknoloji bağımlılığı kişilerin kendine zarar verdiğini bildikleri halde teknolojik aletleri kullanmaktan vazgeçememeleri olarak tanımlanmaktadır. Pek çok farklı disiplin tarafından incelenen teknoloji bağımlılığı konusunda öğrencilerin bilinçlenmesini sağlamak amacıyla okullarda çalışmalar yürütülmektedir. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı teknoloji bağımlılığı modülü kapsamında her kademede teknoloji bağımlılığını önleme yönelik çalışmalar yapılmaktadır. İlgili çalışmada okullarda uygulanan teknoloji bağımlılığı eğitim programı, Neil Postman'ın görüşleri bağlamında irdelenmiştir. Neil Postman, teknolojinin kullanımı, çocukluk kavramı gibi konularda çalışmalar yapmış önemli düşünürlerden birisidir. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmış ve teknoloji bağımlılığı modülünün eğitim içerikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda okullarda uygulanan teknoloji bağımlılığı eğitim programının Neil Postman'ın teknoloji kullanımı ve çocukluk kavramlarına ilişkin görüşlerini desteklediği görülmüştür. Özellikle teknolojinin olumsuz etkilerinden kurtulabilmek için teknolojinin bilinçli ve sınırlı kullanılması gerektiği vurgusunun, hem Neil Postman'ın görüşlerinde hem de teknoloji bağımlılığı programının temel ilkelerinde yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji Bağımlılığı, Neil Postman, Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı

ABSTRACT

Although technology provides many innovations and developments to today's world, it has also brought some negativities such as technology addiction. Technology addiction is defined as the inability of people to stop using technological devices even though they knows that they are harming themselves. Studies are carried out in schools in order to raise awareness of students on technology addiction, which is examined by many different disciplines. Within the scope of the Technology Addiction module of Addiction Prevention Training Program of Turkey, studies are carried out to prevent technology addiction at all levels. In the related study, the technology addiction education program applied in schools was examined in the context of Neil Postman's views. Neil Postman is one of the important thinkers who have worked on issues such as the use of technology and the concept of childhood. In this study, the document analysis method was used and the educational contents of the technology addiction module were examined. As a result of the examinations, it was seen that the technology addiction education program implemented in schools supported Neil Postman's views on the concepts of technology use and childhood. It has been seen that the emphasis on the conscious and limited use of technology in order to get rid of the negative effects of technology is included both in Neil Postman's views and in the basic principles of the technology addiction program.

Key Words: Technology Addiction, Neil Postman, Addiction Prevention Training Program of Turkey.

GİRİŞ

Günümüzde iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler ile birlikte teknoloji bağımlılığı sıklıkla gündeme gelen konulardan biri haline gelmiştir. Teknoloji bağımlılığı en genel tanımı ile kişinin

kendisine zarar vermesine rağmen teknolojik araçları kullanmaktan vazgeçememesi olarak tanımlanabilen davranışsal bir bağımlılık türüdür (Alter, 2018). Hem yetişkinler hem de çocuklar üzerinde istenmeyen sonuçlara yol açan teknoloji bağımlılığı telefon, bilgisayar, TV, tablet vb. gibi tüm teknolojik cihazların kullanımından vazgeçememek olarak düşünülmektedir. Teknoloji bağımlılığının bireylerde ve özellikle çocuklarda zihinsel, sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişime olumsuz etkilerinin olduğu bu konuda yapılan birçok çalışma ile ortaya konmuştur (Griffiths, Pontes ve Kuss, 2016). Teknoloji bağımlılığının incelenmesi son yıllarda hız kazanmasına rağmen geçmişten beri kişilerin teknoloji ile olan ilişkilerini inceleyen araştırmacılara rastlamak mümkündür. Yetişkinlerin ve çocukların teknoloji ile ilişkilerini inceleyen önemli araştırmacıların birisi de Neil Postman'dır. Neil Postman 1931 ile 2003 yılları arasında yaşamış Amerikalı eğitimci ve iletişim bilimcidir (Batuş, 2005). Postman, teknolojinin getirdiği yeniliklerin ve gelişimin önlenemez olduğunu fakat olumsuz etkilerden kurtulmak için teknolojiyi bilinçli ve denetlenebilir şekilde kullanmak gerektiğine vurgu yapmaktadır. Postman'ın, kişilerin teknoloji ile ilişkileri bağlamında teknolojik araçlardan televizyona ilişkin çözümlemelerinin ve çocukluk çağı ile teknoloji kullanımı konusundaki görüşlerinin günümüz sosyal medya araçlarına da uyarlanabilecegi düşünülmektedir. Postman teknoloji bağımlılığı terimini kullanmamış olmasına rağmen yaptığı çözümlemelerin, günümüzde özellikle çocuklardaki teknoloji bağımlılığına ilişkin soruların aydınlatılmasında önemli rol üstlenebilecegi öngörülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da özellikle okullarda teknoloji bağımlılığını önlemeye yönelik yapılan çalışmaların Neil Postman'ın görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle okullarda uygulanan Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı hakkında bilgi verilecek, Postman'ın çocukluk ve teknolojiye ilişkin görüşleri açıklanacak, sonrasında ise teknoloji bağımlılığı modülünün içerikleri Postman'ın görüşleri bağlamında irdelenecektir.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, Türkiye'deki tüm okullarda ve yaygın eğitim kapsamında farklı kamu kurum ve kuruluşlarında 2014 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan bir programdır (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Eğitim programında kullanılan içeriklerin tümü, Türkiye Yeşilay Cemiyeti Bilim Kurulu'nun da içinde bulunduğu profesyonel bir eğitim kadrosu tarafından, bilimsel temelli bir bakış açısı ile her okul kademesine uygun, bilimsel ve kanıta dayalı bir eğitim programı olarak tasarlanmıştır (Yılmaz, 2014). TBM eğitim programı olarak kısaltılabilen program, Türkiye Yeşilay Cemiyeti tarafindan geliştirilmiştir ve birden fazla kamu kurum ve kuruluşları ile iş birliği içerisinde uygulanmaktadır. TBM eğitim programı teknoloji bağımlılığı, tütün bağımlılığı, sağlıklı yaşam, alkol bağımlılığı ve madde bağımlılığı olmak üzere 5 farklı modülden oluşmaktadır. Program, başta gençler ve çocuklar olmak üzere toplumun her kesimini bağımlılıklar konusunda bilgilendirmeyi ve farkındalık kazandırmayı amaçlayan önleyici bir eğitim programıdır. Programdaki her modülün anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin gruplarına yönelik eğitim materyalleri, etkinlikleri, sunuları ve broşürleri bulunmaktadır. İlgili modüllerin okullarda öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve okul personeline uygulanmasından Türkiye Bağımlılıkla Mücadele uygulayıcı eğitimini tamamlamış olan okul rehber öğretmenleri sorumludur. Milli Egitim Bakanligi haricinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi farklı kurum ve kuruluşlarda da öğrencilere ve yetişkinlere yönelik uygulamalar yapıldığı bilinmektedir (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Bu çalışma kapsamında TBM eğitim programının 'teknoloji bağımlılığı' modülü ele alınarak incelenecektir. Madde, alkol ve tütün bağımlılığı modülleri

anaokulu seviyesinde; madde ve alkol bağımlılığı modülleri ise ilkokul ve ortaokul seviyesinde uygulanmazken teknoloji bağımlılığı modülü tüm kademelerde ve yetişkin modüllerinde yer almaktadır. Bu nedenle teknoloji bağımlılığı modülünün irdelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Teknoloji bağımlılığı modülü, ögrencileri ve yetişkinleri teknoloji bağımlılığı konusunda bilinçlendirmeyi, farkındalık kazandırmayı ve bu bağımlılığın önüne geçmek için etkinlikler ve önleyici çalışmalar yapmayı amaçlamaktadır (Yılmaz, 2014). Bu modül içeriğinde anaokulundan yetişkin seviyesine kadar yaş gruplarının özelliklerine uygun etkinlikler, sunular, broşür, afiş ve kitaplar bulunmaktadır. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı uygulayıcısı olan rehber ögretmenler her yıl öğrencilere bu eğitim modülünü uygulamak ve uygulanan öğrenci sayılarını bildirmek zorundadırlar. Teknoloji bağımlılığına ilişkin eğitim materyallerinde kademelere göre farklılaşmakla birlikte genel olarak şu konulara yer verilmektedir: bağımlılık kavramı, teknoloji bağımlılığının aşamaları, bağımlı kişide görülen özellikler, teknoloji bağımlılığında kurtulmak için yapılması gerekenler, çocuk ve teknoloji ilişkisi, çocuk ve teknoloji ilişkisinde ebeveynlerin yapması gerekenler (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.).

Neil Postman'ın Çocukluğa ilişkin Görüşleri

Postman eğitimci kimliğe sahip olması dolayısıyla çocukluğun teknolojik gelişmeler ile birlikte doğasının değiştiğini ve kişinin yaş, deneyim ve becerilerine göre yapılan çocukluk, genç ve yetişkin gibi sınıflandırmaların giderek yok olduğunu savunmuştur (Batuş, 2005). Özellikle televizyon ile birlikte gelen bu standartlaşmanın neden olabileceği sorunların üstesinden gelebilmek için teknolojiyi bilinçli bir şekilde kullanmak gerektiğinden bahsetmiştir. Postman çocukluk kavramına ilişkin olarak; matbaanın icadına kadar olan dönemlerde çocukluk kavramının bulunmadığını, matbaanın icadı ve okur yazar olma konusunun ön plana çıkması ile çocukluk kavramının oluştuğunu, sonrasında ise telgraf ve onu takip eden teknolojik gelişmelerle çocukluk kavramının tekrar yok olmaya başladığını savunmuştur (Postman, 1995). Özellikle televizyonların ön plana çıkması ile çocuklar yetişkinlerle birlikte televizyonun gösterdiği her şeyi görmekte, bu durum da yetişkin ve çocukluk arasındaki ayrımın ortadan kalkmasına sebep olmaktadır.

Telgraf ile birlikte enformasyonun denetlenememesi, çocuğun gelişiminin düzenleyicileri olarak evin ve okulun merkeziliğini kaybetmesi süreci başlamış ve televizyon ile bu süreç doruk noktasına ulaşmıştır (Postman, 1995). Bir duvar prizine takılan her iletişim aracı çocukluğun yetişkinlikle arasındaki farklılıklarının azalmasına sebep olmuştur. Özellikle televizyonun izlenmesi noktasında çocukları sınırlayan herhangi bir şey olmaması sebebiyle yetişkinlerin tüm gizli kalmış sırlarına maruz kalmaktadırlar. Çocuklar tarihin hiçbir döneminde gazete okuyucusu olmamışlardır, fakat çocuklar televizyon izleyicisidirler ve farklı dönemlerdeki farklı yaş gruplarındaki insanların zayıflıklarına sürekli olarak maruz kalmaktadırlar. Özellikle televizyonda gösterilen şiddet ve cinsellik içeriklerinin hepsine maruz kalınması çocukların gelişimine olumsuz yansımaktadır (Postman, 1995).

Postman'a (1995) göre çocukların giyim tarzının yetişkin giyimine yaklaşması, çocuk oyunlarına ilginin kalmaması, yiyecek alışkanlıklarının yetişkinlerinkiyle benzer hale gelmesi, çocukların cinselliğe olan eğilimlerinin artması, çocuk suç oranlarındaki artış çocukluğun kaybolduğunun işaretleri olarak ele alınmaktadır. Ayrıca televizyon basılı sözcük mantığına oldukça ilkel fakat bir o kadar da güçlü bir seçenek sunar. Sunduğu eğlenceli seçenek ile okur yazarlık

becerilerinin katılıklarını konu dışı bırakmaya odaklanır. Televizyon izlemek hem çocuklar için hem de yetişkinler için herhangi ekstra bir beceri gerektirmez ve insanlardaki herhangi bir beceriyi de geliştirmez. Postman'a (1995) göre kitap okumak belirli bir sözlüksel ve sözdizimsel beceriyi gerektirirken, televizyon yaşa bakmaksızın herkesin izleyebileceği bir konumdadır. Çocuklar daha üç yaşında iken bile televizyonda en sevdikleri programlar oluşmaya başlamakta, reklamları yoğun bir dikkatle izlemekte ve reklamlardan görerek ürünleri almak istemektedirler (Postman, 1995).

Postman çocukların çocukluklarını yaşayabilmeleri için azınlıkta olan bir grup ailenin çaba sarfettigini de belirtmiştir. Postman'a (1995) göre çocukları medyadan tamamen uzaklaştırmak mümkün olmasa da, teknolojiyi çocuklarının bilinçli ve sınırlı kullanmasını sağlamaya çalışan ailelerin yaptıkları işin bir çeşit asilik olmasına rağmen aynı zamanda çok kutsal olduğuna vurgu yapmıştır. Çocukların bu durumdan en az zararla çıkabilmeleri için iki yol olduğunu söylemiştir. Bunlardan ilki çocukların maruz kaldığı süreyi sınırlamak, ikincisi ise izlenen içeriği dikkatlice takip etmek ve içeriklerin akılcı eleştirisini yapmaktır. Her iki yolu da yapmak güç olmasına rağmen bunu başarabilen ailelerin çocuklarının, çocukluklarını yaşama fırsatı kazanmalarının yanında bu aileler entellektüel seçkin bir türü de yaratacaklardır (Postman, 1995).

Neil Postman'ın Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri

Postman'ın, teknolojiye ilişkin değerlendirmelerini çoğunlukla televizyon üzerinden yürüttüğü ve şekillendirdiği söylenebilir. Telgrafın kullanılmaya başlanmasını önemli bir dönüm noktası olarak ele almaktadır. Postman, matbaanın ve tipografinin baskın olduğu döneme 'Yorum Çağı' adını vermiştir. Bu dönemde yazı ve okumanın önemini vurgulamış, yorumlamanın bir düşünce tarzı ve bir öğrenme yöntemi olduğunu belirtmiştir (Postman, 1994). On dokuzuncu yüzyılın sonuna doğru ise yorumlama çağının devrinin bittiğini ve bunun yerini "Gösteri Çağı" nın aldığını ifade etmektedir. Gösteri çağına geçişte telgrafın kullanılmaya başlanmasının yattığını belirtmiştir. Telgraftaki yoğun enformasyon akışı hem eylem enformasyon oranını düşürmekte hem de kişilerin ihtiyacından çok fazla oranda enformasyon yağmuruna maruz kalmalarına sebebiyet vermektedir. Telgraf ile başlayan bu enformasyon yağmuru televizyon ile doruk noktasına ulaşmıştır.

Söz merkezli bir kültürdeki düşünme ile görüntü merkezli bir kültürdeki düşünme arasındaki farklılık bulunduğunu belirten Postman insanlığın yazının sihrinden elektroniğin sihrine doğru inanılmaz hızlı bir değişim geçirdiğini belirtmektedir. Bu durumun kamusal söylemi değiştirdiğini, insanların düşünme becerilerine ve tarzlarında da değişiklikler yarattığını vurgulamaktadır (Postman, 1994). Nitekim Postman 'Televizyon Öldüren Eğlence' isimli kitabında 1858 yılında fuarlarda yapılan tartışmalardan bahsetmiş ve bu tartışmaları dinleyen kişilerin çok uzun süre dikkatlerini yoğunlaştırabildiklerini belirtmiştir. Günümüzde ise yedi saate kadar varan bu tartışmaları dinleyecek kişi bulunamayacağından, uzun ve karmaşık olan cümlelerin de günümüzde çoğu kişi tarafından anlaşılamayacağından bahsetmiştir (Postman, 1994).

Postman (1994), Amerika'daki söylemin basım makinesinin denetimindeyken genel olarak daha tutarlı, ciddi ve rasyonel olduğunu, sonrasında ise televizyonun denetimine geçince ufkunun daralıp alakasız ve saçma bir hal aldığını savunmaktadır. Televizyon kültüründe herşeyin eğlence amacıyla yapıldığını, enformasyon bombardımanına maruz kalındığını ve bu durumun da özellikle kamusal söyleme fazlasıyla zarar verdiğini belirtmiştir. Televizyondaki söylemler büyük oranda görsel imajlarla

yaratılmakta, iletilecek mesaj sözcüklerle değil görüntülerle aktarılmakta ve bu durum da toplumda değişimlere sebebiyet vermektedir (Postman, 1994).

Postman (1994), Huxley'in düşüncelerine atıfta bulunarak insanların zaman içinde kendilerini tutsak eden teknolojileri yücelterek bunlara bağlanacakları, kitapları yasaklamaya gerek kalmadan insanların zaman içinde kitap okumaktan kendilerinin vazgeçeceği bir dünya oluşacağını belirtmiştir. Bu değişimin de telgraf ve fotoğraf ile başladığını, televizyon ile üst noktalara ulaştığını düşünmektedir. Elektronik tekniklerle oluşmuş olan bu yeni dünyayı Postman çocukların oynadıkları "ce-ee" dünyasına benzetmiştir. Bu dünyanın çok fazla bütünlüğü ve anlamı yoktur, dinleyiciden herhangi birşey yapmasını talep etmez ve istemez, kendi içinde kapalı bir dünyadır ve aynı zamanda oldukça eğlencelidir (Postman, 1994). Televizyonun da yaygınlaşmasıyla insanlar bu ce-ee dünyasında yaşamaya başlamışlardır. Televizyon, fotoğraf ve telgrafın yönelimlerini güçlü bir şekilde dışa vurmayı sağlayarak görüntü ve enformasyonun birleşimini kusursuz bir şekilde kullanmıştır. Üstelik evlerin içine kadar girmeyi başarmış olan bu aygıt, çocuklarımızın ilk öğretmeni, insanlarımızın en güvenilir dostu olmuştur. Hatta öyle ki en küçük çocuklar bile televizyon izlemekten men edilememekte, en yüce eğitim sistemi dahi televizyonun belirleyiciliginden kurtulamamakta, toplumdaki en yoksul kişilerden en zengine kadar herkes televizyondan bir şekilde etkilenmektedir (Postman, 1994). Ayrıca Postman'a (1994) göre kamuoyunu ilgilendiren her konu televizyonun ilgi alanına girmekte ve diğer bir deyişle halkın politika, haber, eğitim, din vb. gibi konuları kavrayış şekli tamamen televizyonun yönelimleri ile şekillenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada okullarda tüm kademelerde uygulanmakta olan Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı içerisindeki teknoloji bağımlılığı modülünün içerikleri incelenecek ve Neil Postman'ın teknoloji kullanımı ve çocukluğa ilişkin görüşleri çerçevesinde irdelenecektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, belli bir amaca yönelik olarak var olan kayıt ve belgeleri bulma, okuma, inceleme ve değerlendirme gibi işlemleri kapsamaktadır (Sak vd., 2021). Araştırmada doküman olarak anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin teknoloji bağımlılığı modülündeki eğitim içerikleri ele alınmıştır. Her kademedeki teknoloji bağımlılığına ilişkin dokümanların içerikleri incelenmiş ve Postman'ın görüşleri ile ilişkili olduğu düşünülen içerikler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere çalışmanın sonuç bölümünde yer verilmiştir.

SONUÇ

Okullarda Yürütülen Teknoloji Bağımlılığı Modülünün Postman'ın Teknolojiye ve Çocukluğa İlişkin Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı kapsamında anaokulu düzeyinde teknoloji bağımlılığı modülünün eğitim içerikleri incelendiginde; teknoloji bağımlılığı ile ilgili olarak iki hikaye ve iki video olduğu görülmektedir (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Ayrıca geleneksel çocuk oyunlarından bazılarının nasıl oynayacağının gösterildiği dokümanlar da anaokulu bölümüne eklenmiştir. Bu kademede yaş grubunun küçük olmasından dolayı teknoloji bağımlılığı konusu, eğitici hikayelerle ve videolarla verilmiştir ve 'Yeşilcan' isimli bir karakter oluşturulmuştur. 'Enis ile Esra' isimli hikayede, kendilerine alınan bilgisayarı çok fazla kullanan iki kardeşin bilgisayar

başında uzun süreler kalmalarından dolayı karşılaştıkları sorunlar anlatılmıştır. Sonrasında da bunun çözümü olarak iki kardeş bilgisayarı daha az ve bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiğini öğrenmişlerdir. 'Ahmet'in Tableti' isimli hikayede ise teknoloji bağımlısı bir çocuğun arkadaşlarıyla dışarıda oynamaya çıkmak zorunda kaldığında, tablet ile vakit geçirirken arkadaşlarından ne kadar uzak kaldığını farkettiği bir hikayedir (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Anaokulu yaş grubu için hazırlanan iki videonun da konu olarak hikayelere benzediği ve teknolojinin zararlarının ve olumsuz yönlerinin anlatıldığı videolar olduğu görülmüştür.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı kapsamında ilkokul düzeyi teknoloji bağımlılığı modülü eğitim içeriklerine bakıldığında; eğitim içeriklerinin bağımlılık kavramı, teknoloji bağımlılığının aşamaları, teknoloji bağımlısı kişilerde görülen özellikler, teknoloji bağımlılığından kurtulmak için yapılması gerekenler gibi konularda kişilerin yeterli bilgi ve farkındalık düzeyine ulaşmaları amacıyla hazırlandığı belirtilmiştir (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Bu amaçla ilkokul seviyesinde kitap, videolar, sunu, broşür, etkinlikler ve afiş bulunmaktadır. Anaokulu ile karşılaştırıldığında ilkokul düzeyinde daha fazla eğitim materyalinin kullanıldığı görülmektedir. Eğitim içerikleri ayrıntılı olarak incelendiginde; bahsedilen amaçlarla uyumlu bir şekilde ilerlediği sonucuna varılmıştır. Teknoloji kullanımına ilişkin 8 video, 1 afiş, 1 broşür, 1 e-kitap ve 1 tane de bilgilendirici sunu yer almaktadır. Videolardan bazıları anaokulu videoları ile aynı olmakla birlikte sosyal medya bağımlılığı, oyun bağımlılığı gibi konulara da yer verilmiştir. E-kitapta yer alan öykü, bir video ve sunuda da yer almaktadır. Öykünün ardından öykü ile ilgili etkinlikler ve bağımlılık ile ilgili bilgilendirici metinler yer almaktadır. Yapılan içerik incelemesinde farklı türlerde oluşturulmuş olan materyallerin içeriklerinin çoğunlukla ortak olduğu görülmüştür. İçeriklerde genel olarak teknoloji bağımlısı, sosyal medya bağımlısı veya oyun bağımlısı çocukların teknolojiye nasıl esir oldukları, bunun kötü bir durum olduğu ve olumsuz sonuçlar doğuracağı, sorumlulukları aksatacağını, arkadaşlardan ve aileden uzaklaştıracağını vurgulanmaktadır. Ayrıca teknoloji bağımlısı olmaktan kurtulmak için yapılabileceklere ve teknolojik aletleri kullanmak yerine arkadaşlarla oynamak, dışarıda vakit geçirmek, aile üyeleri ile vakit geçirmek, spor yapmak vb. gibi seçenekler olabileceğinden bahsedilmiştir.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı ortaokul düzeyi teknoloji bağımlılığı modülünün içerikleri incelendiğinde; ilkokul düzeyine benzer olarak teknoloji bağımlılığının başlangıç süreci, bağımlılık aşamaları, teknoloji bağımlısında gözlenen davranışlar, teknolojik aletlerle doğru ilişkinin kurulması, teknoloji bağımlılığından kurtulmak gibi konulara yer verildiği görülmüştür (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). İlkokul içeriğinden farklı olarak bağımlılık konusunun daha ayrıntılı olarak ele alındığı, teknoloji bağımlılığı altında yer alan cep telefonu bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve oyun bağımlılığı gibi bağımlılık türlerinden bahsedildiği dikkati çekmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yaş düzeylerine uygun olarak örnek hikaye ve öykülere daha az yer verildiği görülmüştür. Materyal içeriklerinde; teknoloji bağımlılığının nasıl başladığı ve nasıl ilerlediği, öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecekleri teknoloji testi, bağımlılıktan kurtulmak için yapılabilecekler konusunda ilkokul düzeyine göre daha ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Ortaokul teknoloji bağımlılığı modülünde; 1 e-kitap, 6 video, 1 broşür, 1 afiş, teknoloji bağımlılığı ile ilgili sunu ve internetin güvenli kullanımı ve siber zorbalık konulu sunu yer almaktadır. Teknoloji bağımlılığına ilişkin sunulara ortaokul düzeyinde internetin güvenli kullanımı ve siber zorbalık konulu sununun da eklendiği görülmektedir. Güvenli internet kullanımı ve siber zorbalık konulu sunuda; internet ile yapılabilecekler, dijital dünyanın riskleri, dijital dünyada sorumlu davranmak için yapılabilecekler,

dijital okuryazarlık, siber zorbalık ve interneti güvenli kullanım için ipuçları gibi konulara yer verilmiştir (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.).

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı lise düzeyi teknoloji bağımlılığı modülünün içerikleri incelendiğinde ise; ortaokul düzeyinden daha ayrıntılı bir şekilde bağımlılık konusunun işlendiği görülmektedir. Teknoloji bağımlılığı lise modülünün konuları şu şekilde sıralanmaktadır; bağımlılık nedir, teknoloji bağımlılığının belirtileri, teknoloji bağımlılığının sebepleri, risk altında olan bireyler, adım adım teknoloji bağımlılığı, oyun bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, teknoloji bağımlılığını nasıl zararlı hale getiriyoruz, teknoloji bağımlılığının zararları, teknoloji bağımlılığından korunmak için yapılması gerekenler (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Lise modülünde teknoloji bağımlılığına ilişkin diğer düzeylerde olduğu gibi 1 e-kitap, 6 video, 1 broşür, 1 afiş, teknoloji bağımlılığına ilişkin sunu ve güvenli internet kullanımı ve siber zorbalık için bir sunu olduğu görülmektedir. Güvenli internet kullanımı ve siber zorbalığa ilişkin sununun ortaokul düzeyinde kullanılan sunu ile birebir aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca 6 videodan 2'si ortaokul modülü ile 4'ü yetişkin modülü ile ortak olan videolardan oluşmaktadır. Teknoloji bağımlılığına ilişkin sununun ise ortaokul düzeyindeki sunu ile çoğunlukla benzer olduğu tespit edilmiştir. Bağımlılıktan kurtulmak için kişinin kendisine hedefler belirlemesi ve bunları uygulaması, düşüncelerin kontrol edilmesi, spor yapma, hobiler edinme vb. gibi öneriler ele alınmıştır (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.).

Son olarak Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı teknoloji bağımlılığı modülü yetişkin ve ebeveyn düzeyleri birlikte incelenmiştir. Yetişkin düzeyinde de diğer düzeylerde olduğu gibi 1 e-kitap, 1 broşür, 1 afiş, güvenli internet kullanımı ve siber zorbalığa ilişkin sunu ve teknoloji bağımlılığına ilişkin sunu yer almaktadır (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Ayrıca çoğunluğu klinik psikolog Mehmet Dinç'in teknoloji bağımlılığını ayrıntılı bir şekilde anlattığı kısa videolardan oluşan toplamda 65 video yer almaktadır (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.). Materyallerdeki içerikler lise düzeyinde yer alan konulara teknoloji kullanım türleri de eklenmiş şekilde sunulmuştur. Güvenli internet kullanımı ve siber zorbalık başlıklı sununun ise daha önce lise ve ortaokul düzeyinde yer alan sunu ile aynı olduğu görülmüştür. Ebeveyn düzeyi olarak da yer alan bir diğer düzeyde ise yetişkin düzeyi ile aynı konu başlıkları ve içeriklerin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveyn düzeyi, yetişkin düzeyinin e-kitap dokümanının içeriğine 'çocuğunuzun teknoloji ile ilişkisi nasıl olmalı' ve 'ebeveynlere öneriler' konu başlıkları eklenerek oluşturulmuştur. Bunun haricinde yetişkin düzeyi ile ebeveyn düzeyinin içeriklerinde herhangi bir farklılık bulunmamaktadır. İçerikler incelendiğinde; teknoloji bağımlılığından kurtulmak için teknolojinin sınırlı ve bilinçli bir şekilde kullanılması gerektiği, kişinin kendisini sınırlayacak kararlar vermesi ve verdiği kararları tutarlı bir şekilde uygulamasına ilişkin öneriler bulunmaktadır (Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı, t. y.).

Postman, teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini çoğunlukla televizyon üzerinden şekillendirmiştir. İnternetin yaygınlaşması 1990'lı yıllara denk gelmesi ve Postman'ın 2003 yılında vefat etmesi dolayısıyla günümüzdeki internet bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, sosyal medya ve oyun bağımlılığı gibi bağımlılık türleri üzerine görüş beyan edememiştir. Fakat televizyon gibi prize takılan tüm elektronik aletlerin kullanımının yarattığı sorunların günümüzde giderek katlandığı ve daha tehlikeli bir hal aldığını söylemek mümkündür. Nitekim Postman, insanların televizyon ekranında güzel görünmeye ve fiziksel görünüme verdikleri önemin çok aşırı olduğunu beyan ederken, günümüzde

insanlar sosyal medya hesapları üzerinden yapılan paylaşımların daha güzel olabilmesi için büyük çaba sarfetmektedirler.

Postman'ın görüşleri açısından Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı'nın teknoloji bağımlılığı modülü içerikleri incelendiginde; genel olarak tüm içeriklerde teknolojinin bilinçli ve sınırlı kullanılması gerektiği görüşünü savunan bir anlayış hakimdir. Bu anlayış tüm kademelerdeki dökümanlarda pek çok kez tekrar etmektedir. Süre sınırlamasının mutlaka yapılması ve teknolojiyi işe yarar bir şekilde kullanmak için farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır. Ebeveyn grubunun içeriklerinde çocukların maruz kaldıkları içeriklerin mutlaka kontrol edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu görüşlerin Neil Postman'ın teknoloji kullanımının sınırlanmasına ve içeriklerin kontrol edilmesine yönelik görüşüyle örtüştüğü söylenebilir. Nitekim Postman, çocuklarını medyanın olumsuzluklarından korumaya çalışan ailelerin iki yolu olduğundan bahsetmiştir. Bunlardan ilki teknoloji kullanım miktarını sınırlandırmak, diğeri ise maruz kalınan medyayı dikkatlice takip etmek ve akılcı bir şekilde eleştirisini yapmaktır (Postman, 1995).

Postman çocukluğun yok oluşuna yönelik çocuk oyunlarının ortadan kalktığını ve çocukların bu oyunlardan haberdar olmadıklarına vurgu yapmıştır. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Progeamı anaokulu teknoloji bağımlılığı modülünde de geleneksel çocuk oyunlarından beştaş, seksek, saklambaç gibi oyunların nasıl oynanacağını çocuklara anlatan dokümanlar yer almaktadır. Bu durumun Postman'ın çocuk oyunlarına verdiği önem ile birebir örtüşen bir örnek olduğunu söylemek mümkündür. Çocukların çocukluklarını yaşamaları bağlamında anaokulu, ilkokul ve ortaokul eğitim videolarında da öne çıkan ana mesaj; tablet veya bilgisayar ile vakit geçirmeyi bırakıp dışarıda arkadaşlar ile vakit geçirmenin daha yararlı olacağıdır. Postman, çocukların çocukluk dönemlerini yaşamaya ihtiyaçları olduğunu, bunu unutmamanın önemli bir görev olduğunu ve bu kutsal görevi hatırlamaya ileride daha çok ihtiyaç duyulacağını beyan etmiştir (Postman, 1995). Özellikle çocukluk çağını kapsayan anaokulu ve ilkokul düzeyi teknoloji bağımlılığı modülünün içeriklerinde de çocukların çocukluğunu yaşaması için teknolojik aletleri kullanmak yerine evden dışarı çıkmaları ve arkadaşları ile oyun oynamaları gerektiğinin vurgusu yapılmıştır. Bu bağlamda Postman'ın çocukluğa ilişkin görüşleri ile teknoloji bağımlılığı modülünün içeriklerinin uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Postman, teknoloji ile yoğrulan bir kültürde insanların dil becerilerini geliştirmeye fazlasıyla ihtiyaç duyduklarından bahsetmiştir. Yazının, kitap okumanın ve sözlü kültürde dile verilen önemin giderek azalması ile sorunların yaşanabileceğinden, insanların düşünme tarzlarının değiştiğinden bahsetmiştir. Kişilerin geçmişe göre odaklanma becerilerinin zayıfladığından, teknolojinin dilin ve yazının hakim olduğu bir kültür ile şekillenen yorumlama çağını sona erdirdiği ifade etmiştir (Postman, 1994). Günümüze bakıldığında çocukların kitap okumaktan çok teknolojik aletler ile vakit geçirmeyi seçtikleri, hatta teknoloji bağımlılığından dolayı okul ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmedikleri görülmektedir. Teknoloji bağımlısı olan kişilerin odaklanma becerilerinin oldukça zayıfladığı ve okul başarılarının da düştüğü bilinmektedir. Teknoloji bağımlılığı modülünün her düzeyinde teknoloji bağımlılığının belirtileri arasında dikkat becerilerinde zayıflama, ders başarısının düşmesi, sorumluluklarını yerine getirememe gibi sorunlara yer verilmiştir. Bu bağlamda Postman'ın görüşlerinin desteklendiğini söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Teknoloji bağımlılığı her kesimden ve her yaş grubundan bireyleri etkileyen günümüzün önemli sorunlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağımlılık türünü anlayabilmek ve önleyebilmek için farklı disiplinlerin çalışmalar ve araştırmalar yaptığı bilinmektedir. Çocuklara ve bireylere yönelik önleyici ve tedavi edici programların bulunduğu bilinmek ile birlikte bu programların sayısının artması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda ilgili konularda görüşlerini beyan etmiş olan Neil Postman gibi görüşlerinden, güncel olarak da yararlanılabilecek önemli kişilerin çalışmalarına da yer verilmelidir. Gerçekleştirilen bu çalışma gibi geçmişte görüşleri ile insanlığı aydınlatmış olan kişilerin günümüz sorunlarına da ışık tutabilecek çalışmalarının olabileceği göz ardı edilmemeli ve bu tarz incelemelerin sayısının arttırılması gerektiği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Alter, A. (2018). *Karşı Konulmaz.* İstanbul: Paloma Yayınevi.

Batuş, G. (2005). "Neil Postman İnsan Aklının Kendi Yarattığı Teknoloji İle Dostluk Arayışı". Rigel, N. (ed.). içinde *Kadife Karanlık 21. Yüzyıl İletişim Çağını Aydınlatan Kuramcılar* (261-276). Su Yayınevi: İstanbul.

Griffiths, M. D., Pontes, H. M. ve Kuss, D. J. (2016). Online Addictions: Conceptualizations, Debates and Controversies. 3. Uluslararası Teknoloji Bağımlılığı Kongresi Bildirisi, https://www.yesilay.org.tr/assets/uploads/pdf/teknoloji_sempozyum_bildiriler_kitabi_2016-fd8ff746-5393-4ed5-97cc-90910766402d.pdf

Postman, N. (1994). T*elevizyon Öldüren Eğlence Gösteri Çağında Kamusal Söylem.* Osman Akınhay (çev.). Ayrıntı Kitabevi: İstanbul.

Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yok Oluşu*. Kemal İnal (çev.). İmge Kitabevi Yayınları: İstanbul.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi,* 4(1), 227-250.

Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı. (t.y.). 20.04.2023 tarihinde https://tbm.org.tr/ sitesinden alındı.

Yılmaz, Ş. (2014). Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitim Programı. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 1(2), 127-134.

İŞİTME ENGELLİLER ORTAOKULLARINDA GÖREV YAPAN DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI PROBLEMLER*

THE PROBLEMS WHICH ENCOUNTERED BY RELIGIOUS CULTURE AND MORAL KNOWLEDGE TEACHERS WHO WORK IN HEARING IMPAIRED SECONDARY SCHOOLS

Arkın ÖZKAN
Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
arkinozkan@gmail.com

Doç. Dr. Cengiz ÇUHADAR
Kastamonu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı ccuhadar@kastamonu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada işitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerinde karşılaşılan problemleri DKAB öğretmenlerinin görüşlerine bağlı olarak çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenleri, işitme engelli öğrencilerin DKAB derslerinde karşılaştığı zorlukları, DKAB derslerinin problemlerini, bizzat yaşayarak bilmektedirler. DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerinde karşılaştıkları problemleri derinlemesine ifade edebilecekleri düşüncesiyle araştırmamızda yöntem olarak nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir. Türkiye'deki işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik hazırlanan görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi kullanılarak uygulanmıştır. Daha sonra görüşme formuna aktarılan görüşme kayıtları çözümleme belgesine aktarılarak analiz edilmiş, nvivo ve excel programları kullanılarak grafikler oluşturulmuş, belirlenen temalara uygun olarak elde edilen verilerin frekans ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiş ve araştırmanın son bölümünde sonuç ve öneriler ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler*:* Din, Din Eğitimi, İşitme Engelli, İşitme Engelliler Ortaokulu.

ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal the problems encountered in RCMK lessons in secondary schools for the hearing impaired in various dimensions depending on the opinions of RCMK teachers. RCMK teachers working in secondary schools for the hearing impaired know the difficulties faced by hearing impaired students in RCMK lessons and the problems of RCMK lessons by experiencing them personally. Qualitative research method was determined as the method in our research, with the thought that RCMK teachers can express the problems they encounter in RCMK lessons in depth. The interview form prepared for RCMK teachers working in secondary schools for the hearing impaired in Turkey was applied using semi-structured interview technique and standardized open-ended interview strategy. Then, the interview records transferred to the interview form were transferred to the analysis document and analyzed, graphs were created using nvivo and excel programs, and the frequencies and percentages of the data obtained in accordance with the determined themes were calculated. The findings of the research were evaluated and the results and suggestions were expressed in the last part of the research.

Key Words: Religion, Religious Education, Hearing Impaired, Hearing Impaired Secondary School

* Bu çalışma, Doç. Dr. Cengiz Çuhadar danışmanlığında Arkın Özkan tarafından Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde tamamlanan "İşitme Engelliler Ortaokullarında Görev Yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Problemler" başlıklı yüksek lisans çalışmasının verilerinin bir kısmı kullanılarak üretilmiştir.

GİRİŞ

Çocuklar pek çok bilgiyi görsel ve işitsel duyularıyla öğrenir. İşitme duyusu ile sürekli olarak çevresindeki diğer bireylerin konuşmalarını duyar, bu sesler ile o anda oluşan olaylar arasında bağlantı kurar ve bu seslere anlam verir. Ancak işitme kaybından dolayı işitme engeli olan öğrencilerin dil gelişimleri gecikmekte, dil gelişimlerindeki gecikmeye bağlı olarak da bilişsel ve sosyal gelişimleri de gecikmektedir. Gelişimlerindeki gecikmelerden dolayı işitme engelli öğrencilere işitme engelliler ilkokulları, ortaokulları ve liselerinde özel eğitim verilmektedir.

Türkiye'de işitme engellilerin sayısına yönelik yapılan araştırmalarda da işitme kaybının sıklığının genel olarak 1000 canlı doğumda bir olarak saptandığı, bu rakamın yaklaşık yarısının genetik nedenlere, diğer yarısının çevresel nedenlere bağlı olduğu ifade edilmiştir (Tekin ve Cin, 2014, 211). Yapılan diğer bir araştırmada da uluslararası ölçek olarak kabul edilen engelli nüfusun, genel nüfusa oranının %14 kabul edildiği ve 1997 genel nüfus sayımı sonucuna göre, işitme engellilerin genel nüfusa oranının %0,6 olduğu, tahminen engelli sayısının 377.193 olduğu ve bu oranlara göre nüfusumuzun 135.500'ünün öğrenim çağında işitme engelli olduğunu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı[MEB], 2014, 12).

Darıca ve Şipal (2011) de ülkemizde her yıl yaklaşık 1.300.000 çocuğun dünyaya geldiğini, doğum öncesi işitme kaybı oranını dünya ortalaması olarak kabul etsek bile nüfusumuzda her yıl en az 1300 yenidoğanın işitme kayıplı olarak dünyaya geldiğini, çocuklar 4-5 yaşına geldiğinde bu sayının beş misline ulaştığını ifade etmektedir. Ülkemizin nüfusunun artmasına bağlı olarak da işitme kaybı ile dünyaya gelen bebek sayısı ve işitme engelli çocukların sayısı da her yıl artmaktadır.

İşitme engelli çocukların sayısının ülkemizin nüfusunun artış hızına bağlı olarak artmasına rağmen işitme engelliler ortaokulları sayısı ve bu okullarda okuyan öğrenci sayısı her geçen yıl azalmaktadır. Türkiye'de işitme engelliler ortaokulu sayısı 2006-2007 eğitim öğretim yılında 49 iken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 32'ye inmiştir. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin sayısı da her geçen yıl azalmaktadır. 2006-2007 eğitim- öğretim yılında işitme engelliler ilköğretim okullarında okuyan öğrenci sayısı 5429 iken 2019-2020 eğitim öğretim yılında 1718'dir. Öğrenci sayısındaki azalmaya bağlı olarak öğretmen sayısı da azalmakta olup 2006-2007 eğitim-öğretim yılında toplam 1069 öğretmen görev yapmakta iken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğretmen sayısı 665'e inmiştir (URL-1, 2017).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı işitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerinde karşılaşılan problemlerin işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenleri tarafından çeşitli boyutlarıyla değerlendirilmesidir. DKAB öğretmenlerinin görüşlerinin işitme engelli öğrencilere verilen DKAB derslerinde karşılaşılan sorunları çeşitli boyutlarıyla ortaya çıkaracağı düşüncesi ile bu araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın Problemi

İşitme engelli öğrencilerin dil gelişimleri, bilişsel gelişimleri, sosyal ve duygusal gelişimleri diğer yaşıtlarına göre geciktiğinden işitme engelliler ortaokullarında özel eğitim almaktadırlar. Ancak özel eğitime ihtiyacı olan işitme engelli öğrencilere örgün eğitimde okuyan, işitme engeli olmayan öğrencilere uygulanan öğretim programı uygulanmakta ve işitme engeli olmayan öğrencilerin okuduğu ders kitapları okutulmaktadır. İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenleri, işitme engelliler alanında, işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda gerekli eğitimi almadan, işitme engelli öğrencileri tanımadan bu okullarda görev yapmaya başlamakta ve bu durum da birçok problemi beraberinde getirmektedir.

Araştırmanın ana problemi işitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerinde karşılaşılan problemleri ortaya koymak olmakla birlikte, işitme engelliler ortaokullarında okutulan DKAB derslerinin, işitme engelli öğrencilerin işitme yetersizliği, öğretmenlerin alanla ilgili yeterlilik düzeyleri, öğrenci-öğretmen iletişimi, eğitim-öğretim ortamı, ders kitabı, okulun fiziki yapısı, öğretim programının içeriği gibi konuların da DKAB derslerini etkilediği ve bu konularla ilgili olarak da problemler ortaya çıktığı görülmüştür.

İşitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerinde karşılaşılan problemler konusunda 23 alt problem belirlenmiş, alt problemlerle ilgili karşılaşılan zorluklar açıklanmış ve bu zorlukların değerlendirmeleri yapılmıştır.

Araştırmada Kullanılan Yöntem

DKAB öğretmenlerinin DKAB derslerinde karşılaştıkları güçlükleri derinlemesine ifade edebilecekleri düşüncesiyle araştırmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir. Nitel araştırmayla derinlemesine daha fazla bilgiye ulaşılabileceği, ifade edilmesi zor olan sorulara cevap verilebileceği düşüncesiyle nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir. Frankel ve Devers (2000) nitel araştırmaların psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağladığını, geleneksel araştırma yöntemleriyle ifade edilmesi zor olan sorulara cevap bulmak için gerekli olduğunu ifade etmektedir (Frankel ve Devers, 2000'den aktaran Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, 240). Araştırmada araştırmaya temel oluşturacak kuramsal bir çerçeve açık bir biçimde oluşturulmaya çalışılmış, araştırmanın planlanmasında belirli bir esnekliğe de yer vererek, sistematik ve tutarlı bir süreç takip edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin avantajlı yönlerinden dolayı bu teknik seçilmiş ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularla fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenirliğin azalması gibi de dezavantajlarından dolayı standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi belirlenmiştir. Bu yaklaşımın bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edinilmesine yol açabilecek olan "görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini" azalttığı ve bu yaklaşımın yanıtlarda görüşmecilerin becerileri, yanlılıkları ve öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azaltacağı, duruma göre anlık tavır ve esnekliğin önemli ölçüde sınırlanırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı sıra ile sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargıları en

aza indirdiği için, bu yaklaşımla elde edilen verilerin karşılaştırılmasının ve analizinin daha kolay olduğu ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 151).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubumuz Türkiye'de işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenleridir. Araştırmanın yapıldığı tarihte Türkiye'de işitme engelliler ortaokulu sayısı 42'dir. İşitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerine bu okullarda idarecilik yapan ve branşı DKAB öğretmenliği olan okul müdürleri ve müdür yardımcıları da girmektedir. Bu sebeple DKAB branşında olan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. DKAB branşında olup kadrolu olarak görev yapmakta olan toplam öğretmen sayısı 42'dir. DKAB branşında 12 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı ve 28 DKAB öğretmeni bulunmaktadır. Görüşme yapmayı kabul eden 28 öğretmen (%67) ile belirlenen zaman diliminde görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden 7 kişi (%25) okul müdürü ve 2 kişi (%7,14) müdür yardımcısı olarak görev yapmakta, 19 kişi de (%67,86) öğretmen olarak işitme engelliler ortaokullarında görev yapmaktadır.

DKAB öğretmeni bulunmayan okullardaki DKAB derslerine başka okullardan görevlendirilen DKAB öğretmenleri, ücretli olarak çalıştırılan DKAB öğretmenleri veya farklı branşlardan öğretmenler de girmektedir. Görevlendirme olarak görev yapan, ücretli olarak görev yapan veya diğer branş öğretmenlerinden DKAB derslerini okutan öğretmenler DKAB derslerini geçici bir süre okuttuğu için çalışma grubuna dahil edilmemiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için sadece okullarda kadrolu olarak görev yapan, DKAB branşında olan öğretmenler çalışma grubu içerisinde yer almıştır.

İşitme engelliler ilkokulları ve ortaokulları müstakil müdürlük halinde aynı binalarda eğitim vermektedir ve işitme engelliler ortaokullarında görevli DKAB dersi öğretmenleri ilkokullardaki DKAB derslerine de girmektedir. Bu sebeple ilkokul 4.sınıfta okutulan DKAB dersleri de araştırmamız kapsamı içinde yer almıştır.

Verilerin Toplanma Süreci

Görüşme yapmak için işitme engelliler ortaokullarındaki tüm öğretmenlere ulaşılmış, görüşmenin amacı ve gizliliği hakkında bilgi verilmiş ve kendisiyle görüşme yapmak için randevu talep edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin Türkiye'de farklı illerdeki işitme engelliler ortaokullarında görev yapmasından dolayı iki öğretmen ile yüz yüze görüşme yapılmış diğerleri ile telefonla görüşme yapılmıştır. Telefonla ve yüz yüze görüşme yapılırken görüşme yapılan kişilerden izin alınarak görüşmeler ses kaydı olarak telefonda kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin başında araştırmaya katılan öğretmenleri tanıma amaçlı sabit seçenekli sorular sorulmuş, yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmaya katılan tüm öğretmenlere aynı sıra takip edilerek standartlaştırılmış açık uçlu görüşme stratejisi kullanılarak uygulanmıştır. Toplam 27 öğretmen ile görüşme yapılmış, 1 öğretmen de görüşme formunu yazılı olarak doldurup gönderebileceğini bildirmiş ve yazılı olarak göndermiştir. Toplam 28 kişinin görüşlerine ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerde ses kaydı olarak kayıt altına alınan verilerin tamamı görüşülen her bir kişi için hazırlanan görüşme formuna aktarılmıştır. Görüşme formuna aktarılan görüşme kayıtları çözümleme belgesine aktarılarak analiz edilmiş, elde edilen veriler özel bir forma yerleştirilerek kodlanmış, nvivo ve excel programları kullanılarak grafikler oluşturulmuş, belirlenen temalara uygun olarak elde edilen verilerin frekans ve yüzdelikleri hesaplanmıştır. Görüşme kodlama anahtarlarının tutarlılığının sağlanması amacıyla araştırmacı ve uzmanın doldurduğu görüşme kodlama anahtarları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda araştırmanın güvenilir olduğu görülmüştür.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma süresince elde edilen verilere ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

1. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan İşitme engelli öğrencilerin DKAB derslerine ilgisi konusunda yaşanılan zorluklar

Görüşme yapılan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgileri konusundaki görüşleri analiz edildiğinde 21 öğretmen (%75) işitme engelli öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgili olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte 3 öğretmenin (%11) öğrencilerin orta düzeyde DKAB dersine karşı ilgileri olduğunu ve 4 öğretmenin (%14) de öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgilerinin olmadığını ifade ettiği görülmektedir.

Öğrencilerin DKAB derslerine ilgilerini artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin görüşler analiz edildiğinde, özellikle görsel materyal hazırlamayı (18, %64) daha yoğun vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte iletişimi artırma (7, %25), sosyal faaliyetler (6, %21), müfredat değişikliği (5, %18), ders kitabı hazırlama (5, %18), uygulamalı eğitim (3, %11), ödüllendirme (2, %7) öğretmenlerin vurguladıkları diğer başlıklar olmuştur.

Görüşleri alınan öğretmenlerin büyük çoğunluğu işitme engelli öğrencilerin DKAB dersine karşı ilgilerini artırmak için özellikle görsel materyal hazırlama ihtiyacının (18, %64) önemini vurguladıkları görülmektedir. Görsel materyal hazırlanması konusunda kısa cümleli etkinliklerin, sunuların (2, %7), panoların (1, %4), videoların (2, %7) hazırlanabileceği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenci ve öğretmen iletişiminin artırılması gerektiği, öğretmenlerin Türk işaret dilini bilmesi gerektiği, cami ve tarihi mekânlara geziler düzenlenebileceği, sosyal faaliyetlerin arttırılabileceği, işitme engelli öğrencilere özel müfredat ve ders kitabı hazırlanabileceği, öğretmenlerin dersleri uygulamalı olarak işleyebileceği belirtilmiştir.

2. İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin eğitiminde yeterlilik düzeyleri konusunda karşılaşılan zorluklar

Öğretmen eğitimi konusuna ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin dörtte üçü öğretmenlerin işitme engelliler alanında eğitim almadan işitme engelliler ortaokulunda göreve başladığını (21, %75), öğretmenlerin işitme engelliler alanında eğitim almadan işitme engelliler ortaokulunda göreve başladığı için öğretmenlerin dersi nasıl anlatacağını bilemediğini

ve ders anlatma konusunda sıkıntı yaşadığını (19, %68), öğretmenlerin kendini yeterli görmediğini (2, %7), öğretmenlerin derslerde kullandığı kelime sayısının çok az olduğunu (1, %4), öğretmenlerin derslerde sürekli yazı yazdırdığını (2, %7) vurguladıkları görülmektedir.

Bu konu ile ilgili (Turanalp, 2011) yaptığı çalışmasında, "engellilere verilecek din eğitiminin doğrudan bir söylem yerine eğiticinin hayatında karşılığını bulan, özlü bir anlatıma ve içkin bir sunuma sahip olması gerekmektedir. Bunun için de verilecek din eğitiminin niteliği kadar din eğitimcilerinin niteliği üzerinde de durulmalıdır. Bu itibarla engellilerin eğitimiyle ilgilenen eğiticilerin hem kişisel donanım hem de engellilere yönelik formasyon sahibi olmaları büyük önem arz etmektedir" demektedir.

Öğretmenlere verilecek eğitimin ne tür olması gerektiğine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; İşitme engelliler ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin işitme engelli öğrenciyi tanımadığı, bunun için de öğretmenlere işitme engelli öğrenciyi tanımaya yönelik eğitim verilmesi gerektiği (13, %46), öğretmenlere materyal hazırlama eğitimi verilmesi gerektiği (2, %7), öğretmene verilecek eğitimlerin hizmet içi eğitim ve seminer şeklinde olması gerektiği (13, %46) belirtilmiştir.

Öğretmenlere kimin eğitim vereceği konusuna ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; öğretmenlere verilecek eğitimlerde, eğitim verecek uzman sıkıntısı olduğunu (2, %7), İlahiyat Fakültelerinde işitme engelli öğrencilere yönelik eğitim verecek öğretim görevlisi olmadığını (1, %4), Din Öğretimi ve Özel Eğitim Genel Müdürlüğünün öğretmenlere katkı sağlaması gerektiğini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Bu konu ile ilgili Karasu (2013) yaptığı çalışmasında, "Din eğitiminde öğretmen yetiştirme problemi de önemli bir eksiklik olarak zikredilebilir. Okullarda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini ve din eğitimi ile ilgili olan diğer seçmeli dersleri okutan özel eğitim alanı mezunu öğretmenlerin alan bilgisi; İlahiyat Fakültesi mezunlarının özel öğretim alanı ile ilgili formasyon bilgilerinin yeterli olmadığı söylenebilir" demektedir.

Öğretmen eğitimi konusundaki öneriler değerlendirildiğinde; işitme engelli öğrencilere yönelik branşlara göre üniversitelerde bölümler açılıp eğitim verilmesi gerektiğini (9, %32), İlahiyat Fakültelerinde işitme engelli öğrencilerle normal okullarda da karşılaşabileceğinin öğrencilere anlatılması gerektiğini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Branş öğretmenlerinin işitme engelliler okullarında görev yapması ve özel eğitim dersleri konusunda Başkonak (2016) çalışmasında, "görüşleri alınan eğitimcilerin üçte ikisi (16: % 64) İlahiyat/İslami İlimler Fakültelerinde özel eğitime yönelik derslerin bulunmadığını" ifade etmiştir. Uysal (2010) da, "branş öğretmenlerinin işitme engelli okullarına atanması sebebiyle eğitim fakültelerinde özel eğitim ile ilgili dersler seçmeli ders olarak okutulmalıdır. Bunun yanında işitme engelli okullarında görev alan branş öğretmenleri bu engelli grubuna ilişkin hizmet içi eğitime tabi tutulmalı ve bu eğitim sonunda başarılı olan öğretmenler göreve devam etmelidir" demektedir. Bu konuda Arıkan da (2012) "İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışacak branş öğretmenleri bakanlığın düzenleyeceği bir mevzuatla özel eğitim mezunları arasından seçilmelidir" demektedir. Ancak DKAB öğretimi özel bir alandır, özel eğitim mezunu öğretmenlerin DKAB öğretimi konusunda ne kadar başarılı olabilecekleri de ayrı bir tartışma konusudur. Bu konuda Karasu (2013) da "Özel eğitim alanında yetişmiş, din eğitimini verebilecek öğretmenlerin olmaması engellilerin eğitiminde yaşanan

zorlukların nedenlerinden biridir. Bu sıkıntıları aşmak için üniversitelerin İlahiyat Fakülteleri bünyesindeki DKAB alan derslerinin yanında özel eğitim dersleri verilebilir. Ayrıca isteyen öğrencilere yan alan branşı olarak özel eğitim bölümünü seçebilme imkânı sağlanabilir" şeklinde öneri sunmaktadır.

Öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarında göreve başlaması ve okullardaki çalışma süreleri konusuna ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; İşitme engelliler ortaokullarında göreve başlayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerin yanında belli bir süre görev yapması gerektiğini (1, %4), bu alanı bilen öğretmenlerin bu okula atanması gerektiğini (2, %7), öğretmenlerin sık sık bir araya gelip problemler ve çözüm önerileri hakkında konuşması gerektiğini (2, %7), işitme engelliler ortaokullarında çalışan branş öğretmenlerine rotasyon olmaması gerektiğini (1, %4), işitme engelliler ortaokulunda görev yapan branş öğretmenlerinin bu okuldan ayrılmaması gerektiğini (2, %7) vurguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin işitme engelliler alanında hangi kurs ve eğitimlere katıldıklarına ilişkin görüşler analiz edildiğinde, 22 öğretmen (%79) işaret dili kursu aldığını, 7 öğretmen (%25) Millî Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği işaret dili kursuna katıldığını, 1 öğretmen (%4) İşitme Engellilerle ilgili çalıştaya katıldığını, 1 öğretmen de hizmet içi eğitime katıldığını (%4) ifade etmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının düzenlediği Türk işaret dili kursuna 7 öğretmenin katıldığı, 1 öğretmenin işitme engelliler konusunda çalıştaya katıldığı ve 1 öğretmenin de yıllar önce Eskişehir İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) hizmet içi eğitime katıldığı görülmüştür.

3. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilerle iletişim kurmada karşılaşılan zorluklar

İşitme engelli öğrencilerle DKAB öğretmenlerinin iletişim kurmada karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerle iletişim problemi olduğunu (28, %100), en büyük problemin öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarında göreve başlarken Türk işaret dilini bilmediklerinden kaynaklandığını (24, %86), bununla birlikte işitme engelli öğrencilerin Türk işaret bilmediklerini (9, %32) vurguladıkları görülmektedir. Bu konuda çözüm olarak öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerle iletişiminin artması gerektiğini (9, %32) belirtmektedirler.

4. İşitme engelliler ortaokullarındaki DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerle iletişimde kullandığı yöntemlerle ilgili zorluklar

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde hangi yöntemleri kullandıklarına dair görüşler analiz edildiğinde, 24 öğretmenin Türk işaret dilini kullandığını (%85), 24 öğretmenin sözel dili kullandığını (%85), 11 öğretmenin yazarak iletişim kurduğunu (%39:), 8 öğretmenin de görseller kullandığını (%29) ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerle iletişimde kullanılan yöntemler konusunda işaret dili ve sözel dilin beraber kullanılması gerektiği de görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı tarafından vurgulandığı görülmektedir.

İşitme engelli öğrencilerle iletişim kurarken uygulanacak yöntem konusunda Uysal (2010), "Engel grubunu tanımak için en iyi yöntem öğrencilerle iletişim kurmaktır. Bu anlamda işitme engelli öğrencilerin en çok kullandığı iletişim yöntemini yani işaret dilini öğrenmek gerekmektedir. Eğitimde

de hem sözel yöntemin hem de işaret dili yönteminin kullanıldığı total yöntem kullanılmalıdır" demektedir.

5. İşitme engelliler ortaokullarındaki DKAB öğretmenlerinin ve işitme engelli öğrencilerin Türk İşaret Diliyle ilgili karşılaştığı zorluklar

Öğretmenlerin Türk işaret diliyle ilgili karşılaştığı problemler konusundaki görüşler analiz edildiğinde en çok öğretmen kaynaklı problemlere (24, %86) vurgu yaptıkları görülmüştür. Daha sonra öğrenci kaynaklı problemler (12, %43) konusunu vurguladıkları görülmektedir. Daha sonra da Türk işaret dilinin yapısından kaynaklanan problemler (9, %32) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türk işaret dili bilgisine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, işitme engelli öğrencilerin Türk işaret dilini bilmediğini (9, %32), öğrencilerin ana dillerinin Türk işaret dili olduğunu, Türkçenin bu çocukların ana dili olmadığını (3, %11) vurguladıkları görülmüştür.

Türk işaret dilinin yapısı konusundaki görüşler değerlendirildiğinde, Türk işaret dilinin yapısından kaynaklanan güçlükler olduğunu (9, %32) vurguladıkları görülmüştür. Türk işaret dilinin çok kısır ve yetersiz kaldığını (6, %21), Türk işaret dilinin ortak işaret dili olmadığını, farklı işaretlerin kullanıldığını (3, %11), birkaç yıl öncesine kadar Türk işaret dilinin okullarda yasak olduğunu (5, %18), işitme engelli öğrencilere yaşayan işaret dilinin öğretilmesi gerektiğini (2, %7), Türk işaret dilinin soyut kavramları ifade edemediğini (1, %4), Türk işaret diliyle din eğitiminde hassasiyet gösterilmesi gerektiğini (2, %7) de ifade ettikleri görülmüştür.

Türk işaret dili konusunda Başkonak (2016) yaptığı çalışmasında "Birkaç yıla kadar Türk işaret dilinin okullarda yasak olduğu da dile getirilen farklı bir sorundur. Okullarda işitme engelli öğrencilerin sözel dili kazanabilmeleri için Türk işaret dili yasaklanmış sadece sözel dil kullanmaları istenmiştir. Ancak Türk işaret dili her zaman var olmuştur. Türk işaret dilinin soyut kavramları ifade edemediği, Türk işaret diliyle din eğitiminde hassasiyet gerektiği ve işitme engelli öğrencilere yaşayan işaret dili öğretilmesi gerektiği" ifade edilmiştir.

Öğretmenlere Türk İşaret Dilini nereden öğrendikleri sorulmuş 20 öğretmenin okuldaki öğrencilerden (%71), 19 öğretmenin Türk işaret dili kursundan (%75), 5 öğretmenin Mili Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği Türk işaret dili kursundan (%18), 6 öğretmenin Türk işaret dili sözlüğünden (%21), 5 öğretmenin öğretmen arkadaşlarından (%18), 2 öğretmenin internetten (%7) ifadelerinden birini veya birkaç tanesini ifade ettiği görülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı şu anda Türk işaret dilini bildiğini ifade etmişlerdir. Ancak Türk işaret dilini farklı seviyelerde bildiklerini ifade etmişlerdir. Türk işaret dilini hangi seviyede bildikleri sorulduğunda 12 öğretmenin iyi (%43), 11 öğretmenin orta (%39), 5 öğretmenin de çok az (%18) seviyede Türk işaret dilini bildiğini ifade ettiği görülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu iyi ve orta seviyede Türk işaret dili bildiğini ifade etmiş, çok iyi ve hiç seçeneklerini belirten olmamıştır.

Başkonak (2016) tarafından İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerine yönelik yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının (16: % 50) 5 yıl ve üzeri süredir İşitme engelliler ortaokulunda görev yaptığı, beşte birinin (6: % 19) orta üzeri ve

iyi derecede Türk işaret dili bildiği, tamamının (32: % 100) İşitme engelliler ortaokulunda göreve başlamadan önce Türk işaret dili bilmediği, beşte dördünün (26: % 82) Türk işaret dilini öncelikli olarak öğrencilerden öğrendiği sonucunun ortaya çıktığını" ifade etmiştir. Başkonak'ın yaptığı çalışmada Türk işaret dilini orta üzeri ve iyi derecede bildiğini belirtilenler %19 iken, bu araştırmada ise orta seviyenin üzerinde Türk işaret dili bildiğini ifade eden öğretmenlerin oranı %43'tür. DKAB öğretmenlerinin yarısından fazlasının iyi ve üzeri seviyede Türk işaret dili bilmedikleri de ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerle iletişimde öğretmenlerin Türk işaret dilini kullanması konusunda Say (2013) yaptığı çalışmasında "Öğretmenlerin işitme engelliler ile iletişim kurabilmeleri için işaret dili eğitimi almaları ve böylece öğrencileri daha kolay anlayabilmelerini sağlayabilecektir. Böylece öğrencilerin ve öğretmenlerin performanslarının artmasını sağlayacağı söylenebilir" demektedir.

Bu konu ile ilgili Başkonak (2016) yaptığı çalışmasında, "Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan eğitimcilerin göreve başlamadan önce Türk işaret dili bilmediği, göreve başlarken işitme engelli öğrencilerin özellikleri hakkında hiç bilgisi bulunmayan ve Türk işaret dili bilmeyen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretmenlerinin, görevlerine alışıncaya kadar işitme engelli öğrencilerin din eğitimi gelişimlerine çok fazla katkı sağlamadığı görülmüştür" demektedir. Başkonak'ın bu çalışması da araştırmamızda ortaya çıkan bulguları destekler niteliktedir.

6. İşitme engelinin yanında farklı engeli olan öğrencilerin bulunmasının ders işleyişinde yaşattığı zorluklar

İşitme engelinin yanında farklı engeli bulunan öğrencilerin olup olmadığına yönelik görüşler analiz edildiğinde; öğretmenlerin tamamına yakınının işitme engelinin yanında farklı engel türü bulunan işitme engelli öğrencilerinin de olduğunu (27, %96) belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin işitme engelinin yanında başka hangi engeli olduğuna yönelik görüşler analiz edildiğinde, işitme engelinin yanında zihinsel (26, %93), bedensel (7, %25), görme (4, %14) ve spastik (1, %4) engeli bulunan öğrencilerin bulunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. İşitme engelinin yanında farklı engel türleri bulunan öğrencilerin olmasının ders işleyişini olumsuz etkilediğini (27, %96), işitme engelinin yanında zihinsel yetersizliği de bulunan işitme engelli öğrenciler için okullarında özel alt sınıf olduğunu da (7, %25) ifade etmişlerdir.

DKAB dersinin öğretimiyle ilgili karşılaşılan problemler konusundaki görüşler analiz edildiğinde, soyut kavramların öğretim zorluğu olduğunu (27, %96) vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilerden dönüt alamama (10, %36), sık sık tekrar gerekmesi (10, %36), öğrencilerin okuma bilmemesi (6, %21), derslerde ayrıntıya girememe (6, %21) konularını da vurguladıkları görülmektedir.

7. İşitme engelliler ortaokullarındaki işitme engelli öğrencilere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğretmenlerin işitme engeli bulunmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapıp yapmadıklarına yönelik görüşler analiz edildiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının işitme engeli bulunmayan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yaptığı tespit edilmiştir.

DKAB dersinin öğretiminde işitme engelli öğrencilerin dersi anlayıp anlayamadığının bilinemediğini, dönüt alma konusunda sorun olduğunu (10, %36), DKAB konularını işlerken ayrıntıya girilemediğini (6, %21) vurguladıkları görülmektedir. Bu sebeple DKAB dersinin verimliliğinin artırılması gerektiğini (7, %25), DKAB ders saati sayısının yeterli olmadığını (5, %18), DKAB dersinin öğretmenlerin bireysel çabasına bırakılmaması gerektiğini (2, %7) ve DKAB dersinde geziler yapılabileceğini (6, %21) ifade etmişlerdir.

İşitme engelli öğrencilerin çabuk yorulduğunu ve işitme engelli öğrencilerin okuma bilmediğini (6, %21), öğrenme için sık sık tekrar gerektiğini (10, %36) de yapılan öğretmenlerin vurguladıkları da görülmektedir.

8. İşitme engelliler ortaokullarının fiziki yapısıyla ilgili karşılaşılan zorluklar

Okullarının fiziki ortamının işitme engelli öğrencilerin eğitimi için yeterli olup olmadığına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde 15 öğretmenin (%54) okullarının fiziki ortamının işitme engelli öğrencilerin eğitimi için yeterli olduğunu, 13 öğretmenin (%46) okullarının fiziki ortamının işitme engelli öğrencilerin eğitimi için yeterli olmadığını vurguladıkları görülmektedir.

Fiziki ortamın yeterli olmadığı konusundaki görüşler analiz edildiğinde; sınıflarda işitme engelli öğrencilere özel yalıtım olmadığını (9, %32), okulda ses terapi, fizyoterapi, bireysel oda olmadığını (4, %14), okulun teknolojik imkanlarının yetersiz olduğunu (2, %7), okul binasının eski olduğunu (1, %4), okulda zil sistemi olmadığını (1, %4), sınıfların küçük olduğunu (3, %11); işitme engelli öğrencilerin vakit geçirebilecekleri oyun alanı, spor salonu gibi mekanların olması gerektiğini (3, %11), okulda işitme engelli öğrencilere yönelik monitörler konulabileceğini ve bu monitörlerde sürekli bültenler yayınlanabileceğini (1, %4), MEB tarafından fiziki eksikliklerin giderilmesi gerektiğini (1, %4) ve işitme engelliler okullarının proje okulu kapsamına alınması gerektiğini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Müstakil DKAB sınıfının olmasının işitme engelli öğrencilerin eğitiminde faydalı olup olmayacağına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; görüşme yapılan öğretmenlerin tamamının (28, %100) müstakil DKAB sınıfının olmasının işitme engelli öğrencilerin eğitiminde faydalı olacağını ifade ettikleri görülmektedir. DKAB sınıfında mescit olabileceği (1, %4) ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek hat ve ebru sanatının da sınıfta verilebileceği (1, %4) de öneri olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlere müstakil DKAB sınıfı olup olmadığı sorulduğunda, görüşme yapılan öğretmenlerden 11'inin (%39) müstakil DKAB sınıfının olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 17'sinin (%61) okullarında müstakil DKAB sınıfının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Başkonak (2016: s.157) da yaptığı çalışmasında, "görüşleri alınan eğitimcilerin üçte biri (6: %24) İşitme engelliler okullarındaki DKAB öğretmen/branş dersliklerinin sayısal olarak yetersiz olduğunu" ifade etmektedir. Fiziki yapı konusunda Karasu da (2013: s.125) ilgili çalışmasında engelli öğrencilerin eğitim gördükleri özel eğitim ve normal okul bünyelerinde yer alan özel eğitim sınıflarının eğitim araçları noktasında eksiklikleri bulunmaktadır. Öğrencilerin engelleri de dikkate alınarak okul ve sınıfların modern eğitim araç-gereçleriyle donatılması sağlanabilir" demektedir. Arıkan da (2012: s.205), "öğretmenlerin çalıştıkları okulların fiziksel şartları geliştirilmelidir. Öğretmenlerin çalışma

koşullarında iyileştirme yapılmalı, çalıştıkları okulların sosyal-ekonomik imkânları artırılmalıdır" demektedir.

9. İşitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programıyla ilgili karşılaşılan zorluklar

DKAB dersi öğretim programına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarındaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının işitme engelli öğrencilere uygun olmadığını (26, %93) vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilere uygun eğitim modeli uygulanması gerektiği de (2, %7) ifade edilmiştir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilere uygun eğitim modeli uygulanması gerektiği de (2, %7) ifade edilmiştir.

İşitme engelliler ortaokullarındaki DKAB dersi öğretim programının örgün eğitimdeki diğer ortaokullarla aynı olduğu için 8. sınıf öğrencilerinin de liselere geçiş için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına (TEOG) girdiklerini, işitme engelli öğrencilerin TEOG sınavına girmemesi gerektiğini (%25:7), TEOG sınavı yerine engel türüne uygun sınav yapılabileceğini (%7:2) ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretim programı konusunda daha önce yapılan çalışmalarda Arıkan (2012) "İşitme engelli çocuklara yönelik müfredat hazırlanması gerektiğini", Say (2013, 156) "İşitme engelliler için eğitim programının bakanlıkça özel olarak hazırlanması gerektiğini", Turanalp (2011) "Engellilere yönelik olarak örgün eğitim kapsamında yer alan özel eğitim müfredatının din eğitimi boyutu, engellilerin psiko-sosyal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi gerektiğini", Gürgür (2000) "Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, işitme engelliler okulunun 1.kademesinde ilköğretim programının olduğu gibi uygulanmasının başarısız sonuçlar vereceğini, programın öğrencilerin düzeylerine uygun şekilde uyarlanması gerektiğini, uyarlamanın ise yeterli ve uygun eğitim araç-gereçleri sağlanarak, öğretmenlerin bu konuda eğitilerek yapılması gerektiğini", Karasu (2013) "Okullarda okutulan DKAB ders programının, engelli okullarında değiştirilmeden uygulanıyor olmasının ve program hazırlanırken engelli öğrencilerin dikkate alınmamasının, engelli öğrencilerin eğitim-öğretimlerini olumsuz etkileyebilmekte olduğunu, bu okullarda ya da özel eğitim sınıflarında ders programının öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirilebileceğini ve hatta gerekirse yeni bir müfredat programı hazırlanabileceğini", Başkonak (2016) "Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen din eğitimi öğretim programlarının ve kitaplarının öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun olmadığını, ülkemizde işitme engelli çocukların eğitimlerinin, özel eğitim okullarında veya kaynaştırma sınıflarında gerçekleştirilse de uygulanan öğretim programının MEB'in diğer okullardaki öğrenciler için belirlediği genel öğretim programı olduğunu" ifade ettikleri görülmektedir.

10. İşitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabıyla ilgili karşılaşılan zorluklar

DKAB ders kitabı konusundaki görüşler analiz edildiğinde DKAB ders kitabının değişmesi gerektiğini (23, %82) ve görsel ağırlıklı, kısa cümleli DKAB ders kitabı hazırlanması gerektiğini (21, %75) vurguladıkları görülmektedir.

Ders kitapları konusunda Özcan (2010) yaptığı çalışmasında, "Ülkemizde, işitme engellilerin eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanabilecekleri özel olarak hazırlanmış ders kitapları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı işitme engellilerin eğitiminde öğretmen ve öğrencilerin kullanabilmeleri için ders kitabı ve derse yardımcı materyallerin hazırlanmasına destek olmalıdır" ve Özcan (2010) ders kitaplarının hazırlanması konusunda "İşitme engelli öğrenciler için hazırlanacak ders kitaplarının resimlenmesi, gerçek anlamda alanının uzmanlarını ve profesyonel kişilerin meydana getirdiği ekip çalışmasını gerektirmektedir. Bu ekip içerisinde işitme engelliler öğretmenleri, grafik tasarımcılar, akademisyenler ve program geliştirme uzmanları gibi uzmanların bulunması gerekmektedir" şeklinde işitme engelli öğrenciler için özel ders kitaplarının hazırlanması gerektiğini ve bunun uzmanlar tarafından hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

11. İşitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saati sayısı konusunda karşılaşılan zorluklar

DKAB dersi ders saati sayısına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde 10 öğretmenin ders saati sayısının yeterli olduğunu (%36), 7 öğretmenin ders saati sayısının seçmeli derslerle beraber yeterli olduğunu (%25), 6 öğretmenin ders saati sayısının sayısından çok derslerin niteliğinin önemli olduğunu (%21) ve 6 öğretmenin de ders saati sayısının yeterli olmadığını (%21) vurguladıkları görülmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin işitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders saati sayısına ilişkin görüşlerinin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıkta öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin, öğretmen öğrenci iletişiminin, öğretmenlerin öğrenciden beklentilerinin, öğretmen tutumlarının etkili olduğu görülmektedir.

12. İşitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kavram öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar

DKAB dersinde kavram öğretiminde karşılaşılan problemlere ilişkin görüşler analiz edildiğinde 27 öğretmenin soyut kavramların öğretim zorluğu olduğunu (%96) vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte 12 öğretmenin öğrencilerin kavram bilgisinin yetersiz olduğunu (%43), 8 öğretmenin işitme engelli öğrencilere kavramların öğretim zorluğu olduğunu (%29) ve 5 öğretmenin öğrencilerin okuduklarını anlayamadıklarını (%18), öğrencilerin cümle kuramadıklarını (%18), öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri, ekleri anlayamadıklarını (%18) vurguladıkları görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin kavram bilgisine ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, işitme engelli öğrencilerin kavram bilmediğini (12, %43), işitme engelli öğrencilere kavram öğretiminde zorluklar yaşandığını (8, %29), işitme engelli öğrencilerin yazılı cümleyi anlayamadıklarını (üç kelimeden fazla cümleyi anlayamıyorlar) (7, %25), işitme engelli öğrencilere soyut kavramları öğretirken somutlaştırma gerektiğini (6, %21), işitme engelli öğrencilerin cümle kuramadıklarını (5, %18), işitme engelli öğrencilerin eş anlamlı kelimeleri, ekleri anlayamadıklarını (5, %18), işitme engelli öğrencilere kavram öğretiminde dini kavramlar sözlüğünün kullanılması gerektiğini (2, %7), işitme engelli öğrencilere görmedikleri, yanlış öğrendikleri kavramları öğretmenin zor olduğunu (1, %4) , işitme engelli öğrencilerin dini kavramlarla hayatın içinde karşılaşmadıklarından anlamada güçlük çektiklerini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Uysal (2010) yaptığı çalışmasında, "İşitme engeli erken tanılanmayıp, küçük yaşta cihazlandırılmayan ve özel eğitime başlamayan işitme engelli bireyler, Türkiye Türkçesi ve Türk işaret dili arasında sıkışıp kalmış bir dile sahip olmakta, iki dilde de kendilerini yeterince ifade edememektedirler. Bu bireyler anlatımlarında genellikle sözcüklerin temel anlamını kullanabilmekte çoğu zaman da sözcük dağarcığının yetersiz olması nedeniyle bu temel anlamı bile doğru kullanamamaktadırlar" şeklinde işitme engelli öğrencilerin kavramları ifade etme konusundaki zorluklarını belirtmiştir.

13. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilere ibadetlerin öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar

İbadetlerin öğretimiyle ilgili karşılaşılan problemlere ilişkin görüşler değerlendirildiğinde 13 öğretmenin ibadetlerin öğretiminde ailelerin örnek olması gerektiğini (%46), 12 öğretmenin de ibadetlerin içselleştirilemediğini (%43), ibadetlerin taklide yönelik olduğunu (12, %43), işitme engelli öğrencilerin ibadetleri yaşayarak ve görerek öğrenebileceğini (4, %14), işitme engelli öğrencilere ibadetlerin öğretiminde "niçin?" sorusuna cevap vermeye çalışmak gerektiğini (3, %11), ailelerin işitme engelli öğrenciye ibadetler konusunda örnek olması gerektiğini (13, %46) ve işitme engelli öğrencilerin dini açıdan sorumluluklarının ne olduğunu bilmediklerini (1, %4) ifade ettikleri görülmüştür.

İşitme engelli öğrencilerin ibadetleri şekilsel olarak çok kolay öğrendikleri çünkü ibadetlerin somut olarak öğretilebildiği ve öğrencilerin yaşantı yoluyla ibadetleri öğrendikleri ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yarıya yakını işitme engelli öğrencilerin ibadetleri içselleştiremediğini, ibadetlerin taklide yönelik olduğunu ve ailelerin işitme engelli öğrenciye ibadetler konusunda örnek olması gerektiği ifade etmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin ibadetleri içselleştirebilmesi için DKAB öğretmenlerinin çalışmalar yapması, ailelerin de yaparak, yaşayarak örnek olması gerekmektedir.

14. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilere dua ve surelerin öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar

Dua ve surelerin öğretimiyle ilgili görüşler analiz edildiğinde 14 öğretmenin (%50) işitme engelli öğrencilerin dua ve surelerin kısa olanlarını öğrenebildiklerini, 14 öğretmenin (%50) de işitme engelli öğrencilerin Arapça dua ve sureleri öğrenemediğini vurguladıkları görülmektedir.

Dua ve sure öğretimi konusunda, işitme engelli öğrencilere dua ve sureleri öğretmede zorluklar yaşandığını (23, %82), işitme engelli öğrencilerin dua ve sureleri çok çabuk unuttuklarını (5, %18), işitme engelli öğrencilerden ağır işitme kaybı olanların öğrenmesinin zor olduğunu (3, %11), işitme engelli öğrencilere dua ve sure öğretiminde sık sık tekrar gerektiğini (2, %7), işitme engelli öğrencilerin engellerini bahane ettiğini (1, %4), total işitme engelli öğrencilerin sesleri çıkaramadığını (1, %4), işitme engelli öğrencilerden sözel dili olmayanların dua ve sureleri öğrenemediğini (1, %4), zihinsel yetersizliği de olan işitme engelli öğrencilere dua ve surelerin öğretilemediğini (1, %4), işitme engelli öğrencilerin namazlarda ne kadar dua ve sure okumaları gerektiğini bilmediklerini (2, %7), işitme engelli öğrencilerin duaları bilip bilmediğinin kontrolünün yapılamadığını (1, %4) ifade ettikleri görülmüştür.

İşitme engelli öğrencilere dua ve surelerin öğretilebildiğini ifade eden öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin Arapça duaları öğrenebildiğini (3, %11), artikülasyon eğitimi olan işitme engelli öğrencilerin dua ve sureleri okuyabildiğini (6, %21), işitme engelli öğrencilerden artikülasyon eğitimi almayanların dua ve sure öğrenmede zorlandığını (3, %11), tek engeli işitme engeli olan öğrencilere dua ve surelerin öğretilebildiğini (1, %4), işitme engelli öğrencilerin duaları işaret dili ile, harflerle okuduğunu (1, %4) ifade etmişlerdir. İşitme engelli öğrencilerin dua ve surelerin kısa olanlarını öğrenebildiklerini ifade eden öğretmenlerin 12'si (%43) işitme engelli öğrencilere dua ve sureleri yazdırdıklarını ve telaffuz çalışması yaptıklarını, 2 kişi de (%7) parmak alfabesi kullanarak dua ve surelerin kontrolünü yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bir kısmı da işitme engelli öğrencilerin duaları telaffuz edemediğini (4, %14), işitme engelli öğrencilere duaların Türkçe anlamlarının öğretilebileceğini (4, %14), işitme engelli öğrencilere Arapça duaları öğretmediğini (2, %7), fetva olarak işitme engelli öğrencilerin dua ve sure öğrenme zorunluluğu olmadığını (1, %4) ifade etmişlerdir.

15. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilere derslerde uygulanan anlatım yöntemleriyle ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğrencilerle iletişimde hangi yöntemleri kullandıklarına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, 24 öğretmenin Türk işaret dilini kullandığını (%85), 24 öğretmenin sözel dili kullandığını (%85), 11 öğretmenin yazarak iletişim kurduğunu (%39) vurguladıkları görülmektedir.

İşitme engelli öğrencilere DKAB derslerinde hangi yöntemlerin kullanılmasının daha etkili olduğu sorulduğunda, görsel kullanma (10, %36), drama (9, %32), gösterip yaptırma (7, %25), Türk işaret dili kullanımı (6, %21), örnek olay gösterimi (6, %21), yaparak yaşayarak öğretme (4, %14), sözel anlatım (2, %7), soru- cevap (2, %7), video izletme (1, %4), hepsi (1, %4) cevapları verilmiştir.

16. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planıyla ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı(BEP) hazırlayıp hazırlamadıklarına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde 25 öğretmenin (%89) BEP hazırladığını, 3 öğretmenin (%11) BEP hazırlamadığını, BEP hazırlayanlardan 2 öğretmenin (%7) de hazır BEP kullandığını ifade ettiği görülmüştür.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planıyla ilgili görüşler analiz edildiğinde, işitme engelliler ortaokullarında farklı engel türleri bulunan öğrencilerin olmasının (27, %96) öncelikli olarak vurgulandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin akademik seviyelerinin farklı olduğunu (14, %50), öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamayı bilmediğini (7, %25), bireyselleştirilmiş eğitim planının işlerliğinin ve işlevselliğinin olmadığını (5, %18), bireyselleştirilmiş eğitim planı uygularken diğer öğrencilerin boşta kaldığını (4, %14), öğrenciyi çok iyi tanımak gerektiğini (4, %14) ve sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olduğunu (3, %11) vurguladıkları görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin dörtte biri öğretmenlerin BEP hazırlamayı bilmediğini ifade etmiş ve 3 öğretmen (%11) BEP hazırlamadığını söylemiştir. BEP konusunda işin uzmanının olmadığı, BEP uygulanmadığında öğretmene yaptırım olmadığı, öğretmenin sınıf ortalamasına göre

ders işlediği ve öğretmenlerin okuma- yazma bilmeyen işitme engelli öğrencilere yazılı sınav yapma zorunluluğu bulunmasını da problem olarak ifade etmişlerdir.

BEP konusunda yapılan araştırmalarda; Başkonak (2016), "Görüşleri alınan eğitimcilerin üçte biri (8: % 32) DKAB derslerinde ve Kur'an kurslarında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı uygulamayan eğitimcilerin güçlüklerle karşılaştığını söylediğini", Arıkan da (2012), "Özel alt sınıflar ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması gerektiğini" belirtmiştir.

17. İşitme engelliler ortaokullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde kullanılan materyallerle ilgili karşılaşılan zorluklar

DKAB dersinde kullanılan materyallerle ilgili görüşler analiz edildiğinde 20 öğretmenin (%71) işitme engelli öğrencilere özel görsel materyal hazırlama ihtiyacı olduğunu, 19 öğretmenin (%68) derslerde görsel materyallerin kullanılması gereğini vurguladıkları görülmektedir.

İşitme engelli öğrenciler için hazırlanacak görsel materyallere ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, DKAB derslerinde yeterli kaynağın, materyalin olmadığını (2, %7), uygulama ağırlıklı konuların görsellerle anlatılması gerektiğini (1, %4), videolar, filmler gibi görüntülü materyaller hazırlanabileceğini (6, %21), oyun kartları, maketler hazırlanabileceğini (3, %11), materyal hazırlama komisyonu oluşturulması gerektiğini (3, %11), materyal havuzu oluşturulabileceğini (1, %4), işitme engelli öğrencilerin merak duygusunu etkin hale getirecek görsel materyal hazırlanması gerektiğini (1, %4), seminer dönemlerinde konularla ilgili materyal hazırlanabileceğini (1, %4), öğretmenler arası materyal paylaşımı gerektiğini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlere derslerde hangi materyalleri kullandıkları sorulmuş, 18 öğretmen çeşitli yayınevleri ve internetten bulduğu görsel dokümanlar (%64), 13 öğretmen çeşitli videolar (%46), 10 öğretmen bilgisayar, projeksiyon ve akıllı tahta (%36), 7 öğretmen duvar panoları (%25), 6 öğretmen ders kitabındaki görseller (%21), 5 öğretmen işaret dili sözlüğü, dini kavramlar sözlüğü (%18), 4 öğretmen maketler yapma (%14), 3 öğretmen işitme engelli öğrencilerin yaptıkları çalışmalar ile ilgili görseller (%11), 1 öğretmen Kur'an-ı Kerim (%4), 1öğretmen Kur'an-ı Kerim meali (%4), 1 öğretmen Kur'an-ı Kerim tefsiri (%4), 1 öğretmen kendi özetlerim (%4), 1 öğretmen Eğitim Bilişim Ağı (%4), 1 öğretmen oyunlar (%4), 1 öğretmen Diyanet İşleri Başkanlığının hazırladığı 12'lik işitme engelliler seti (%4) şeklinde cevap vermiştir.

Öğretmenlere işitme engelli öğrenciler için hazırladıkları özel materyalleri olup olmadığı sorulmuş ve görüşme yapılan öğretmenler: Resimler, resimli kitaplar, animasyon konuşmaları, cd'ler, çalışma kağıtları, bulmacalar, slaytlar ve görsel materyal şeklinde çeşitli materyaller hazırladıklarını ifade etmişlerdir.

18. İşitme engelliler ortaokullarında okutulan seçmeli derslerle ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğretmenlere seçmeli derslerden hangilerini okuttukları sorulmuş, 17 öğretmen Hz. Muhammed'in Hayatı (%61), 14 öğretmen Temel Dini Bilgiler (%50), 4 öğretmen Kur'an-ı Kerim (%14) derslerini okuttuğunu ifade etmiştir. Seçmeli olarak okutulan Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel

Dini Bilgiler derslerinde yaşanılan zorlukların DKAB derslerinde yaşanılan zorluklarla benzerlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

19. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilere Kuranı Kerim öğretimiyle ilgili karşılaşılan zorluklar

Kur'an-ı Kerim öğretimiyle ilgili karşılaşılan problemlere ilişkin görüşler analiz edildiğinde 5 öğretmenin Kur'an-ı Kerim okumasını öğrenen öğrencileri olduğunu (%18), buna karşılık 23 öğretmenin Kur'an-ı Kerim okumasını öğrenen öğrencileri olmadığını (%82) vurguladıkları görülmektedir. Bununla birlikte 3 öğretmenin Kur'an öğretiminin zaman kaybı olduğunu, çünkü işitme engelli öğrencilerin kendi dilini bilmediğini (%11), 1 öğretmenin işitme engelli öğrencilere nasıl Kur'an öğreteceğini bilmediğini (%4) ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte 3 öğretmenin Kuran öğretiminin zaman kaybı olduğunu, çünkü işitme engelli öğrencilerin kendi dilini bilmediğini (%11), 1 öğretmenin işitme engelli öğrencilere nasıl Kuran öğreteceğini bilmediğini (%4) ifade ettikleri görülmektedir.

Kur'an öğretimi konusunda Başkonak (2016) yaptığı çalışmasında, "Görüşleri alınan eğitimcilerin yarıya yakını (12: %48) işitme engelli bireylere yönelik Kur'an-ı Kerim öğretimi tekniklerinde bir birlikteliğin olmadığını söylemişlerdir. Diğer engel gruplarındaki bireylerin din eğitimleri devam ederken Kur'an-ı Kerim okumasını öğrenmeleri, işitme engelli bireylerin de öğrenebileceği ihtimalini akıllara getirmiştir. İşiten bireylere kolaylıkla Kur'an-ı Kerim öğreten eğitimciler, işitme engelli bireylerin anlama, algı, öğrenme, okuma, yazma, dil ve konuşma becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı öğretim süresince nasıl bir yol izleyecekleri konusunda kararsız kalmışlardır. Örnek uygulamalar bulunmadığı için hem işiten öğrencilerinde kullandıkları hem de kendi geliştirdikleri öğretim yöntem ve teknikleri işitme engelli öğrencilerde kullanmaya başlamışlardır" şeklinde ifade etmiştir.

20. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin kullandıkları işitme cihazlarıyla ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğrencilerin işitme cihazlarıyla ilgili görüşler analiz edildiğinde 24 öğretmenin (%86), işitme cihazlarından kaynaklanan zorluklar olduğunu, 20 öğretmenin öğrenci kaynaklı zorluklar olduğunu (%71), 8 öğretmenin (%25) öğretmen kaynaklı zorluklar olduğunu vurguladıkları görülmektedir. İşitme cihazlarından kaynaklanan zorluklara ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, işitme cihazlarının pilinin bittiğini (15, %54), işitme cihazlarının bozulduğunu, kaybolduğunu (8, %29), işitme cihazlarının öttüğünü, ses yaptığını (6, %21), işitme cihazlarının pahalı olduğunu (4, %14), gelişmiş işitme cihazlarının kullanılması gerektiğini (2, %7), işitme cihazlarının sürekli kontrolünün yapılması gerektiğini (2, %7), işitme cihazlarının bakımlarının yapılmadığını (5, %18), okullarda odyometrist olmadığını (1, %4) ifade ettikleri görülmüştür.

Öğrenci kaynaklı zorluklara ilişkin görüşler değerlendirildiğinde, işitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarını kullanmak istemediklerini (13, %46), işitme engelli öğrencilerin işitme cihazı olmadığı zaman dersi anlamadığını, duymadıklarını (9, %32), total işitme engelli öğrencilere işitme cihazının faydası olmadığını (4, %14), total işitme engelli öğrencilerin işitme cihazını hiç kullanmadığını (2, %7), işitme engelli öğrencilerin işitme cihazlarıyla duymadığını, sadece sesi fark

ettiğini (2, %7), işitme engelli öğrencilerin işitme cihazının faydası olmadığını düşündüğünden işitme cihazlarını takmadıklarını (2, %7), işitme engelli öğrencilerin işitme cihazını unuttuklarını (3, %11) işitme engelli öğrencilerin işitme cihazının temizliğini yapamadığını (3, %11), işitme engelli öğrencilerin ergenlik döneminde işitme cihazlarıyla kendilerini olumlu hissetmediğini (3, %11), işitme cihazlarının ölçüsünün işitme engelli öğrencilere uymadığını (2, %7), işitme cihazlarının verimli olmadığını (2, %7), işitme engelli öğrenciler cihazlandırılırken problemler yaşandığını (1, %4), cochlear implantların faydalı olduğunu, küçük yaşlarda takılması gerektiğini (3, %11) ve erken yaşta işitme engelli çocukların cihazlandırılması gerektiğini (2, %7) vurguladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretmen kaynaklı zorluklara ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenlerin işitme cihazlarını tanımadıklarını (6, %21), öğretmenlerin odyoloji konusunda bilgi sahibi olmadığını (2, %7) vurguladıkları görülmektedir.

21. İşitme engelliler ortaokullarında okuyan işitme engelli öğrencilerin aileleriyle ilgili karşılaşılan zorluklar

Öğrencilerin ailelerinin din eğitimine katkısı olup olmadığına ilişkin görüşler değerlendirildiğinde; 9 öğretmenin (%32) ailelerin işitme engelli öğrencilerin din eğitimine katkısı olduğunu, 19 öğretmenin (%68) ailelerin işitme engelli öğrencilerin din eğitimine katkısı olmadığını vurguladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin aileleriyle ilgili görüşler analiz edildiğinde ailelerin öğrencilerin eğitimi konusunda duyarlı ve bilinçli olmadıklarını (15, %54) vurguladıkları görülmüştür. Bunun yanında ailelerin Türk işaret dilini bilmemelerini (5, %18), okulun yatılı olmasından dolayı velilerin öğrencilerden uzakta olduğunu (5, %18) ve ailelerinin ekonomik durumunun kötü olduğunu (4, %14) vurguladıkları görülmüştür.

Ailelerin öğrencilerin din eğitimine etkisi konusunda, ailelerin işitme engelli öğrencilerin din eğitimine katkısı olmadığını, işitme engelli öğrencilerin ailesinde dine ilgi varsa öğrencilerde de altyapı oluştuğunu (2, %7), işitme engelli öğrencilerde ve ailelerde "Allah bizi niye böyle yarattı?" tepkisinin olduğunu (3, %11), ailelerin çocuğunun işitme engelini sorun etmek istemediğini (1, %4), ailelerin çocuğunun işitme engelini kabullenmesi gerektiğini (1, %4), işitme engelli öğrencilerin ailelerine yönelik seminer düzenlenebileceğini (2, %7), ailelerin işitme engelli öğrencilere desteği ile ilgili Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği yapılması gerektiğini (1, %4), din eğitimi almış örnek işitme engelli bireylerle ailelerin karşılaştırılması gerektiğini (1, %4) ifade ettikleri görülmektedir.

Aile eğitimi konusunda Tekincan (2009) "Ailenin eğitim sürecine aktif katılımını sağlamak amacıyla düzenli aile toplantıları yapılmalıdır. Bu toplantıların işlevselliğini artırabilmek için öğretmenler anne- babaların duygularına karsı duyarlı olmalı ve anne babaların çocukları için belirledikleri öncelikleri bilmeli, ailelerin öncelikle özel eğitim içinde okulun önemli bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalı; kısaca ailenin çocuğun eğitiminde aktif bir katılımcı olması sağlanmalı, bu da aile rehberliği; ailelerle yapılan sistemli ve düzenli çalışmalarla, ailelere psikolojik yardımlarla ailenin rahatlatılması, özürlü çocuklarının kabulüne yardımcı olunması ile gerçekleştirilmeli. Ailelere "Erken Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programları" hakkında bilgi verilmeli

ve bu bilgilerini toplumun diğer fertlerine yayma misyonunu kazanmaları sağlanmalı" şeklinde ifade etmiştir.

22. İşitme engelliler ortaokullarında çalışan DKAB öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşaması konusunda karşılaşılan zorluklar

DKAB öğretmenlerinin İşitme engelliler ortaokulunda çalıştığından dolayı mesleki tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşler analiz edildiğinde DKAB öğretmenlerinin çoğunun mesleki tükenmişlik hissi yaşadığını (18, %64), öğretmenlerin tükenmişlik hissi nedeniyle başka okula tayin istemeyi düşündüklerini (7, %25) vurguladıkları görülmektedir.

Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi konusunda yaptığı araştırmada Çokluk, (1999) "öğretmen grubuna ait tükenmişlik ölçümleri toplu olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler arasında emekli oluncaya dek özel eğitim okulunda çalışmak isteyenlerin, engellilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olanların, yöneticilerin tersine bulunduğu okuldaki çalışma süresi daha az olanların, işitme engelli çocuklarla çalışanların ve yaşça daha büyük olanların tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır" demektedir. Bu konuda öneri olarak Çokluk (1999): "Engellilere yönelik olumsuz tutumların gerek yönetici gerek öğretmen grubunda tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğu görüldüğünden, bu tutumları olumluya dönüştürecek etkinlik ve programların yapılması, bilgilendirme ve deneyim kazandırma üzerinde durulması, her iki grubun hem çocuklarla ilişkilerinin farklılaşmasına hem de toplam tükenmişliğin azalmasını sağlayacaktır. Bu amaçla tutum değiştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları uygulanması faydalı olacaktır" demektedir.

23. İşitme Engelliler Ortaokullarında Çalışan DKAB öğretmenlerinin eklemek istedikleri konular

Görüşme yapılan öğretmenlere eklemek istedikleri konular olup olmadığı sorulmuş ve öğretmenlere teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler bu alanda çalışma yapılmasından dolayı memnuniyetlerini dile getirmişler ve bu alanda çalışma yapmamızdan dolayı bize teşekkür etmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1-Araştırmamızda birçok alanda yüksek yüzdelerle sorunlar çıkmasına rağmen görüşme yapılan öğretmenler %75 oranında işitme engelli öğrencilerin DKAB derslerine ilgili olduğunu ifade etmiştir. İşitme engelli öğrencilerin DKAB derslerine ilgilerinin yüksek olmasında DKAB öğretmenlerinin- çeşitli problemlere rağmen- derslerde farklı yöntemler kullanmasının, bireysel çaba sarf etmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığınca da bireysel çaba gösteren öğretmenlerin örnek uygulamalarının teşvik edilmesi ve ödüllendirilmesi gerekmektedir.

2-İşitme engelli öğrencilere, DKAB dersi anlatımı uzmanlık gerektirmektedir. DKAB dersinin verimliliğini artırmak için DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilere DKAB öğretimi konusunda uzmanlaşması gerekmektedir. Ancak işitme engelliler ortaokullarında görev yapmaya başlayan DKAB öğretmenlerinin işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda gerekli eğitimi olmadığı için işitme

engelliler ortaokullarına uyum sağlayana kadar ciddi bir zaman kaybı yaşanmaktadır. DKAB öğretmenlerinin işitme engelliler ortaokulları için gerekli eğitimi alarak bu okulda göreve başlaması veya işitme engelliler ortaokullarına atanan DKAB öğretmenlerine işitme engelli öğrenciler alanında eğitim verildikten sonra işitme engelli öğrencilerin derslerine girmesi gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin eğitimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin işitme engelli öğrenciler alanında gerekli eğitimi alabilmesi için branşlara göre üniversitelerde bölümler açılabilir. İlahiyat Fakültelerinin birinde işitme engelliler DKAB öğretmenliği bölümü açılması durumunda bu alanda uzmanlaşmış, "İşitme Engelliler DKAB Öğretmenliği" bölümü mezunlarının bu okullara atanması sağlanabilir. İlahiyat Fakültelerindeki öğrencilere formasyon eğitimi verilirken işitme engelli öğrencilerle karşılaşabileceği anlatılmalı, özel eğitimle, işitme engellilerle ilgili derslerin ilahiyat fakültelerindeki dersler arasında yer alması sağlanmalıdır.

3-İşitme engelli öğrencilerle DKAB öğretmenlerinin iletişim kurmada problemleri olduğu görülmektedir. İletişim probleminin de birçok konudaki problemin temelinde yer aldığı görülmektedir. Öncelikli olarak işitme engelliler ortaokullarında çalışan DKAB öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim sorununun çözülmesi gerekmektedir. İşitme engelliler ortaokullarında göreve başlayan öğretmenlerin işitme engelli öğrencilerle gerekli iletişim becerilerine sahip olarak bu okullarda çalışmaya başlaması gerekmektedir.

4-İşitme engelli öğrencilere sözel dilin kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak işitme engelli öğrencilerin işitme düzeyleri aynı değildir ve total işitme kaybı olan öğrenciler sesi hiç duyamamaktadır. Bu sebeple işitme engelli öğrencilerin tamamına sözel dilin kazandırılması çok zordur. İşitme engelli öğrencilerin işitme düzeyleri birbirlerinden farklı olduğu için DKAB derslerinde işitme engelli öğrencilerle iletişim kurarken işaret dilinin ve sözel dilin beraber kullanılması gerekmektedir.

5-İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin ve işitme engelli öğrencilerin yeterli seviyede Türk işaret dilini bilmediği ortaya çıkmıştır. İşitme engelli öğrencilerin ve DKAB öğretmenlerinin Türk işaret dili bilgisini arttırmak için çalışmalar yapılması gerekmektedir. İşitme engelliler ortaokullarında görev yapmak isteyen öğretmenlerin de bu okullarda Türk işaret dilinin kullanıldığını bilerek, Türk işaret dili konusunda eğitim alarak işitme engelliler ortaokullarında göreve başlaması gerekmektedir.

6-İşitme engelliler ortaokullarında işitme engelinin yanında farklı engel türlerine sahip öğrenciler de bulunmaktadır. Bunun da ders işleyişini olumsuz etkilediği, özellikle zihinsel yetersizliği de bulunan işitme engelli öğrencilerin eğitiminde zorluklar yaşandığı görülmektedir. İşitme engelliler ortaokullarının bir kısmında işitme engelinin yanında zihinsel yetersizliği de bulunan işitme engelli öğrenciler için özel alt sınıflar bulunmakta ve bu öğrenciler özel alt sınıfta eğitim görmektedir. Özel alt sınıf uygulamasının tüm işitme engelliler ortaokullarına yaygınlaştırılması gerekmektedir.

7-İşitme engelli öğrencilerle işitme engeli olmayan, örgün eğitimde okuyan diğer öğrenciler arasında din dersi öğretimi açısından farklar olduğu, özellikle soyut kavramların öğretimi konusunda zorluklar yaşandığı görülmektedir. İşitme engelli öğrencilere soyut kavramların öğretimi konusunda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

8-Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı işitme engelliler ortaokullarında müstakil DKAB sınıfı olmasının faydalı olacağını belirtmiş ancak görüşme yapılan öğretmenlerin %39'u müstakil DKAB sınıfının olduğunu belirtmiştir. İşitme engelliler ortaokulların fiziki ortamını işitme engelli öğrencilere uygun hale getirmek için çalışmalar yapılması gerekmektedir. Müstakil DKAB sınıflarının işitme engelliler ortaokullarının tamamına yaygınlaştırılması gerekmektedir.

9-Örgün eğitimde okuyan öğrencilere uygulanan öğretim programı işitme engelli öğrencilere de uygulanmaktadır. Örgün eğitimde okuyan öğrencilere uygulanan öğretim programı işitme engelli öğrencilere de uygulandığı için 8. sınıfta okuyan işitme engelli öğrenciler liselere geçiş için örgün eğitimde okuyan öğrencilerle beraber Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına katılmaktadır. İşitme engelli öğrenciler için ayrı bir öğretim programının hazırlanması gerekmekte ve işitme engelli öğrenciler için Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı yerine engel türlerine uygun ayrı bir sınav yapılması gerekmektedir.

10-DKAB derslerinde okutulan ders kitabı örgün eğitimde okuyan, işitme engeli bulunmayan öğrenciler için hazırlanan ders kitabıdır. İşitme engelli öğrenciler için görsel ağırlıklı, kısa cümleli DKAB ders kitabı hazırlanması gerekmektedir.

11-İşitme engelliler ortaokullarında DKAB ders saati sayısı konusunda farklı görüşler olduğu görülmektedir. DKAB ders saati sayısının niceliğinden çok niteliğinin önemli olduğu tespit edildiğinden, DKAB derslerinin verimini artırmak için çalışmalar yapılması (öğretmen eğitimi, materyal, fiziki ortam vb.) gerekmektedir.

12-İşitme engelli öğrencilere kavram öğretimi konusunda, özellikle de soyut kavramların öğretiminde zorluklar yaşandığı ortaya çıkmıştır. İşitme engelli öğrencilerin kavram bilgisinin yetersiz olduğu, okudukları cümleleri anlayamadıkları, cümle kurmakta, eş anlamlı kelimeleri ve ekleri anlamakta zorlandıkları ifade edilmiştir. Kavram öğretimi konusunda görüşme yapılan öğretmenlerden biri animasyonlarla, görsellerle kavram öğretimine yönelik Karadeniz Teknik Üniversitesi ve TÜBİTAK'la ortak projeleri olduğunu ifade etmiştir. İşitme engelli öğrencilere kavram öğretimi konusunda yapılan çalışmaların çoğaltılması gerekmektedir. Bununla birlikte Türk İşaret Dili Dini Kavramlar Sözlüğü, ortak işaretlerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından öğrenilebilmesi ve Türk işaret dilinde dini kavramların ifade edilmesinde ortak bir dilin oluşumu için önemli bir adımdır. Bu sözlüğün daha da geliştirilmesi, DKAB öğretmenlerinin ve işitme engelli öğrencilerin de Türk İşaret Dili Dini Kavramlar sözlüğünü kullanması ve Türk işaret dilinde ortak bir din dilinin oluşturulması gerekmektedir.

13-İşitme engelli öğrencilerin ibadetleri şekilsel olarak çok kolay öğrendikleri, ibadetlerin somut olarak öğretilebildiği ve öğrencilerin yaşantı yoluyla ibadetleri öğrendikleri görülmektedir. Ancak ailelerin işitme engelli öğrencilere ibadetlerin öğretiminde örnek olması gerektiğine ve ibadetlerin içselleştirilmesinin önemine vurgu yapıldığı da görülmüştür. İbadet öğretimi konusunda öğretmenlerin ailelerle işbirliği yapılmasını sağlayacak etkinliklerin planlanması ve uygulanması gerekmektedir.

14-İşitme engelli öğrencilere dua ve sure öğretimi konusunda zorluklar yaşandığı, işitme engelli öğrencilere dua ve sure öğretimi konusunda DKAB öğretmenlerinin farklı görüşleri olduğu

görülmektedir. Küçük yaşlarda artikülasyon eğitiminin işitme engelli öğrencilerin sözel dili ifade etmelerinde, işitme engelli öğrencilerin dua ve sure öğreniminde etkili olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın işitme engelli öğrencilere dua ve sure öğretimi konusunda birlikte çalışma yapması ve İşitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin dua ve sure öğretimi konusunda ortak bir yöntem uygulaması gerekmektedir. Bununla birlikte işitme engelli öğrencilere ilkokulda veya daha önceki yıllarda artikülasyon eğitimi verilmesi de gerekmektedir.

15-Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde öğretmenlerin farklı anlatım yöntemleri kullandığı görülmektedir. İşitme engelli öğrencilerin DKAB derslerinde görsellerin, drama ve örnek olay yöntemlerinin kullanılmasının etkili olduğu görülmüştür. DKAB derslerinde görsellerin, drama ve örnek olay yöntemlerinin etkili olarak kullanılması, örnek anlatım yöntemleri konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerekmektedir.

16-Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanması ve uygulanması konusunda zorluklar bulunmaktadır. Farklı engel türleri bulunan ve farklı akademik seviyelerdeki işitme engelli öğrencilere aynı anda farklı Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları uygulanmak zorunda kalınmaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planını uygulama konusunda yaşanılan problemlerden dolayı Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının işlevsiz olduğu da düşünülebilmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama ve uygulama konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi gerekmektedir. İşitme engelli öğrencilere uygun program, kitap, materyal vb. hazırlanıp işitme engelli öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planına alternatif yöntemler, modeller bulunabilir. Bu konuda çalışmalar yapılması gerekmektedir.

17-Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, işitme engelli öğrencilere uygun görsel materyal ihtiyacı olduğunu ve DKAB derslerinde görsellerin kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İşitme engelli öğrencilere uygun görsel materyal ihtiyacının karşılanmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Eğitim Bilişim Ağı sisteminin DKAB öğretmenleri tarafından etkin olarak kullanılması ve hazırlanan materyallerin Eğitim Bilişim Ağında toplanması sağlanabilir. DKAB öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmenlerinin birlikte çalıştığı bir komisyon tarafından da ihtiyaç duyulan alanlarda materyaller hazırlanabilir, materyal hazırlama konusunda çalıştaylar düzenlenebilir.

18-Seçmeli olarak okutulan Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler derslerinde yaşanılan zorlukların DKAB derslerinde yaşanılan zorluklarla benzer olduğu görülmüştür.

19-İşitme engelli öğrencilere, Kur'an-ı Kerim öğretimi konusunda zorluklar yaşandığı, işitme engelli öğrencilere Kur'an-ı Kerim öğretimi konusunda dua ve sure öğretiminde olduğu gibi DKAB öğretmenlerinin farklı görüşleri olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ve Diyanet İşleri Başkanlığının işitme engelli öğrencilere Kur'an-ı Kerim öğretimi konusunda birlikte çalışma yapması ve işitme engelliler ortaokullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin Kur'an-ı Kerim öğretimi konusunda ortak bir yöntem uygulaması gerektiği görülmektedir. İşitme engelli öğrencilere özel cüz öğretimi çalışması Kur'an-ı Kerim öğretimi konusunda güzel bir örnektir.

20-İşitme engelli öğrenciler, işitme cihazlarıyla ilgili farklı sorunlar yaşamakta ve bundan dolayı da işitme cihazlarını takmak istemeyebilmektedirler. İşitme engelli öğrencileri, işitme cihazları konusunda bilinçlendirecek olan DKAB öğretmenlerinin ve işitme engelli öğrencilerin ailelerinin, işitme cihazları konusunda bilgi sahibi olması gerekmekte, işitme cihazları konusunun da öğretmen eğitimleri arasında yer alması gerekmektedir.

Yaptığımız araştırma göstermiştir ki, işitme kaybı olan öğrencilerin eğitiminde zorluklar bulunmakta, öğrencinin işitme kaybı düzeyi arttıkça eğitimindeki zorluklar da artmaktadır. Ancak işitme kaybı olan çocukların teşhisi ne kadar erken yapılırsa, gerekli önlemler de erken yaşta alınabilmektedir. Ülkemizde yenidoğan bebeklerin işitme testleri, bebek hastaneden taburcu olmadan yapılmaktadır. İşitme kaybı tespit edilen bebeklerin ailelerinin bilinçlendirilmesi ve işitme kaybı olan çocukların cihazlandırılması, ileri derecede işitme kaybı olan çocuklara erken yaşta cochlear implant takılarak, işitme engelli çocukların sesi duyması sağlanmalıdır.

21-Ailelerinin işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda duyarlı ve bilinçli olması gerekmektedir. Ailelerin din eğitimine katkısını arttırmak için DKAB öğretmenleri tarafından ailelere yönelik çeşitli seminer, toplantı, gezi vb. etkinlikler düzenlenebilir. Çocuğunun işitme engelini kabullenmesi konusunda ailelere yardımcı olunması ve ailelerin din eğitimi konusunda işitme engelli öğrencilere yaşayarak örnek olabileceğinin anlatılması gerekmektedir.

22-İşitme engelliler ortaokullarında görev yapmakta olan DKAB öğretmenlerinin büyük kısmının bu okullarda göreve başladığında tükenmişlik hissi yaşadığı görülmektedir. Öğretmen- öğrenci iletişimi konusundaki sorunların giderilmesi ve işitme engelliler alanında öğretmen eğitimi konusunda gerekli çalışmaların yapılmasıyla öğretmenlerin mesleki doyum yaşayacağı ve tükenmişlik hissinin en aza indirgeneceği düşünülmektedir.

23-İşitme engelli öğrencilerin eğitiminde gerekli başarının sağlanabilmesi için bu öğrencilerin eğitiminde görev alan herkesin (okuldaki hizmetliden Milli Eğitim Bakanlığında işitme engelli öğrencilerden sorumlu yetkililere kadar) empati yapması, elinden gelen her türlü çabayı sarf etmesi gerekmektedir.

İşitme engelliler ortaokullarında DKAB derslerinde karşılaşılan problemlerin tespit edilmesine yönelik yeterli sayıda lisansüstü tez çalışması bulunmamaktadır. İşitme engelliler ortaokullarındaki DKAB dersleri ve işitme engelli öğrencilerin din eğitimi konusunda lisansüstü çalışmalar yapılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Arıkan, U. (2012). İşitme engelliler ilköğretim okullarında çalışan işitme engelliler sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin özel eğitim alan yeterlilikleri ve iş tatminleri üzerine bir araştırma (İstanbul ili örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Başkonak, M. (2016). Türkiye'deki lise mezunu işitme engellilerin din eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin öğrenci ve eğitimci görüşleri açısından değerlendirilmesi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (19.Baskı). Pegem Akademi.

Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Darıca, N. ve Şipal, F. (2011). İşitme engelli çocuklarda gelişim ve eğitsel müdahale. Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Gürgür, H. (2001). İşitme engelliler ilköğretim okulunda uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Karasu, T. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi sürecinde engelliler. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.

MEB (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi (İşitme engelliler). Ankara.

Özcan, M. (2010). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan ders kitaplarının grafik tasarım açısından incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Say, C. (2013). İşitme engellilerde spor eğitimi ve serbest zaman aktivite doyumu (İstanbul ili örneği). [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Tekin, M. ve Cin, Ş. (2002). İşitme kaybının genetik özellikleri, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 55, 3. 15 Mart 2015 tarihinde (http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/36/138/979.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Tekincan, A. (2009). İşitme engelli öğrencilerin anne ve babalarının işitme engelliler ilköğretim okullarındaki eğitim sürecini ve okul aile ilişkilerini değerlendirmeleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Turanalp, M. F. (2011). Almanya'daki "bibelgarten im karton" örneğinin ortopedik engellilerin din eğitimi açısından değerlendirilmesi ve "Kur'an bahçesi" uyarlaması. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Uysal, A. (2010). İşitme engellilerde Türkçe öğretimi, sorunlar, öneriler. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.Baskı). Seçkin Yayıncılık.

İnternetten Ulaşılan Kaynaklar

URL-1. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, MEB İstatistikleri, 2006-2007:s.26, MEB İstatistikleri, 2007-2008:s.26, MEB İstatistikleri, 2008-2009: s.30, MEB İstatistikleri, 2009-2010: s.34, MEB İstatistikleri, 2010-2011: s.34, MEB İstatistikleri, 2011-2012: s.34, MEB İstatistikleri, 2012-2013: s.36, 2013-2014:s.36, MEB İstatistikleri, 2014-2015: s.36, MEB İstatistikleri, 2015-2016: s.34, MEB İstatistikleri, 2016-2017: s.34, MEB İstatistikleri, 2017-2018: s.40, MEB İstatistikleri, 2018-2019: s.40, MEB İstatistikleri, 2019-2020: s.40) (http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf). 03.07.2020

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARINDA PANDEMİ SONRASI GÖRÜLEN DAVRANIŞ PROBLEMLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Nebiye ATAKUL
Çanakkale/Merkez Çınarlı İlkokulu
nebiye_atakul@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Pandemi salgını sonrasında okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gördükleri davranış problemlerine ilişkin karşılaştıkları sorunları incelemektir. Araştırmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla hazırlanan "Okul Öncesi Çocuklarda Pandemi Sonrası Görülen Davranış Değişikliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı bir görüşme formu kullanılmıştır. Veriler Aralık ve Ocak aylarında toplanmıştır. Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, okul öncesi öğretmenleri pandemi sonrasında çocuklarda gözlemledikleri davranış problemlerini şu şekilde belirtmişlerdir: dikkat eksikliği, sosyalleşmede zorluk, girdikleri ortama adapte olamama, iletişim kurmada çekingen davranma, aşırı hareketlilik, dil ve konuşma bozukluğu, problem çözme becerilerinde zayıflık, kuralları uygulamada sorun yaşama. Ayrıca, çocukların oynadıkları oyunların şiddet içerikli ve internet kaynaklı olması, ebeveynlerin tutarsız ve ilgisiz tutumu, etkinlikleri yaparken isteksizlik gibi davranışlarda otizm benzeri özelliklerin gözlemlendiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin davranış problemlerine karşı uyguladıkları stratejiler ise; ebeveynlerden yardım alma ve ortak hareket etme, uzman desteği, oyun ve drama etkinliklerini kullanma, dikkat geliştirici ve dil etkinliklerine yer verme gibi çözüm yollarını uyguladıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Davranış Problemleri, Pandemi, Pandemi Sonrası

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the problems faced by preschool teachers regarding behavioral problems in children after the pandemic outbreak. 30 preschool teachers participated in the study. In order to collect data in the study, an interview form titled "Teacher Opinions on Behavioral Changes in Preschool Children After the Pandemic" was used in qualitative research techniques. The interview form was delivered directly to the teachers and the data were collected in December and January. The results of the study were finalized with descriptive analysis method. According to the findings of the study, preschool teachers stated the behavioral problems they observed in children after the pandemic as follows: attention deficit, difficulty in socialization, inabilityto adapt to the environment they enter, timid behavior in communicating, excessive mobility, language and speech disorder, weakness in problem solving skills, problems in applying rules. In addition, it was revealed that autism-like characteristics were observed inbehaviors such as the violent and internet-based games played by children, inconsistent and indifferent attitudes of parents, and reluctance to do activities. The strategies applied by the teachers against behavioral problems were; getting help from parents and acting jointly, expert support, using games and drama activities, using attention-enhancing and language activities.

Keywords: Preschool Period, Behavioral Problems, Pandemic, Post-pandemic

GİRİŞ

Ülkemizde pandemi sonrasında, çocuklarda belirgin davranış problemleri ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmenlerin çeşitli zorluklarla karşılaşmasına neden olmuştur. Özellikle okulöncesi eğitim kademeleri, pandeminin etkilerini yoğun bir şekilde hissetmiştir. Okul öncesi eğitimdeki çocukların yaşça küçük olmaları, okuma yazma becerisine sahip olmamaları, dikkat sürelerinin kısalığı, oyun

çağında olmaları ve pandemi sonrası teknoloji kullanımı, eğitim sürecinde çeşitli sorunlara yol açmaktadır.

Salgın süresince, okul öncesi kurumları yüz yüze eğitime en sık devam eden eğitim kademesidir. Pandemi sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verildiğinde, anasınıfları ve anaokulları, diğer okul kademelerinden farklı bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Okul öncesi öğretmenleri de bu süreçte çeşitli uygulamalarla karşı karşıya kalmışlardır. Pandemi öncesi yaşanılan davranış sorunlarına pandemi sonrası farklı sorunlarda eklenmiş olup okul öncesi öğretmenlerin çeşitli sorunlarla yüz yüze kalmalarına ve iş yükünün artmasına neden olup olumsuz etkilemiştir.

Pandemi sonrası dönemde okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gördükleri davranış problemlerinin tanımlanması ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesi, pedagojik süreçlerin daha etkili bir şekilde yönetilmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Önümüzdeki dönemlerde eğitim sürecinde bu tarz sorunlar ile karşılaşıldığında bu tür çalışmaların sonuçlarının, karşılaşılan zorlukların aşılmasında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu araştırmada aşağıdaki alt değişkenlere göre sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin pandemi sonrasında çocuklarda gördükleri davranış sorunları nelerdir?

2. Öğretmenlerin pandemi sonrası çocukların oyunlarında gözlemledikleri değişiklikler nelerdir?

3. Öğretmenlerin pandemi sonrası çocukların dil ve sosyal gelişiminde gördükleri problemler nelerdir?

4. Öğretmen görüşlerine göre pandemi sonrası teknoloji kullanımı çocukları nasıl etkilemiştir?

5. Pandemi sonrası çocukların dikkat sürelerindeki değişiklik, etkinliklere katılımlarını nasıl etkilemiştir?

6. Öğretmenlerin pandemi öncesi ve sonrasındaki dönemi karşılaştırdıklarında, çocuklarda gözlemledikleri farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Bu kısımda ilk olarak araştırmanın tasarımı ve çalışma grubu açıklanmış; ardından veri toplama sürecine odaklanılmıştır. Veri toplama süreci detaylarıyla incelenmiş ve nihayetinde veri analizi aşamasına geçilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, okul öncesi öğrencilerinde pandemi sonrasında gözlemlenen davranış problemleri hakkında öğretmen düşüncelerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, "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 yaklaşım benimseyerek bir sürecin detaylı olarak incelendiği araştırmayı ifade etmektedir. Nitel çalışma, bir sorunu objektif bir şekilde ele almayı amaçlayan ve doğal olguları yorumlama sürecine dayanan bir sübjektif yaklaşımı ifade eder (Seale, 1999). Nitel araştırma yöntemleri farklı veri toplama tekniklerini kullanabilen, özellikle bireyin algılarını ortaya koymak için yapılan çalışmalardır.

Çalışma Grubu ve Örneklem

Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il Merkezi'nde görev yapan anasınıfı öğretmenlerini kapsayan bir evreni temel almaktadır. Örneklem grubu ise pandemi sonrası okul öncesi öğrencilerde görülen davranış problemleri üzerine öğretmen görüşlerini içermektedir. Bu kapsamda, örneklem grubu, Çanakkale il Merkezi'nde faaliyet gösteren 30 anasınıfı öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada geçerlilik, incelenen olgunun tarafsız ve doğru bir şekilde aktarılması ile ilişkilidir. Güvenilirlik ise bilimsel bulguların aynı ölçüm biçimi, aynı zaman dilimi ve aynı ölçüm şekliyle ölçülmesiyle ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri toplama süreci, nitel araştırmanın bir parçası olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amacını sağlamak ve verilerin etkili bir şekilde toplanabilmesi için önce literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur.

Görüşme formu, iki ana bölümden meydana gelmektedir. İlk bölüm, genel bilgiler başlığı altında katılımcıların cinsiyeti, mezuniyet durumu, görev yılı ve öğrenci sayısı gibi konuları içeren soruları içermektedir. Diğer yandan, ikinci bölümde pandemi sonrası eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözümlere dair 7 soru bulunmaktadır. Araştırmaya davet edilen öğretmenlere, çalışmanın konusu hakkında bilgi sunulmuştur. Çalışmaya toplamda, 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin pandemi sonrası okul öncesi çocuklarda görülen davranış sorunlarına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Araştırmaya 30 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmen görüşleri Ö1, Ö2, Ö3, Ö4... şeklinde kodlanarak tablo halinde ve gerekli açıklamalar eşliğinde sunulmuştur.

Katılan Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özelliklerinin Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	*f*	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	29	96,6
	Erkek	1	3,4
Mezuniyet Durumu	Lisans	21	70
	Yüksek Lisans	9	30
	1-5 Yıl	2	6,7
	6-10 Yıl	9	30
Mesleki Deneyim Yılı	11-15 Yıl	13	43,3
	16-20 Yıl	6	20
	10 ve altı	2	6,7
	11-15 arası	10	33,3
Sınıf Mevcudu	16-20 arası	14	46,6
	21-25 arası	2	6,7
	26-30 arası	2	6,7
	Toplam	30	100

Araştırmaya toplam 30 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %96,6'sının (28 kişi) kadın, %3,4'ünün (2) erkek öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin %70'inin (21) lisans, %30'unun (9) yüksek lisans derecesine sahip öğretmen olduğu görülmektedir.

Pandemi Sonrası Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre pandemi sonrası çocuklardagözlemledikleri davranış sorunları aşağıda belirtilen tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Çocuklarda görülen davranış problemlerine ilişkin bulgular

Görüşler	*f*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Dikkat eksikliği	12	Ö1,Ö2,Ö4,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö16,Ö18,Ö22 Ö24,Ö30
Ekran bağımlılığı	11	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö7,12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö18,Ö28
Sosyalleşememe	10	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö13,Ö14,Ö17,Ö19,Ö21
Oyun kuramama	9	Ö6,Ö8,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16,Ö19,Ö20
Algılamada güçlük	6	Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö20,Ö28
Kendini ifade edememe	6	Ö1,Ö9,Ö10,Ö17,Ö27,Ö30
Yeni ve alışılmamış durumlara girememe	5	Ö3,Ö5,Ö17,Ö18,Ö29
Diğer	4	

Anasınıfı öğretmenlerinin pandemi sonrasında çocuklarda gözlemledikleri davranış problemleri üzerine yapılan incelemeye göre, en çok vurgulanan konunun dikkat eksikliği olduğu belirlenmiştir, bu konuda toplamda 12 görüş bulunmaktadır. Ardından, 11 görüşle ekran bağımlılığı sorununun önemli bir konu olarak öne çıktığı ve bunu, 10 görüşle sosyalleşme zorluklarının takip ettiği gözlemlenmektedir.

"Uzun süre boyunca telefon ve tablete maruz kaldıkları için dikkat eksikliği sorunu oldukça fazla görülüyor…" ***(*Ö4)**

"Pandemi sonrası çocukların oyunları online oyunlar olduğu için bir araya geldiklerinde oyun kuramıyorlar…" ***(Ö19)***

"Sosyalleşme alanında çok geriye gittikleri için çocuklar kendilerini ifade etmede güçlük yaşıyor…" ***(Ö21)***

Pandemi Öncesi ve Sonrasında Çocukların Oryantasyon Döneminde Yaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin görüşlerine göre pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon döneminde yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular aşağıdakitabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon döneminde yaşadıkları sorunların nedenleri

Görüşler	*f*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Aileden ayrılamama ve ağlama	13	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö14 19,Ö21,Ö28
İletişim kuramama	10	Ö12,Ö15,Ö17,Ö20,Ö22,Ö24,Ö25,Ö27, Ö28,Ö30
Oyuncaklardan çabuk sıkılma	8	Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö19,Ö23,Ö24,Ö25
Oyun kurmada zorlanma	6	Ö1,Ö3,Ö8,Ö9,Ö19,Ö25
Kurallara uymak istememe	6	Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö19,Ö25
Yeni ve alışılmamış ortama girememe	5	Ö1,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11
Diğer	3	

Tablo 3'e göre, pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon sürecinde yaşadıkları sorunlardan en öne çıkanı, aileden ayrılamama ve ağlama sorunu olmuştur; bu konuda toplamda 13 görüş belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, iletişim kuramama sorunu 10 görüşle ve oyuncaklardan çabuk sıkılma ise 8 görüşle bu sorunların sıklıkla karşılaşılan diğer örnekleri olarak belirlenmiştir.

"Pandemi sonrası ilk önce ebeveynlere oryantasyon verilmeli…" ***(Ö4)***

"Pandemi sonrasında ebeveynlerden ayrılmalar daha uzun sürüyor ve güvensizlik duygusundan kaynaklanan sorunlar yaşanıyor…" ***(Ö6)***

"Davranış problemleriyle başa çıkarken, ailenin tutarlı ve kararlı durumu süreci olumlu şekilde etkilediğini, tutarsız kendi içinde gelgit yaşadıklarında süreci olumsuz etkilediğini ve oryantasyon sürecini uzattığını düşünüyorum…" ***(Ö11)***

Pandemi Öncesi ve Sonrasında Çocukların Oryantasyon DönemindeYaşadığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan anasınıfı öğretmenlerinin görüşlerine göre pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon döneminde yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon döneminde yaşadıkları sorunların nedenleri

Görüşler	*f*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Aileden ayrılamama ve ağlama	13	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö11,Ö12,Ö14,Ö19,Ö21,Ö28
İletişim kuramama	10	Ö12,Ö15,Ö17,Ö20,Ö22,Ö24,Ö25,Ö27,Ö28,Ö30
Oyuncaklardan çabuk sıkılma	8	Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö19,Ö23,Ö24,Ö25
Oyun kurmada zorlanma	6	Ö1,Ö3,Ö8,Ö9,Ö19,Ö25
Kurallara uymak istememe	6	Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö19,Ö25
Yeni ve alışılmamış ortama girememe	5	Ö1,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11
Diğer	3	

Tablo 4'e göre, pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oryantasyon sürecinde yaşadıkları sorunlardan en öne çıkanı, aileden ayrılamama ve ağlama sorunu olmuştur; bu konuda toplamda 13 görüş belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, iletişim kuramama sorunu 10 görüşle ve oyuncaklardan çabuk sıkılma ise 8 görüşle bu sorunların sıklıkla karşılaşılan diğer örnekleri olarak belirlenmiştir.

"*Davranış problemleriyle başa çıkarken, ailenin tutarlı ve kararlı durumu süreci olumlu şekilde etkilediğini, tutarsız kendi içinde gelgit yaşadıklarında süreci olumsuz etkilediğini ve oryantasyon sürecini uzattığını düşünüyorum…" (**Ö11)***

*"Youtube içerikli online oyunlar çok fazla oynadıkları için sınıf içindeki oyuncakları amacına uygun kullanılmıyor, birbirlerine atma, fırlatma eğilimleri çok fazla, sıkılarak hemen başka oyuncakları alıyorlar, yetişkin denetimi olmadan oyun kuramıyor ve bırakıyorlar…" (**Ö23)***

*"Pandemi öncesinde çocuklar oyun kurup kendileri iletişimi başlatarak değişik oyunlar oynuyorlardı. Pandemi sonrası oyun ve oyuncak kültürleri değişikliğe uğradı…" (**Ö24)***

Pandemi Öncesi ve Sonrasında Çocukların Oyun Kurmada Görülen Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oyun kurmasında gördükleri sorunlarla ilgili bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. Pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oyun kurmalarında görülen sorunlara yönelik bulgular

Görüşler	*f*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Paylaşma ve oyun kurmada zorlanma	14	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö12,Ö13,Ö18,Ö21,Ö23,Ö24,Ö25,Ö27, Ö30
Oyun başlatma ve sürdürmede sorun yaşama	12	Ö3,Ö4,Ö8,Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö18,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24
Grup oyunlarından bireysel oyunlara dönüş	11	Ö3,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö20,Ö30
Şiddet oyunlarının artması	7	Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö17,Ö20,Ö28
Yaratıcılık gerektiren oyunlar kuramama	6	Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö12,Ö30
Gelişim dönemlerine ait oyunlardan dijital oyun oynama isteğinin artması	5	Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö30
Tek çocuk olanlarda pandemi sonrası sosyalleşmesiyle ilgili sorunlar	4	Ö1,Ö3,Ö13,Ö15
Pandemi öncesi görülen iletişimin pandemi sonrasında görülmemesi	4	Ö3,Ö6,Ö7,Ö19
Diğer	3	

Tablo 5'te, öğretmenlerin pandemi öncesi ve sonrasında çocukların oyun kurma süreçlerinde karşılaşılan sorunlara yönelik yapılan incelemede, en fazla vurgulanan üç konunun başında paylaşma ve oyun kurma sorunları (toplam 14 görüş) geldiği tespit edilmiştir. Bu görüşleri takip eden diğer önemli konular ise oyun başlatma ve sürdürme sorunları (12 görüş) ile grup oyunlarından bireysel oyunlara dönüş konusundaki zorluklar (11 görüş) olarak belirlenmiştir.

"Çocukların oyun kurmalarında ve paylaşma konusunda benmerkezci davranarak çok geriye gittiklerini görüyorum…" ***(Ö1)***

"Tek başlarına oyun kurmada ve yönetmede başarılı olamıyorlar, paylaşma konusunda sorun yaşıyorlar…" ***(Ö2)***

"Ekran bağımlılığı yüzünden birlikte oyun kurma becerileri etkilendiği için paylaşma konusunda sorun yaşıyorlar, en yakın arkadaşları tablet ve telefonlar olmuş…" ***(Ö24)***

Pandemi Sonrasında Çocukların Dil ve Sosyal Gelişimine TeknolojininEtkilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, pandemi sonrasında teknolojinin çocukların dil ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerine dair görüşleri incelenmiştir.

Tablo 6. Pandemi sonrası teknolojinin çocukların dili ve sosyal gelişimi üzerindeki etkisine dair bulgular

Görüşler	*f*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Dile gelişiminde gerileme ve kendini ifade edememe	19	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö24,Ö27,Ö28,Ö29
Çocukların az konuşması ve arkadaş edinmesinde azalma	14	Ö1,Ö2,Ö4,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15, Ö16,Ö22,Ö24,Ö28
Ekran bağımlılığı	8	Ö1,Ö7,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö30
Dikkat eksikliği ve algısal sorunlar	4	Ö1,Ö5,Ö15,Ö25
Teknolojinin etkisi ile otizm ve benzeri davranışlarda artış	3	Ö21,Ö25,Ö27
Telefon ve tablette gördüklerini taklit etme	3	Ö15,Ö20
Diğer	5	

Öğretmenlerin pandemi sonrası çocukların dil ve sosyal gelişimlerine teknolojinin etkilerine yönelik görüşleri incelendiğinde (19 görüş) ile en fazla dil gelişiminde gerileme ve kendini ifade edememe sorunu olduğu görülmüştür. Bunu takip eden çocukların az konuşması ve arkadaş edinmesinde azalma (14 görüş) görüşü, arkasından ekran bağımlılığı (7 görüş) olduğu görülmüştür.

"Detaylı cümleler kuramıyorlar ve beraberinde içe kapanıklık görüyorum…" ***(Ö6)***

"Dil terapisine gönderdiğim öğrenci sayısı her geçen yıl artıyor…" ***(Ö9)***

Pandemi Sonrası Çocukların Dikkat Sürelerindeki Değişikliklerin Etkinliklere Katılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin pandemi sonrası çocukların dikkat sürelerindeki değişikliklerin etkinliklere katılımını etkilemesine dair görüşler incelenmiştir.

Tablo 7. Çocukların dikkat sürelerindeki değişikliklerin etkinliklere katılımlarına ilişkin görüşler

Görüşler	***f***	**Kodlanmış Öğretmen Görüşleri**
Etkinlikleri yarıda bırakma	16	Ö4,Ö6 Ö7,Ö8 Ö10,Ö12,Ö13 Ö15,Ö16,Ö17, Ö20,Ö23,Ö24,Ö27,Ö29,Ö30
Etkinliklerden çabuk sıkılma	12	Ö1,Ö7 Ö9,Ö10,Ö12,Ö17,Ö18, Ö22, Ö23, Ö24,Ö27,Ö30
Odaklanma sorunu	11	Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö15,Ö9,Ö25,Ö28,Ö29
Yönergeleri algılayamama	6	Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö13 Ö21
Diğer	3	

Öğretmenlerin Tablo 7 'deki yanıtları dikkate alındığında, pandemi sonrası dikkat süresindeki değişimin çocukların etkinliklerden uzaklaşmasına ve etkinlikleri yaparken çabuk sıkılmalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır. Daha sonra odaklanma da zorluk çektiği ve yönergeleri algılayamama gibi görüşler belirtilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin etkinliklerin yarım bırakılmasına ilişkin görüşleri yer almaktadır.

*"Masaya oturarak yapılması gereken okuma-yazma çalışmalarında yarıda bırakanlar ya da yapmak istemeyen çocuklar çok fazla…" (**Ö1**)*

*"Yönergeleri algılamada güçlük yaşadıkları için etkinlikleri anlamına uygun tamamlayamıyorlar…" (**Ö8**)*

Pandemi Sonrası Gözlemlenen Ebeveyn-Çocuk İlişkilerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre pandemi sonrası ebeveyn-çocuk ilişkilerinde karşılaştıkları sorunlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 8. Ebeveyn-çocuk ilişkilerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular

Görüşler	*F*	Kodlanmış Öğretmen Görüşleri
Bağımlı ebeveyn-çocuk ilişkisi	10	Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö17,Ö18,Ö19,Ö23,Ö24,Ö28
Nitelikli zaman geçirme alışkanlığının olmaması	10	Ö4,Ö5,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14,Ö15,Ö17,Ö21,Ö27
Dijital ebeveynlik	9	Ö5,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19,Ö21,Ö27
İlgisiz anne-baba tutumu	8	Ö4,Ö11,Ö12,Ö22,Ö23,Ö2,Ö27,Ö29
Çocuğun her ihtiyacını kendisi karşılayan ebeveyn tutumları	5	Ö2,Ö11,Ö21,Ö22,Ö24
Diğer	3	

Öğretmenlerin pandemi sonrası ebeveyn-çocuk ilişkilere bakıldığında karşılaşılan sorunların en başında bağımlı ebeveyn çocuk ilişkisi geldiği görülmüştür. Ardından zamanı nitelikli geçirme olmaması, dijital ebeveynlik görüşleri gelmektedir. Bu görüşlerin yanında ilgisiz anne-baba tutumları ve çocukların her ihtiyacını kendisi üstlenip yapan ebeveyn tutumları şeklinde takip ettiği belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

"Öğretmenlerin çocuklar hakkında söylediklerinden ziyade uzman görüşünü dikkate aldıklarını görüyorum…" ***(Ö6)***

"Kodlama, sudoku, eşleştirme, ilişki kurma gibi dikkat geliştirme etkinlikleri çocuğun çoklu düşünmesine ve çözüm yolu bulma becerisine yardımcı olan etkinlikler…" ***(Ö25)***

"Çocuğun davranışlarını görmeleri için en güzeli aile katılımı etkinliğini yapmak olduğunu düşünüyorum…" ***(Ö29)***

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucuna bakıldığında Pandemi sonrasında okul öncesi öğrencilerde gözlemlenen davranış problemlerine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde, çeşitli önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerde dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, sosyalleşme zorluğu, dil ve konuşma problemleri, adaptasyon güçlükleri, yeni bir ortama uyumda zorlanma gibi sorunların yanı sıra, ailelerin ilgisiz tutumları, ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusundaki eksiklikleri, çocukların oyun tercihlerinin yaşlarına uygun olmaktan uzaklaşarak YouTube ve online oyunlara kayması, ekran bağımlılığının artış göstermesi gibi sorunların arttığını belirtmişlerdir. Pandemi öncesi ve sonrasında davranış problemlerine en çok ekran bağımlılığı ve dijital olarak oyun oynamalarda artışın öğretmenler tarafından üzerlerinde durdukları önemli konulardan biridir. Üzerinde durulan en önemli başka bir sorunda görülen davranış problemlerinin eğitime yansımaları ve sıkıntıların etkinliklerde görülmesidir. Bu bağlamda, öğrencilerin davranış değişiklikleriyle başa çıkmak adına benimsedikleri stratejiler de önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır. Pandeminin eğitim sistemini etkilediği gibi en önemli kademesi olan erken çocukluk dönemini de yansımaları kaçınılmaz olmuştur (Akçanca, 2021).

Erken çocukluk eğitimi, yaşamın başlangıç noktasını oluşturan dönemdir. Bu aşama, çocukların özgüvenlerini sağlamlaştırarak hayata güvenle adım atmalarını destekleyerek, eğitim sürecinin temellerini oluşturacaktır. Çocuklar, aile ortamlarından sonra ilk eğitim deneyimlerine okul öncesi dönemde başlarlar. Bu evrede, öğretmenler ve arkadaşlar, çocuğun hayatında önemli rol modeldir.

Yaşanan davranış sorunları, çocuğu hem bireysel hem de grup düzeyinde etkileyebilir ve olumsuz yansımalar bırakabilir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi sürecinde çocukların sağlıklı bir gelişim göstermeleri ve olumlu davranışlar kazanmaları için öğretmenler ve arkadaşlar gibi etkileşimde bulundukları kişilerin rolü kritiktir.

Çocuklarda görülen davranış problemleri öğretmenlerin çalışma ortamlarında iş doyumu ve motivasyonunu etkilemektedir. Teneffüsüz ara vermeden yapılan eğitim karşılaşılan problemler doğrultusunda verimliliğin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayamaması, eğitimdeki etkinliği azaltarak verim düşüklüğüne neden olmaktadır.

Öğretmenler, okul öncesi çocuklarında karşılaştıkları davranış problemleri ile başa çıkarken, en sık başvurdukları stratejiler arasında ailelerle iş birliği yaparak ortak kararlar almaktadır. Bu sürecin ardından, dikkat geliştirici etkinlikler düzenlemek, oyun ve drama etkinliklerine yer vermek, uzman desteği alarak konuları paylaşmak ve aile katılımını sağlamak amacıyla çocukların sınıf ortamında gözlenmelerini organize etmek önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, olumlu davranışları pekiştirmek amacıyla ödüller vermek ve sınıf içindeki başarıları bir panoda görsel olarak vurgulamak da

öğretmenlerin uyguladığı etkili stratejidir. Öğretmenler, çocuklardaki davranış problemleriyle başa çıkarken ortak bir görüşe sahiptir: Ebeveynlerin bu problemleri kabul etmeleri, çözüm sürecindeki en kritik adımdır. Öğretmenler, ailelere dijital ebeveynlik konusunda vurgu yaparak, ekran sürelerini kontrol altında tutmanın ve birlikte verimli zaman geçirmenin sağlıklı bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Ayrıca öğretmenler, çocuklarda ekran bağımlılığının önceki yıllara göre arttığını ve bu durumun otizm belirtilerini tetiklediğini belirtmektedir. Şiddet eğilimli oyunlara yönelimde bir artış olduğuna ve çocukların oyun oynama ve kurma becerilerinde sorun yaşadıklarına dikkat çekmektedirler. Öğretmenler, çocukların oyun kurmada yardıma ihtiyaç duyduklarını ve izleyebilme yeteneklerine sahip olduklarını, ancak bu becerilerin geliştirilmesi konusunda sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir.

Davranış problemleri karşında uzman desteği alarak yol izlenmeli profesyonel bir yardım almak, sorunun kökenini anlamak ve etkili çözümler geliştirmek adına kritik bir faktördür. Davranış problemleriyle başa çıkarken uzman desteği almak, daha etkili ve sürdürülebilir çözümler bulma sürecini hızlandırabilir. Uzmanlar, bu tür durumlarla ilgili bilgi ve deneyime sahip olduklarından, bireyin yaşadığı zorluklara özgü öneriler sunabilir ve sağlıklı bir gelişim için uygun stratejiler geliştirmeye yardımcı olabilirler.

Drama etkinlikleri, bireylerin kendilerini ifade etmelerine ve farklı rolleri deneyimlemelerine olanak tanır. Bu, duygusal zekalarını artırabilir ve sorunları farklı perspektiflerden görmelerine yardımcı olabilir.

Drama, bireylerin özgüvenlerini artırabilir ve duygusal dengeyi sağlama konusunda destekleyici olabilir. Öğrencilerin hangi durumlarda nasıl davranacaklarını uygulamalı olarak göstererek bakış açılarını geliştirmelerine olanak sağlayabilir.

Aile katılımı, bireyin davranış problemleriyle başa çıkma sürecinde bir güç birliği oluşturmayı sağlar. Aile üyeleri, sınıfta çocuğun yaşadığı zorlukları birlikte anlama ve çözümleme fırsatı bulur.

Oyun etkinlikleri, bireylerin duygusal ifade becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Oyunlar sırasında, bireyler duygularını ifade etme, empati kurma ve iş birliği yapma fırsatı bulabilirler. Aynı zamanda, kurallara uyum, problem çözme ve iletişim becerilerini güçlendirmek için oyunlar kullanılabilir.

Ekran bağımlılığının öğretmenlerin başka önemli görüşlerinden; bilinçlendirme olarak ekran bağımlılığının sosyal ilişkileri, uyku düzenini ve genel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebileceği konusunda da uyarılarda bulunur. Bireylerin bu konuda bilinçli tercihler yapmalarını, teknoloji kullanımını sınırlamalarını ve ara verme süreçlerini benimsemelerini teşvik eder.

Online oyunlar, uzun süreli ve sürekli dikkat gerektiren oynanışlarıyla dikkat eksikliği sorunlarını tetikleyebilir. Bu durum, bireylerin okul içi ve okul dışı günlük aktivitelerde odaklarını sürdürmelerini zorlaştırabilir, dolayısıyla performanslarını olumsuzyönde etkileyebilir. Bu konularda aileleri bilinçlendirmek için rehber öğretmenlerle görüşmeler yapılabilir.

Okul öncesi dönemde, dil ve konuşma becerileri, çocukların sosyal ve akademik yönden gelişimi ile davranış sorunlarının çözümü açısından önemli bir rol oynar. Bu konu öğretmenlerin de hemfikir olduğu bir görüştür.

Çocuklarla günlük yaşam aktiviteleri sırasında konuşmalar yaparak basit cümlelerle nesneleri tanıtabilir ve olayları anlatabilirsiniz. Bu, çocuğun kelime dağarcığını artırmaya yardımcı olabilir. Yapılabilecek etkinliklerden örnekler vermek gerekiyorsa;

Renkli ve ilgi çekici resimlere sahip kitaplar seçerek çocuklara düzenli kitap okuma alışkanlığı kazandırabilirsiniz. Bu hem kelime dağarcığını genişletir hem de çocuklara hikaye anlama becerisi kazandırır.

Dil becerilerini güçlendirmek için eğlenceli şarkılar ve tezahüratlar kullanabilirsiniz. Ritimli şarkılar, çocukların dil gelişimini teşvik eder ve onları aktif bir şekilde katılıma teşvik eder.

Basit dil oyunları, kelime bulmacaları veya renkli kartlarla oyunlar düzenleyerek çocukların kelime dağarcığını artırabilirsiniz. Bu tür oyunlar aynı zamanda çocukların dikkatini ve odaklanma yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Duygusal ifade kartları veya resimler kullanarak çocuklara duygularını ifade etmeyi öğretebilirsiniz. Günlük olarak duygusal ifadeleri konuşarak anlamalarına yardımcı olabilirsiniz.

Davranış problemleriyle başa çıkarken, pekiştireç ve davranış panosu oluşturma stratejisi, olumlu davranışları ödüllendirerek istenilen değişiklikleri teşvik etmeyi amaçlar. Bu yöntem ile çocuğun istenen davranışları sergilediğinde karşılığında olumlu bir teşvikle ödüllendirilmesini sağlayabilirsiniz.

KAYNAKÇA

Akcanca, N. (2021). Salgın Sürecinde Erken Çocukluk Eğitimi. A. Çoruk, (ed). içinde *Covid-19 Salgınının Türk Eğitim Sistemine Yansımaları* (s. 15-24). Pegem Akademi:Ankara.

Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.

Akkaya, M. ve Argon, T. (2008). Ebeveynlerin okul öncesi eğitime ve okul öncesi eğitim kurumlarına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 413-430.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* Yapa yayınları, İstanbul.

Arun, Ö. ve Koçak, A. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, *4(*3), ss.21-28.

Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi* (3. baskı). Yargıcı Matbaası, Ankara.

Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum*, *4*(14), 33-38.

Hemmeter, M. L., Fox, L. & Snyder, P. (2013). Social Emotional Foundations for Early Learning: A Research Synthesis. University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.

MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu, "1739 Sayılı Kanun", *Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran, 1973.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Ay). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 29072, 26 Temmuz 2014.

Melekoğlu, R., Tunç Paftalı, S. & Melekoğlu, A. (2015). Erken çocukluk dönemi davranış problemlerinin değerlendirilmesi ve müdahale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(1), 1-20.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (2.Baskı). Epsilon Yayıncılık: İstanbul.

Okutan, N. (2003). *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu.* 05-06 Aralık 2003, M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi, Ankara

Özdemir, S. ve Tepeli, K. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin saldırgan davranışlarla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir EğitimFakültesi Dergisi, 17*(2), 51-70.

Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(1),281-288.

Seale, C. (1999). *Quality in qualitative research: Qualitative Inquiry*, London: SagePublications.

Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılanniteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni, 26*(1), 1-6. Erişim adresi: http://www.thb.hacettepe.edu.tr/arsiv/2007/sayi_1/baslik1.pdf

Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama Kılavuzu.* Anı Yayıncılık: Ankara.

Şimşek, H ve Yıldırım, A. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Seçkin Yayınları: Ankara.

Temiz, S. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci davranış problemleri, bu problemlerin öğretme-öğrenme sürecine etkileri ve bunları yönetme stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED),* Cilt (sayı), I-I. 1-10.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

İLKOKUL 4.SINIFLARDA SINAV İLE DEĞERLENDİRMENİN KALDIRILMASINA İLİŞKİN VELİ GÖRÜŞLERİ

Beste Güven

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

beste.guvenyesilyurt@ogr.deu.edu.tr

ÖZET

2023-2024 Eğitim yılında ilkokul 4.sınıflarda not ile değerlendirmenin kaldırılması üzerine bu uygulamanın çocukları nasıl etkilediği, velilerin bu konu hakkındaki gözlem ve düşüncelerinin neler olduğu hakkında bir araştırma çalışmasıdır. Sınavların ve not ile değerlendirmenin kaldırılması uygulamasının; öğrencilerin sınav kaygısını, ders çalışma alışkanlığını ve akademik başarılarını nasıl etkilediği üzerine çıkarımlarda bulunmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma gerçekleştirilirken fenomenolojik yöntem kullanılmaktadır. Verileri toplamak için nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi; olasılıksız amaçlı ve kartopu örneklemidir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınav, Not, Değerlendirme.

ABSTRACT

This is a research study about the abolition of grade-based evaluation in primary school 4th grades in the 2023-2024 academic year, how this practice affects children, and what parents' observations and thoughts are about this issue. The practice of abolishing exams and grade-based evaluation; It was carried out in order to make inferences on how it affects students' exam anxiety, study habits and academic success. While conducting this study, the phenomenological method is used. Interview technique, one of the qualitative data collection tools, was used to collect the data. The sample of the study; It is non-probability purposive and snowball sampling.

Keywords: Primary School, Exam, Grade, Evaluation

GİRİŞ

Ölçme, herhangi bir varlıktaki bir özelliğin (değişkenin) gözlenip, gözlem sonuçlarının bir sayı ya da sembolle ifade edilmesidir. Bir bireyin belli bir özelliğe sahip olma derecesini sayısal olarak betimleyebilmedir. (Linn & Gronlund, 1995) Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin genel işlevleri vardır. Öncelikle hedef ve davranışların ne düzeyde gerçekleştiği hakkında bilgi sağlar. Gerçekleştirilemeyen davranışların gerçekleştirilememe nedenlerinin belirlenmesine katkı sağlar. Bunların yanında öğrenme sürecinin etkililiğinin arttırılması hakkında ipuçları vererek öğrencinin gelişimi hakında da bilgi sahibi olmamıza yararı vardır.

Değerlendirme de öğrenciye davranışının nasıl değiştireceğini, nasıl geliştireceği hakkında ışık tutar. Bu sebeple değerlendirme yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder. Öğretmen açısından da öğrenci hakkında verilecek kararlar hakkında dayanak oluşturur. Ayrıca değerlendirme öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu kestirmesi açısından da rehber olmaktadır. Bununla birlikte eğitimdeki diğer paydaşlara da; yöneticilere, velilere bilgi verir.

Ölçme değerlendirme sonucunda elde edilecek bilgilerin kullanım alanlarını şöyle sıralayabiliriz:

- Öğretimle ilgili kararlar
- Not verme ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin gelişim düzeyini, ilgilerini ve yeteneklerini teşhis etmeye yönelik kararlar
- Öğrencileri seçme ile ilgili kararlar
- Öğrencileri yerleştirme ile ilgili kararlar
- Rehberlik ve yönlendirme ile ilgili kararlar
- Öğretim programıyla ilgili kararlar
- Yönetimle ilgili kararlar.

Bütün bu sebeplerden ötürü eğitim faaliyetleri içinde ölçme ve değerlendirmenin yapılması eğitimin kalitesini kontrol etme ve arttırmaya da fayda sağlamaktadır. Nitelikli bireyler ve gelişmiş bir toplum inşa etmek açısından oldukça önemli bir konudur.

Eğitim faaliyetleri içinde ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin sınav notları ile değerlendirilmeleri uygulamasının kaldırılmasının öğrenciler üzerinde psikolojik, genel, akademik anlamda ne gibi etkileri olduğunu belirleme amaçlı bir araştırma çalışmasıdır. Elde edilecek veriler ışığında litaretüre olumlu katkılar yapması beklenmektedir. Bu çalışmayı yaparken kullanılan sorular:

1. 4. Sınıfta not ile değerlendirmenin kaldırılması hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Not uygulamasının kaldırılması çocuğunuz üzerinde nasıl bir etki yaptı?
    - Psikolojik olarak etkileri nelerdir?
    - Genel olarak etkileri nelerdir?
    - Akademik olarak etkileri nelerdir?

Bu çalışmayı yaparken bazı sınırlılıklar da mevcutur.

1. Araştırma 2023-2024 eğitim yılı, İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki bir ilkokulda eğitim gören dördüncü sınıf velileri ile sınırlıdır.

2. Araştırma 4. sınıfta sınavla değerlendirmenin kaldırılması uygulaması ile sınırlıdır.

3. Araştırma veri toplama araçları: yapılandırılmış görüşme tekniği ve velilerin verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

4. Çalışmanın verimliliği açısından sınırlı sayıda 13 veli ile görüşülmüştür.

Ayrıca bu çalışmayı yaparken bazı varsayımlarda bulunulmuştur.

1. Araştırmada uygulanan tekniğin araştırmanın konusuna, amacına ve araştırma probleminin çözümüne uygun olduğu düşünülmektedir.

2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının verileri elde etmede uygun olduğu ve yeterli olduğu düşünülmektedir.

3. Araştırma sırasında kullanılan veri toplama araçlarına öğrenci velilerinin verdiği cevapların gerçeği yansıttığı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmaya başlarken literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında araştırma konusu ile ilgili daha önce yayınlanmış kitaplar, makaleler, tezler, konferans bildirileri, tarihi kayıtlar ve raporlar gibi eserler aranır, bulunur, incelenir ve bu sayede çalışmaya katkı sağlayacak bilgiler elde edilmeye çalışılır. Literatür taramasının amacı kısaca, araştırma konusunda ihtiyaç duyulan bilgilerin elde edilmesi (Demirci, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada fenomenolojik yöntem kullanılmıştır. Fenomenolojik desen, nitel araştırmada çalışılacak olan konunun kendi içinde derinlemesine bir araştırma olmasını ve kolay anlaşılmasını sağlamaktadır (Karataş, 2015). Fenomenolojik çalışma, araştırma sürecindeki deneyimin anlamlandırılmasıdır. Fenomenolojik çalışmanın temeli Edmund Husserl'in araştırmalarına dayanmaktadır. Fenomenolojik çalışma, gündelik hayatta karşılaştığımız derinlemesine anlamlandıramadığımız süreci incelemektedir (Tekindal ve Uğuz Aksu, 2020). Araştırmacı nesnel ve tarafsız olarak; değiştirilen not uygulamasını doğrudan deneyimleyen öğrenci velilerinin bakış açısını incelemeye ve betimlemeye çalışmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim yılı, İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki bir ilkokulda eğitim gören dördüncü sınıf velileri ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi; olasılıksız amaçlı ve kartopu örneklemidir. Olasılıksız amaçlı örnekleme, araştırmacının belirli kriterlere dayanarak katılımcıları bilinçli olarak seçtiği bir örnekleme yöntemidir. Bu tür bir örnekleme, belirli bir grup veya alt grup hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yapılır. Katılımcıların seçimi araştırmacının kararına bağlıdır. Temsil gücü açısından sınırlıdır, çünkü tüm popülasyonu yansıtmak zorunda değildir. Genellikle nitel araştırmalarda ve keşifsel çalışmalarda kullanılır. Kartopu örnekleme, mevcut katılımcıların diğer potansiyel katılımcıları önermesiyle genişleyen bir örnekleme yöntemidir. Özellikle ulaşılması zor veya gizli grupların araştırılmasında kullanılır. Araştırmacı başlangıçta az sayıda katılımcı seçer, bu katılımcılar daha sonra başka kişileri önerir. Örneklem, zamanla büyür ve genişler. Sosyal ağlar, topluluklar veya azınlık grupları üzerinde çalışırken yaygındır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 13 öğrenciye ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın çalışma grubuna dair demografik bilgiler

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Kardeş Sayısı	AED	BED	SED
V1	Kız	10	0	Üniversite	Üniversite	İyi
V2	Kız	10	0	Üniversite	Üniversite	İyi
V3	Kız	10	0	Üniversite	Üniversite	Orta
V4	Kız	10	0	Üniversite	Üniversite	Orta
V5	Kız	10	1	Üniversite	Üniversite	Orta
V6	Erkek	10	1	Üniversite	Üniversite	İyi
V7	Kız	10	3	Lise	Lise	Orta
V8	Kız	10	2	İlkokul	Orta	Düşük
V9	Kız	10	1	Orta	Lise	Düşük
V10	Erkek	10	2	Üniversite	Üniversite	İyi
V11	Erkek	10	1	Orta	Lise	Orta
V12	Kız	10	1	Orta	Lise	Orta
V13	Kız	10	1	İlkokul	Orta	Düşük

AED: Anne Eğitim Durumu; BED; Baba Eğitim Durumu; SED: Sosyo- Ekonomik Düzey

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama araçlarından yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği ile ilgili alan yazın incelendiğinde yabancı literatürde (Alshenqeeti, 2014; Bampton ve Cowton, 2002; DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006) detaylı bilgilerin yer aldığı kaynaklar bulunurken Türkçe literatürde detaylı bilgi içeren akademik çalışmaların kısıtlı olduğu fark edilmiştir (Karahan, Uca ve Güdük, 2022; Tekin, 2006; Türnüklü, 2000) Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri toplama tekniğidir (Punch, 2005). Görüşme, amacı bilgi toplamak olan bir sohbettir (Berg ve Lune, 2015) Başka bir ifade ile görüşme, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). İlk başta görüşme ile veri toplama tekniği kolay gibi gözükse de görüşme yöntemi iletişim ve karşılıklı ilişkiye dayalıdır. Bu sebepten veri toplamanın başarısı araştırmacının iletişim becerilerine bağlı olarak da değişmektedir. Görüşme tekniği öncelikle aynı mekânda yüz yüze gerçekleştirilen bir veri toplama tekniğidir. Ancak günümüz değişen ve gelişen şartları ile çevrimiçi olarak da yüz yüze veri toplama olanağı doğmuştur. Bu durum da güçlü bir yön olarak değerlendirilir (Salman Yıkmış, 2020). Araştırmada farklı şehirlerde bulunulması sebebiyle iletişim araçları ve dijital platformlar kullanılarak görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Gözlem sonrasında ulaşılan verilerin belirtilen alt başlıklara göre yapılan analizinde betimsel analiz veya içerik analizi kullanılabilir (Cansız Aktaş, 2015). Yıldırım ve Şimşek'e (2003) göre; Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş konulara göre özet ve yorumunu barındıran bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde aktarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde alt problemlerin sırasına göre ulaşılan bulgular paylaşılmıştır.

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular: Kaldırılan sınav notu ile değerlendirilme uygulaması çocuklar üzerinde sınav stresi yaşamamaları sebebiyle psikolojik açıdan olumlu etki yarattığı belirtilmiştir.

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular: Genel olarak daha rahat davranmaya başladıkları, ders çalışma sorumluluğunu alamama, özdenetimi ve zamanı planlama becerilerini olumsuz etkilediği dile getirilmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular: Sınav yapılmayacağı için ders çalışma istekleri ve başarılı olmaya dair motivelerinin düştüğü vurgulanmıştır. Bunun da ders başarılarını olumsuz etkilediğinin gözlemlendiği söylenmiştir.

Veli Görüşlerine Dair:

Veli 1 (V1): Sınav uygulamasının kaldırılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Notla değerlendirmenin 5.sınıfta olmasını geç buluyorum. İlkokul 1. Ve 2. Sınıfta olmaz ama 3.sınıfta notla değerlendirmenin başlaması gerektiğini düşünüyorum. Yaşadığım bir durumu paylaşmak istiyorum; çocuğum için özel okul sınavı vardı. Girmesini istedim, sınava çalışması gerektiğini yeteri kadar bilinci oluşmadığı için izah edemedim. Daha on gün var, daha bir hafta var gibi mazeretler üretti. Sanki son anda çalışması gerektiği gibi bir düşünceye sahip. Ödev yoksa da çocuğum ders çalışmıyor. Sınavlar sayesinde daha küçük yaşta ders çalışma alışkanlığını kazanabilir diye düşünüyorum. Liseye geçtiklerinde de notları birdenbire düşüyor ve toplum ve sistem tarafından öğretmen öğretemiyor gözüyle bakılıyor.

V2: Oturmayan bir sistem var. Sınav sistemi ile yürütülecek bir sürece çok rahattan başlayıp çocukların ilerde uyum sağlayamadığı bir okul yaşamı oluyor. Ortaokulda adapte olamayacaklar. Sınavlar kaldırıldı ama deneme sınavları hala yapılıyor. Çocuğum deneme sınavı süresini uzun buluyor, sınavda sıkıldığını dile getiriyor. Ortaokul için çok geç kalacağını düşünüyorum. Yapılan her değişiklikle düşünmeyen bir nesil yetiştirmek için çalışılıyor.

V3: Sistemin kendi içinde bir hatası var. Özdenetim için çocuklar değerlendirmeyi görmeliler. Öğretmen kendini kontrol etmek için de sınav yapıyor; kendi öğretmenimiz sınavda doğru cevaplara odaklanıyor, yanlış cevapları işaretletmiyor bile. Sınavların kaldırılmasıyla birlikte çocuklar sadece ödevle kalıyor. Bu yüzden ortak sınavlar beni korkutuyor; çocuklarda konu eksiği olabilecek. Eşit eğitimi zaten alamıyor çocuklarımız. Ortak sınavların da denetlenmesi gerekiyor. Sistemin kendisinde öğretmenlerin çuvaldızı kendisine batırması gerekiyor. Ayrıca ses temelli öğretimin kaldırılması taraftarıyım; özel gereksinimli öğrenciler için çok kötü oluyordu. (Özel eğitim öğretmeni olarak da özel bir kurumda çalışıyorum.)

V4: Çok olumlu ve isabetli bir uygulama. Çünkü not ile değerlendirme olduğunda çocuklar çok erken yaşta yarış atı gibi bir rekabet içine sokuluyor. Öğretmen gözlem formları ile her çocuk için kendi hazırbulunuşluğu, sürecinin değerlendirilmesi yapılmalı.

V5: Bir veli olarak ilkokulda sınavların kalkmasıyla ilgili olarak 1. , 2. ve 3. Sınıflar için doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Ancak 4.sınıf için bu geçerli olmamalı. Ortaokullara özellikle proje okullarına maalesef sınavsız öğrenci alınmıyor. Bu durum sınava girmemiş bir öğrenci için zor olurken

veli içinde ayrıca yıpratıcı oluyor. Sınavsız eğitim kızımı olumsuz yönde etkiledi. Ders çalışmada isteksiz olmaya başladı."Sınav yapmıyorlar nasılsa" dediğine defalarca şahit oldum. Bu durum veli için yıpratıcı olurken öğrenci için ise başarısızlığı getiriyor.

V6: Eğitim dönemimizde ilkokullarda sınavların kaldırılmasına bir veli olarak bakış açım ; 1., 2., 3. sınıflarda sınav olmaması durumunu evet destekliyorum.Çünkü çocuklar çok erken yaşta stres yaşamaya başlıyor.Büyük bir baskı altında sadece ezbere dayalı bir eğitim ile sağlam bir temel almış olmuyorlar.Bu durum sadece çocuklar için değil aileler için de çok sıkıntılı bir durum. Geçirecekleri kaliteli bir zaman kalmıyor, kitap okumayı bile bir baskı içinde yapıyorlar. Sonuç olarak okuduğunu anlamayan, anlayamadığında da yansıtamama stresi ile yaşıyorlar. Maalesef ki teknoloji devrinde ki nesillerimiz okumaktan daha çok izleyerek ya da farklı materyaller ile öğrenmeyi daha çekici buluyor. İlkokul 1-2-3.sınıf olarak sınavsız, uygun bir eğitim ile çocukları şevklendirerek, 4.sınıfta da ortaokulda karşılaşacakları test ve yazılı sınavlara yönelik uygun eğitimlerle çocuklar bilinçlendirilirse bence çocukların stres yönetimi ve bilgi dağarcıklarını yansıtabilmeleri daha kolay olacaktır. Sonuç olarak eğitimde öncelikle tam anlamıyla verilmeli ki sonra çocuklardan bu verilenler istenilmeli. Verilmeyen devamlı istenildiğinde çocuklar bezgin, bitkin ve isteksiz oluyorlar. Kendi çocuğum adına söylemeliyim ki onun zaman zaman isteksizliği beni çok üzüyor. Biliyorum ki ortaokul döneminde başlarken sıkıntılar yaşayacağız. Umarım ki öğretmenler ile kurulabilecek bağlar kuvvetli olur. Çünkü bu durumun önemi çok büyük.

V7: 4.sınıflarda notların kaldırılması çocuğumu çok üzdü. Çünkü takdir teşekkür almak istiyordu. Daha motive bir şekilde derslerine sarılacaktı. Notların kaldırılmasından hiç memnun kalmadı. Ortaokula hazırlı bir şekilde gidebilecekti. Şimdi aldığı notlar karneye işlemeyeceğini düşünerek daha rahat hareket ediyor. Karnenin artık bir anlamı olmadığına inanıyor. Emeğinin karşılığını alamayacağını, bilenle bilmeyenin ayrılamadığını görüyor ve üzülüyor.

V8: Bizim için hiçbir değişiklik olmadı. Sınav olması bizim için daha iyi oluyordu; çünkü dersleri tekrar ediyordu. Eski sisteme tekrar dönülmeli diye düşünüyorum. Çocuğum üzerinde ama şu etki de oluştu; rekabet ortamı kalktığı için sınıf içi sosyalleşmeleri arttı, arkadaşlar arası iletişimi düzeldi. Derse katılımı da aslında olumlu etkiledi, stres yaşamıyor ama beni kaygılandıran durum önümüzdeki sene ders başarısının düşeceği yönünde.

V9: 4. Sınıflarda sınavın kalkmasıyla fikrimce öğrencinin bireysel olarak tam anlamıyla değerlendirilebilmesi sınıf mevcutlarına bakılırsa çok da olası değil. Sınav stresinden kurtulmuş olmalarını destekliyorum. Her ne kadar eğitim sistemi ilerleyen zamanlarda bu konuda çözüm sunmasa da ilkokul çağındaki çocukların sınav adı altında notlarla değerlendirilmesi çok mantıklı değildi. Genel anlamda sınavların olmaması kızıma olumlu bir katkı sağladı. Psikolojik olarak daha rahat davrandığını ve derslerinde daha başarılı olduğunu gözlemledim. Çünkü sınav kaygısı olmadan daha bilinçli ve gerçek bir öğrenme süreci geçirmekte. Genel olarak düşüncelerim bu yönde.

V10: Bir anne olarak çocukların eğitimi her şeyden daha önemli. İlkokulda sınavların kalkması bazı çocuklar için iyi bazı çocuklar için kötü oldu. Oğlum sınav haftasında çok heyecanlanırdı ve bazı soruları heyecandan çözemezdi. Oğlumun çalışkan ve akıllı olduğuna her zaman inanıyorum. Sınavlarını çoğunlukla güzel geçirir, yüksek puanlar alırdı. Eve gelirken mutluluktan içi kıpır kıpır

olurdu. Sınavının nasıl heyecanlı geçtiğini ve mutlu olduğunu sürekli anlatırdı. Ben de bir anne olarak oğlumun sınavının iyi veya kötü geçmesine rağmen her zaman onu destekliyorum.

V11: Bizim öğretmenimiz sınav yaptı hep. Bence sınav yapılması çocuğu daha da hırslandırıp, çocuklar arasında tatlı bir yarışa dönüyor. Bu nedenle sınavların olması daha uygun çünkü çocuğun iyi bir not almak gibi bir amacı oluşuyor.

V12: Bu sene kızımın 4.sınıfa başlaması ile bazı şeyleri ilk defa yaşayacağımız için ikimiz de mutlu olmuştuk. Sınav stresini bu sene ilk defa yaşayacaktı, arkadaşlarıyla ilk defa sınav macerası olacaktı, tatlı telaşlar içine girecekti. Bu sene ilk defa belge alıp; takdir, teşekkür, başarı belgesi, kendileriyle övüneceklerdi. Bunları hep merak ediyor bana soruyordu, ben de kendi zamanımda olanı anlatıyordum. Heyecan yapıyordu. Şimdi sınavlar olmayadığından belge alamayacağı için açıkcası kızımın hevesi, heyecanı kursağında kaldı. Bir veli olarak eğitim sisteminin değişimi hiç hoş olmadı.4.sınıflarda sınavın olması gerekirdi. Öğretmenin insiyatifiyle değil de çocukların çabasıyla, dersteki başarısını sınavlara yansıtıp ona göre not verilmesi ve çocukların daha istekli ders çalışması daha iyi olurdu. Onların karneye yansıtılacağını bilmesi, ona göre puanlama yapılması daha iyi olurdu. Kızım bu nedenle çok istekli okula gitmedi, derslerine yeterince ilgi göstermedi, heyecanı-hevesi köreldi. Psikolojik olarak çok etkilendi. Ben de bir veli olarak kızımın bu durumundan çok etkilendiğimi söyleyebilirim. Kendim ve kızım için söyeleyebilirim ki; hemen hemen her sene eğitim sisteminde yapılan değişim hiç olumlu sonuçlar vermiyor.

V13: Çocuğum üzerindeki baskının kalktığını hissediyorum. Bu sayede daha az stres yaşıyor ve derslerini eğlenerek öğrenmeye istekli bir şekilde çalışıyor. Ama öğrendiklerinin ne kadar kalıcı olduğunu sağlayacak bir dönüş olmayınca da bu beni kaygılandıran bir durum oluyor. Hiç kimse çocuğunun başarısız olmasını istemez elbette. Kaldırılmasa da olurdu bence.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

14/10/2023 tarihli 32339 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığından: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'te 13.Madde'de "(7) Okul öncesi eğitim kurumları, ilkokul, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bu Yönetmelikte yer almayan hususlar 9/9/2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği hükümlerine göre yürütülür."ibaresine yer verilmiştir. Bu yönetmelikte 3.Bölüm 5.Madde'de "i) Okul öncesi ve ilkokul 1, 2, 3 ve 4 üncü sınıflarda öğrencilerin akademik ve sosyal gelişiminin takibi ders öğretmenlerince sürekli yapılır. Öğrencilerin gelişim düzeyleri, öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen bireysel ve grupla yapılan etkinliklere katılım gözlem formları, oyun temelli değerlendirmeler ve verilen görevleri yerine getirme amaçlı ölçme araçları ile takip edilir." ifadesi ile ilkokul 4. sınıftaki sınav notu ile değerlendirmeye yer verilmeyeceği anlaşılmaktadır. Bunun öncesinde İlköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre sınavlar : "MADDE 22 – (1) İlkokul 4 üncü sınıf ile ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere; a) (Değişik: RG-31/1/2018-30318) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda her dersten bir dönemde iki sınav yapılır. Sınavların zamanı, en az bir hafta önceden öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta/şubede bir günde yapılacak sınav sayısı ikiyi, her bir sınav süresi ise bir ders saatini geçemez. Ortak değerlendirme yapılmasına imkân vermek üzere; sınavlar ilgili zümre kararı doğrultusunda okul müdürlüğünce ortak olarak da yapılabilir. Ortak sınavların soruları ve cevap anahtarları zümre öğretmenlerince hazırlanır." şeklinde uygulanmaktaydı. Fakat bunun yanında ilkokul

4.sınıfta Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) sınavının uygulanması da veli ve öğretmenler açısından kafa karışıklığı yaşatmaktadır. Bu sistem içerisinde hatta PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlarda başarı gösterme durumumuz da düşündürücü olmaktadır.

Tarihsel süreçte de sınıf geçme kalma kararı için yapılan sınavlar, aritmetik, coğrafya, fen bilimleri derslerinde bilgi, kavrama ve uygulama gibi farklı basamaklarda bilgi ölçümlerine ağırlık verilmiştir. Özellikle 2004, 1968, 1948 programlarında davranışlara / kazanımlara ilişkin ölçme değerlendirme çalışmalarına daha kapsamlı yer verilmiş. 2004-1990-1982-1968-1954-1948-1936-1926 gibi tarihlerden Cumhuriyetin kuruluşuna kadar olan sürelerde önemli değişiklikler gerçekleştirildiği doküman incelemelerinden elde edilmiştir.

Eğitim bireyin davranışlarında kalıcı ve istendik yönde davranış değişikliği sürecidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında da öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine aktif katılımı öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır. Ayrıca süreçte öğrenme sorumluluğu almak çocuğa kazandırılmak istenen bilgi-beceriler açısından da önemli bir koşuldur. Sınavların olmaması rahatlığı ile öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alamadıkları düşünülüyor. Öğrenciler üzerinde psikolojik açıdan olumlu, genel ve akademik anlamda olumsuz etkileri olduğu yansıtılmaktadır. Ders çalışmaya isteksiz oluşu, sınav bilincinin oluşmaması ve zaman kontrolü geliştirememesi bu sebeple de 5.sınıfta sınavlarla karşılaştığında süreyi yetiştirememe endişesi veliler tarafından dile getiriliyor.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sistemden ayrı düşünülemez. 4.sınıfta sınav ile değerlendirmenin kaldırılması uygulaması ile ilgili bu uygulamanın sonuçları ve önerileri genellikle eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler açısından farklı bakış açılarına sahiptir. Stresin Azaltılması: Sınav baskısının kalkmasıyla öğrenciler üzerindeki stres ve kaygı düzeyi azalabilir. Bu, öğrencilerin öğrenmeye daha açık ve rahat bir zihinle yaklaşmalarını sağlayabilir. Odaklanma: Öğrenciler sınav notu almak yerine, öğrenme sürecine ve derinlemesine kavramaya daha fazla odaklanabilir. Bu da uzun vadede daha kalıcı bir öğrenme sağlar. Öğretim Yaklaşımlarında Değişiklik: Sınavların kalkması, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini yeniden gözden geçirmelerini gerektirebilir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için daha yaratıcı ve alternatif yöntemler geliştirmek zorunda kalabilir. Eşitsizlik Sorunları: Sınavların kaldırılması, özellikle aile desteği ve bireysel öğrenme kaynaklarına erişimi olan öğrenciler lehine bir dengesizlik yaratabilir. Akademik performansı değerlendirmenin alternatif yolları, bu eşitsizlikleri gidermede yeterli olmayabilir. Geribildirim Eksikliği: Sınavların kaldırılması, öğrencilerin öğrenme sürecinde geribildirim alma fırsatlarını azaltabilir. Bu, öğrencilerin hangi konularda eksiklikleri olduğunu anlamalarını zorlaştırabilir. Bu sebeplerden hem öğretmen hem öğrenci için önemli bir geri bildirim olmakla beraber öğrencinin hayatında hep en önemli adımların sınavlarla atıldığı düşünüldüğünde; iyi bir liseye giriş, üniversiteye giriş, alanında uzmanlaşma, memuriyete başlama gibi sınav sürecini yönetme becerisi kazanılması gereken önemli maharetler arasındadır. Eğitim düzeyleri, sosyo-ekonomik düzeyleri birbirinden farklı olsa da ebeveynlerin ortak olarak bu uygulamaya yönelik benzer kaygıları mevcuttur. Alınan bu karar yeniden gözden geçirilebilmelidir.

Öneriler

• **Alternatif Değerlendirme Yöntemleri:** Sınavların yerine proje çalışmaları, portfolyo değerlendirmeleri, gözlemler, performans değerlendirmeleri gibi alternatif yöntemler tekrar kullanılabilir. Bu yöntemler, öğrencilerin farklı becerilerini ortaya koymalarına fırsat tanıyabilir.

• **Düzenli Geribildirim Sağlanması:** Öğrencilerin gelişimini desteklemek için öğretmenler düzenli ve yapıcı geribildirimler vermelidir. Bu geribildirimler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini izlemelerine yardımcı olabilir.

• **Öğretmen Eğitimi:** Öğretmenlerin sınavsız değerlendirme yöntemleri konusunda eğitilmesi önemlidir. Bu sayede, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili bir şekilde desteklenebilir.

• **Ebeveyn ve Toplum Desteği:** Ailelerin ve toplumun bu değişikliklere uyum sağlaması için bilgilendirilmesi ve desteklenmesi önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının öğrenme süreçlerini daha iyi anlamaları ve desteklemeleri için yönlendirilmelidir.

• **Karma Model:** Sınavlar tamamen kaldırılmak yerine, sınavların yanında alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanıldığı karma bir model benimsenebilir. Bu, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilir.

Bu uygulamanın uzun vadede başarıya ulaşması için, hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir denge sağlanması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research,* 3(1), 39-45. Doi: http://dx.doi.org/10.5430/elr.v3n1p39.

Berg, B. L., ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. Aydın H.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (34.Baskı). Pegem Akademi.

Karahan, S., Uca, S. ve Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerininuygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler,* 4(1), 78-101. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/pub/nsb/issue/69387/1118399.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (38.Baskı). Nobel Yayınları.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi,* 1 (1), 62-80.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş,* (Çev.) Bayrak D., Arslan H. B. ve Z. Akyüz, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Salman Yıkmış, M. (2020). Nitel araştırmalarda e-görüşme tekniği. *Trakya University Journal of Social Science, 2*2(1), 183-197. doi: https://doi.org/10.26468/trakyasobed.556296.

Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology,* 3(13), 101-116. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusosyoloji/issue/521/4777.

Tekindal, M. ve Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi,* 20 (1), 153- 182.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi,* 24 (24), 543-559. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941.

Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 2(1), 148-154.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (12.Baskı). Seçkin Yayınları.

14/10/2023 tarihli 32339 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığından: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.

9/9/2023 tarihli ve 32304 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmelik.

ÖĞRETMENLERİN EMPATİK EĞİLİM DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ[††]

Zafer KARAHAN
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Zaferkarahan2021@gmail.com

Prof. Dr. Halil IŞIK
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halilisik17@gmail.com

ÖZET

Eğitim örgütleri olan okullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetime stilleri arasındaki ilişki, öğretmenlerin kendi aralarında ve öğrenciler ile aralarındaki ilişkilerin belirleyici bir faktörü olabilir. Fakat bu iki olgu arasındaki ilişki ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı için doğası ve etkileri henüz yeterince anlaşılmamıştır. Bu sebepten bu çalışmada öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkinin tespiti amaç olarak belirlenmiştir. Belirlenen amaca uygun olarak alt amaçlar geliştirilirmiştir. Bu alt amaçlara yönelik veriler toplanarak analizler yapılmıştır.

Genel tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada evren Van ili Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler olarak belirlenmiştir. Çalışma evreni olarak da öğretmen sayısı ondan çok, kırktan az olan kamu ortaokulları seçilmiş, istatistiksel gerekliliklerden örneklem seçimi yapılmadan tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır.

Dökmen (1988) tarafından geliştirilen "Empatik Eğilim Ölçeği (EEÇ)" ve öğretmenlerin Örgütsel çatışma yönetme stillerinin düzeyini ölçmek için ise M. Anflazur Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilip uyarlaması yapılan "Örgütsel Çatışma ölçeği (ROCI-II) kullanılmıştır. Verilerin analizinde normallik testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi Anova, Tukey, Post Hoc Testleri ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu, öğretmenlerin empatik eğilimlerinin belirlenen değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Çatışma Yönetme Stillerinin bütünleştirme ve uzlaşma stilinin yüksek, ödün verme ve hükmet stilinin iyi seviye de kaçınma stilinin de orta seviyede olduğu görülmüştür. Çatışma stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi sonucunda medeni durum değişkeninin bütünleştirme ve uzlaşma stili üzerinde belirleyici olduğu görülmüştür.

Bu iki olgu arasındaki ilişki incelendiğinde öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öte yandan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme düzeyleri arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile kaçınma stili arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Empati, empatik eğilim, çatışma, çatışma yönetimi, çatışma yönetimi stilleri.

[††] Bu çalışma yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

ABSTRACT

The relationship between the empathetic tendencies of teachers working in educational institutions and their conflict management styles may be a determining factor in their relationships with both their colleagues and students. However, the nature and effects of this relationship have not been sufficiently understood due to the lack of adequate studies on these two phenomena. Therefore, the aim of this study is to determine the relationship between teachers' empathetic tendencies and their conflict management styles. In line with this objective, sub-goals were developed, and data related to these sub-goals were collected and analyzed.

The study employed a general survey model and a relational survey model, with the population consisting of teachers working in public middle schools in Erciş district of Van province. As the study population, public middle schools with more than ten but fewer than forty teachers were selected, and an effort was made to reach the entire population without sample selection due to statistical requirements. The "Empathy Tendency Scale (ETS)" developed by Dökmen (1988) and the "Organizational Conflict Scale (ROCI-II)" developed by M. Afzalur Rahim (1983) and adapted to Turkish by Gümüşeli (1994) were used to measure teachers' levels of empathetic tendencies and organizational conflict management styles, respectively. For data analysis, normality tests, independent sample t-tests, one-way variance analysis (ANOVA), Tukey, Post Hoc tests, and correlation tests were utilized.

The findings of the study indicate that teachers' levels of empathetic tendencies and conflict management were generally high, and their empathetic tendencies did not vary according to the identified variables. It was found that integration and compromise styles were high among conflict management styles, with yielding and dominating styles being at a good level, and avoidance style being moderate. The examination of conflict styles according to various variables revealed that marital status was a determining factor in the integration and compromise styles.

When examining the relationship between these two phenomena, a moderate, positive, and significant relationship was found between teachers' levels of empathetic tendencies and the integration and compromise styles. On the other hand, a low-level, positive, and significant relationship was identified between teachers' levels of empathetic tendencies and their overall conflict management levels. Additionally, a low-level, negative, and significant relationship was observed between teachers' empathetic tendencies and the avoidance style.

Keywords: Empathy, empathetic tendency, conflict, conflict management, conflict management styles

GİRİŞ

Basch (1983), empatiyi kişinin duygularını, düşüncelerini ve motivasyonlarını bir başkası tarafından kolayca anlaşılacak kadar samimi bir şekilde anlamak olarak tanımlamıştır. Cuff vd. (2016), empatiyi duygusal bulaşıcılık olarak açıklamış ve başkalarının duygularını perspektif takınma yoluyla anlamak olarak ifade etmiştir. Meissner (2010), empatiyi vekaleten iç gözlem, duygusal bilme, kendini ikinci bir bireyin yerine koyma ve bu şekilde neredeyse ilk elden olan içsel bir bilgi edinme yeteneği olarak tanımlamıştır. Dymond (1949), empatiyi bireyin kendisini bir başka bireyin düşünce, duygu ve davranış biçimine imgesel olarak aktarması ve dünyayı onun yaptığı gibi yapılandırması olarak tanımlamıştır. Rogers (1983), empatiyi biriyle birlikte nazik bir var oluş yöntemi olarak tanımlar. Birinin özel algısal yaşantısının içine girip onunla bir bütün halinde beraber olmak ve her an yaşadığı duygulara duyarlı olmaktır. Geçici olarak onun hayatını yaşayıp onu yargılamadan, ona nazikçe yaklaşıp duygu ve düşüncelerinin ayırdında olduğunu ona hissettirmektir. Ayrıca, empatiyi, insanın kendi benliğini, karşısındaki bireyin benliğine koyarak olaylara onun penceresinden bakması, o bireyin duygu ve düşüncelerini doğru algılaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmek için gösterdiği çaba ve süreç şeklinde tanımlamıştır.

Empatinin bileşenleri. Birçok çalışmada empati, çoğunlukla ve öncelikle duygu ile ilgili bir olgu olarak değerlendirilmiştir. Bu, başkalarının duygularını doğrudan deneyimleme kabiliyeti olarak ifade edilebilir. Ancak empatinin öncelikle bilişsel bir olgu olduğunu kabul eden çalışmalar da yapılmıştır. Bu ise bilişsel empati olarak kabul edilebilir ve başkasının düşüncelerini düşünsel olarak anlamayı ifade eder (Boşnjaković ve Radionov, 2018). Fakat empati alanındaki mevcut düşünce onu birçok boyutu kapsayan bir süreç olarak tanımlamaktadır (Buchheimer, 1963). Özellikle empatinin 1980'li yıllardan itibaren bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlere ve bunun gibi farklı alt boyutlara ayrılması gerektiği gibi birçok bileşenli empati modelleri tartışılmıştır (Kılınç ve Sözer, 2022). Dökmen (1988) ise empatinin bilişsel (cognitive) ve duygusal (affective) olmak üzere iki boyutunun olduğunu açıklamıştır. Empatinin karşısındaki bireyi zihinsel olarak anlama yönünü bilişsel empati, onun gibi hissetmenin ise duygusal empati olduğunu vurgulamıştır. Literatürde bu iki bileşenin yanında bildirişim ve algı boyutları da ele alınmıştır.

Empatinin aşamalı sınıflandırması. Dökmen'e göre (1988), empatik davranış ya hep ya hiç meselesi değildir. Empatik bir davranışı tamamen başarılı ya da tamamen başarısız şeklinde iki kutupla tasniflemenin yanlış olduğunu belirtmektedir. Farklı kişiler, aynı durum karşısında farklı kalitede ve değişik tepkilerde bulunabilirler. Bireylerin empatik beceri ve eğilimlerinin tespiti amacıyla yapılan çalışmalar çoğunlukla, empatik bir tepkinin düşük kaliteli olanından yüksek kaliteli olanına doğru ilerleyen bir basamaklar sıralaması şeklinde ilerlemektedir.

Onlar basamağı. Bu basamakta empatik tepki veren birey, karşısındaki kişinin algıladığı problemle ilgilenmez, problem sahibinin duygu ve düşüncelerini dikkate almaz. Verdiği tepki daha çok o an ortamda bulunmayan üçüncü kişilerin, bir anlamda toplumun görüşlerini yansıtır.

Ben basamağı. Bu basamakta empatik tepki veren kişi, karşısındaki kişinin problemleri ile ilgilenmez. Karşı bireyin sorunları ile ilgileneceğine, ben merkezci bir davranış sergileyerek bireyi kendi derdiyle baş başa bırakıp, kendi yaşantılarından anekdotlar verir ve kendini anlatır.

Sen basamağı. Literatürde empati tanımlarına uygun olarak birey, burada kendisinin veya toplumun bakış açısını ele almaz ve buna göre tepkilerde bulunmaz. Belirtilen empati tanımlara uygun olarak kendini karşı bireyin yerine koyar, onun duygu ve düşüncelerini anlar ve empatik bir algı oluşturup karşı bireye bildirir.

Empati ve ilgili kavramlar. Empati, araştırmacılar tarafından sıkça kullanılan ancak genellikle tam olarak anlaşılmayan kavramlardır. Bu kavram genellikle sempati, özdeşleşme, şefkat gibi kavramlarla karıştırılmaktadır (Davis, 1990)

Sempati. Bir insana eşlik ederek onun çektiği acıyı çekmek, üzüntüsünü deneyimlemek anlamına gelir (Yüksel, 2015). Sempatiden farklı olarak empati, karşı tarafa duyulan bir sevgi değil yapılan tarafsız bir analizdir (Çoruk, 2012). Empati ile sıklıkla karıştırılmasının nedeni, ikisinin de karşı bireyin duygu durumuna tepki olmasıdır (Arslanoğlu, 2012). Empati ile sempati arasında "gibi hissetmek", anlamak ve hissetmek şeklinde bir ayrım yapılabilir. Sempati, yan yana, omuz omuza olma durumunu içerir (Davis, 1990).

Acıma. Sempatik bir üzüntü olarak değerlendirilebilecek acıma, doğası gereği karşı birey ile üstün-aşağı bir ilişki içerir

Özdeşleşme. Rogers'a (1983) göre bir davranışın empati olabilmesi için bireyin kendini karşı benin yerine koyarak oymuş gibi davranması gerekir. Özdeşleşmede birey, karşı birey gibi davranır ve onun gibi olur. Burada kuvvetli bir duygu bağı kurulur ve duygular olduğu gibi kopyalanır (Hasgül, 2018).

İçtenlik. İçten davranan birey, kurulan ilişkinin farkında olarak kendini bir birey olarak yaşar. İçtenlik, empati yapılırken aynı zamanda bireyin kendi yaşantısını da anlama çabası içerisine girmesidir (Akkoyun, 1982).

Empati Kuramları

Empatiyi, insanı anlama kabiliyeti olarak kabul eden Ünal (1972), üç kuramsal görüşün, "insanları nasıl anlıyoruz? insanların içsel yaşantılarına temas edemediği halde nasıl oluyor da onların ses, yüz ve hareketleri altında yatan anlamlara nüfuz edebiliyoruz?" gibi sorulara cevap aradığını ifade etmiştir.

Çıkarsama kuramı. Bu kuramda bir bireyi anlamanın yolu, onun ortaya koyduğu beden dili, jest, mimik, duygu ve düşüncelerinin veya bir mesajı nasıl ifade ettiği ile ilgili olan fiziki ifade yönteminin analizi ve değerlendirilmesi ile mümkün olabilmektedir. Çünkü fiziksel ifadeler bireyin içsel dünyasını birer aynasıdır. İnsanlar, bireyin davranışlarının analizini ve yorumunu yaparken kendi yaşadığı bir duygu durumunda veya düşünce halindeki davranışlarının değişimini gözlemler, bu davranışları yaşanılan duygu ve düşünce ile ilişkilendirip anlam kazandırır. Elde ettiği bu veriye dayanarak başka bir bireyde gözlemlediği aynı davranışın kendisinin de daha önce yaşadığı aynı duyguya bağlar.

Rol oynama kuramı. Empatiye açıklık getirmeye çalışan ikinci kuram ise George H.Mead (1999) tarafından geliştirilen rol oynama kuramıdır. "Rol oynama empatiyi nasıl sağlar?" sorusuna açıklık getirmeye çalışır. Cevap olarak taklit ve kendini bireyin yerine koyarak, onun bakış açısını yakalamak suretiyle sağladığını kabul eder.

Heyecan yayılması olarak empati. Bu görüşü ortaya atan Sulivan, çocuk ile anne arasındaki heyecan bağını empati olarak adlandırmaktadır. Empatinin çocuk ile anne arasında karşılıklı duygu bulaşması ile bir bildirişime kaynaklık ettiğini ifade etmektedir.

Empatik Eğilim Eğitimi

İlk zamanlarda yetişkinlere yönelik düzenlenen empati eğitimi ilerleyen zamanlarda sadece yetişkinlere yönelik verilmesinin bir yanılgı olduğu anlaşılmış, çocuklara hem içerisinde buldukları dönemde hem de ilerideki sosyal yaşamlarında daha olumlu beceriler sergilemeleri için empati eğitimi verilmesi gerektiği düşünülmüş ve buna dair eğitim programları geliştirilmiştir. Söz konusu empati eğitimi ile ilgili farklı teknikler geliştirilmiştir. Bunlar;

Bilgi verme tekniği (didaktik). Bu basamakta alanında uzman biri, öğrencilere ya da öğretmenlere empati ve etkili iletişim konusunda bilgi aktarır.

Deneysel (yaşantısal) teknik. Öğrencilerin yapmış olduğu bir diyaloğun ya da iletişimin uzman tarafından izlenerek değerlendirilmesidir.

Rol yapma tekniği. Bu teknikte öğrenci karşısındaki bireyin yerine kendini koyarak rol yapar.

Modelden öğrenme tekniği. Bu teknikte öğrenci, empati kuran bir bireyi ya izler ya da gözlemler ve bu yolla izlediği bireyi model alarak empatiyi öğrenmiş olur.

Çatışma Kavramı ve Gelişimi

Çatışma, kaynaklara güce ve statüye, inançlara, diğer tercih ve arzulara ilişkin hak iddia etme üzerine olan mücadeleyi içeren sosyal bir etkileşim sürecidir (Rahim, 2001). Özalp'e (1989) göre çatışma bireyler arasındaki anlaşmazlık boyutudur. Madalina'ya (2016) göre ise çatışma, bireylerin, grupların veya bir grup üyesinin inanç ve eylemlerinin diğer birey, grup veya grup üyeleri tarafından dirençle karşılanması ya da kabul edilmemesi durumunda ortaya çıkan sürtüşme, anlaşmazlık veya uyumsuzluk durumudur.

Örgütsel Çatışma Yönetimi

Çatışma yönetimi ile çatışma çözümü arasındaki fark yalnızca semantik değil, daha derindir. Çatışma çözümü, çatışmanın azaltılması, ortadan kaldırılması veya sona erdirilmesini ima eder. Müzakere, pazarlık, arabuluculuk, tahkim çatışma çözümü kapsamına girer (Rahim, 2002). Çatışma yönetimi teşhis ve müdahale olmak üzere iki boyutta gerçekleşir. Bir çatışma durumuna müdahale etmeden önce çatışmanın etkili bir şekilde teşhis edilmesi ve doğru tanılanması gerekmektedir. Çoğu zaman yüzeyde görünen nedenler, altta yatan gerçek nedenleri perdeleyebilir. Söz konusu gerçek nedenlerin tespit edilmesi, tarafların çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve tarafların gereksinimlerinin ne olduğuna dair sorulara cevap bulunması önemlidir (Akkirman, 1998; Karip, 2022)

Çatışma yönetme stilleri. Çatışma yönetme stilleri üzerine yapılan bu çalışmada M. Afzalur Rahim tarafından geliştirilmiş olan ve Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış beşli model esas alınmıştır.

Bütünleştirme stili. Bu stil hem kendine hem de diğerlerine yüksek öncelik verilen bir ilgiyi ifade eder. Aynı zamanda problem çözme stili olarak da bilinir. Ayrıca bu stil, taraflar arasında iş birliğini de içerir.

Ödün verme stili. Bu stil, kendine düşük düzeyde ilgi gösterirken diğerleri için yüksek ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "uyumlu" olarak da anılabilir. Bu stil, diğer tarafın ilgisini tatmin etmek amacıyla farklılıkları önemsemez hatta küçümsemeye çalışır ve ortak noktaları vurgulamaya çalışır.

Hükmetme stili. Bu stil, kendine yüksek düzeyde ilgi gösterirken diğerleri için düşük ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "yarışmacı" olarak da tanınır. Bu stil, genellikle kazan-kaybet odaklı bir yönelimle veya bir pozisyonu kazanmak için zorlama davranışlarıyla ilişkilendirilir.

Kaçınma stili. Bu stil, kendine ve diğerlerine düşük düzeyde ilgi gösteren bir durumu ifade eder. Birey burada aynı zamanda "baskı altına alma" olarak da bilinir. Bu stil, geri çekilme, sorumluluktan kaçma, konudan kendini sıyırma veya "kötüyü görmeme, kötüyü duymama, kötüyü söylememe" durumlarıyla ilişkilendirilmiştir.

Uzlaşma stili. Gümüşeli (1994)'e göre bu stil problemi ve çatışmayı yönetmeye en uygun stildir. Bu sebepten literatürde üzerinde en çok durulan stildir. Bu stil, kendisi ve diğerleri için orta düzeyde ilgi gösterir. Karşılıklı kabul edilebilir bir karar almak için her iki tarafın da bir şeylerden vazgeçtiği bir takas veya paylaşım içeren bir stildir.

Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan alt amaçlar geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin empatik eğilimleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri; cinsiyet, medeni durum, çalışma statüsü ve mesleki branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi ile; cinsiyet, medeni durum, çalışma statüsü ve mesleki branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri düzeyi arasındaki ilişki ne düzeydedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın nasıl modellendiğine, evren ve örneklem seçimine, veri toplama araçlarına dair detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik nicel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yönteminin türlerinden tarama modeline göre desenlenmiştir. Karasar'ın (2023) sınıflandırmasına göre, araştırmaya ait alt amaçlara göre modelleme yapılmış olup 1 ile 3. alt amaçlarında ilişki olmaksızın düzey belirlemeye yönelik olduğundan genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın 2, 4 ve 5. alt amaçlarında ise iki durum arasındaki ilişkinin tespiti amaçlandığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, Van İli Erciş İlçesine bağlı kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Erciş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı öğretmen sayısı 10 ile 40 arasında olan kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada istatistiksel gereklilikler nedeniyle örnekleme yöntemi yerine tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları Ve Veri Analizi

Araştırmada verilerin toplanması için ölçme aracında üç bölüm oluşturulmuştur:

1. Kişisel bilgi formu.
2. Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)
3. Örgütsel Çatışma ölçeği (ÖÇYÖ, Roci II).

Veriler SPSS paket programı analiz edilmiş, araştırma da kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş ayrıca veriler ters maddelere göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi ve gruplar arasındaki farklılıkları belirlemek için Tukey testleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin yorumlar, belirli bir düzende sunulmuştur.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenler

Tablo 1. Empatik Eğilim Düzeyi

Ölçek	N	Min.	Max.	x̄	S.s.
Empatik Eğilim Ölçeği	358	38,00	93,00	70,35	9,46

Resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri incelendiğinde öğretmenlerin empatik eğilimlerinin 70.35 ortalama ile iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonuncunda öğretmenleri empatik eğilim düzeyleri belirlenen değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Çeşitli Değişkenler

Tablo 2. Öğretmenlerin Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi

Ölçek ve Alt Boyutları	N	Min.	Max.	x̄	S.S.
Örgütsel Çatışma Ölçeği	358	1,96	4,61	3,41	0,41
Bütünleştirme Stili	358	1,00	5,57	3,87	0,68
Ödün Verme Stili	358	1,33	4,67	3,20	0,55
Hükmetme Stili	358	1,40	5,00	3,15	0,75
Kaçınma Stili	358	1,00	5,00	3,04	0,75
Uzlaşma Stili	358	1,25	5,00	3,78	0,70

Resmî ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetme düzeyleri incelendiğinde; ortalama puanın yüksek olması çatışma yönetme düzeylerinin yüksek, düşük olması çatışma yönetme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamasının x̄=3,41 olmasından ötürü çatışma yönetme düzeylerinin iyi seviyede olduğu görülmektedir.

Bütünleştirme stili alt boyut düzeyine bakıldığında bütünleştirme stili alt boyutunun puan ortalamasının (x̄=3,87) iyi seviyede olduğu, öğretmen ödün verme stili alt boyut düzeyine bakıldığında ödün verme stili alt boyutunun puan ortalamasının (x̄=3,21) iyi seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmen hükmetme stili alt boyut düzeyine bakıldığında hükmetme stili alt boyutunun puan ortalamasının (x̄=3,15) iyi seviyede olduğu görülmektedir. Kaçınma stili alt boyut düzeyine bakıldığında; kaçınma stili alt boyutunun puan ortalamasının (x̄=3,04) normal seviyede olduğu görülmektedir. Uzlaşma stili alt boyut düzeyine bakıldığında; uzlaşma stili alt boyutunun puan ortalamasının (x̄=3,78) yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyi ve Medeni Durum

Ölçek ve Alt Boyutları	Medeni Durum	N	x̄	S.s.	t	*p*
Örgütsel Çatışma Ölçeği	Evli	179	3,44	0,41	1,619	0,106
	Bekar	179	3,37	0,41		
Bütünleştirme Stili	Evli	179	3,97	0,63	2,728	0,007*
	Bekar	179	3,77	0,72		
Ödün Verme Stili	Evli	179	3,23	0,52	0,981	0,327
	Bekar	179	3,17	0,57		
Hükmetme Stili	Evli	179	3,09	0,77	-1,321	0,187
	Bekar	179	3,20	0,73		
Kaçınma Stili	Evli	179	3,05	0,76	0,082	0,935
	Bekar	179	3,04	0,74		
Uzlaşma Stili	Evli	179	3,88	0,63	2,533	0,012*
	Bekar	179	3,69	0,76		

**p<0,05, t: Independent Sample T Testi*

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda Örgütsel Çatışma Ölçeği (t=1,619; p> .05), ödün verme stili (t=0,981; p> .05), hükmetme stili (t=-1,321; p> .05) ve kaçınma stili alt boyutlarının puan ortalamalarında (t=-0,082; p> .05) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak bütünleştirme stili (t=2,728; p<.05) ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının (t=2,533; p<.05) anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri düzeyi belirlenen diğer değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği ve Örgütsel Çatışma Ölçeğinin birbirleri ile ilişki düzeyleri incelenmiş aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Empatik Eğilim Düzeyi ile Çatışma Yönetme Stilleri ilişkisi

Tablo 4. Empatik Eğilim ile Çatışma Yönetme Stilleri Düzeyleri İlişkisi

Değişkenler	Kat Sayı	EEÖ	ÇÇÖ	BS	ÖVS	HS	KS	US
Empatik Eğillim Ölçeği	r p	1						
Örgütsel Çatışma Ölçeği	r p	0,266** 0,000	1					
Bütünleştirme Stili	r p	0,478** 0,000	0,728** 0,000	1				
Ödün Verme Stili	r p	0,069 0,194	0,741** 0,000	0,447** 0,000	1			
Hükmetme Stili	r p	0,046 0,381	0,385** 0,000	0,071 0,178	0,106* 0,044	1		
Kaçınma Stili	r p	-0,194** 0,000	0,458** 0,000	-0,054 0,309	0,322** 0,000	-0,063 0,234	1	
Uzlaşma Stili	r p	0,443** 0,000	0,749** 0,000	0,753** 0,000	0,454** 0,000	0,098 0,063	0,081 0,126	1

Öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($p<.05$). Öte yandan öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim ölçeği puanları ile Örgütsel Çatışma Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($p<.05$). Ayrıca öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile kaçınma stili alt boyut puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür ($p<.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erciş ilçesindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerine bakıldığında alınabilecek en yüksek puanın 100 olabileceği göz önünde bulundurulduğunda ortalamanın $\bar{x}$=70,35 olması öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olduğunu ve belirlenen değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinin iyi seviyede olması, empatinin örgütsel ve bireysel faydaları bakımından önemli bir sonuçtur. Çünkü empatik eğilimleri iyi ve yüksek olan öğretmenler, öğrencilerinin ve iş ortaklarının davranışlarının doğru anlama eğilimindedirler, daha tatmin edici bir iş deneyimine sahiptirler.

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik öğretmenlerin çatışma yönetme stilleri incelenmiş olup Örgütsel Çatışma Ölçeği puan ortalamasının iyi seviyede olduğu sonucu çıkmaktadır. Bunun yanında çatışma yönetme stillerinden "Bütünleştirme stili" en yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme düzeylerin ölçen "Örgütsel Çatışma Ölçeğinin", "bütünleştirme stili", "ödün verme stili", "hükmetme stili", "kaçınma stili" ve "uzlaşma stili" alt boyutlarına yönelik

maddelerin ortalama değerleri incelendiğinde uzlaşma stili ve bütünleştirme stili alt boyutun ortalamasının yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Ödün verme stili alt boyutunun ve hükmetme stili alt boyutunun puan ortalamasının ise iyi seviyede olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin çatışma yönetme beceri ve çatışma yönetme stillerinin medeni durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda bütünleştirme stili puan ortalamalarının ve uzlaşma stili alt boyut puan ortalamalarının anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

Son alt amaca yönelik öğretmenlerin empatik eğilim becerileri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonucunda öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim ölçeği puanları ile Örgütsel Çatışma Ölçeği puanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim Ölçeği puanları ile kaçınma stili alt boyut puanları arasında düşük düzeyde, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlere uygulanan Empatik Eğilim düzeyleri arttıkça, çatışma yönetme düzeyleri, bütünleştirme stili ve uzlaşma stili alt boyut puanları da artış gösterecek, kaçınma stili alt boyut puanları ise azalış göstereceği sonucu çıkmaktadır.

Buradan karşısındaki bireylerle empati kuramayan öğretmenlerin ya da empatik eğilim düzeyleri düşük öğretmenlerin kendilerine ve başkalarına düşük ilgi göstereceğini, çatışma durumunda sorumluluktan kaçacaklarını ve sürekli geri çekileceklerini göstermektedir. Benzer olarak Taşdemir (2022) de boşanma sürecinde bireyler üzerinde çalışma yapmış kendisinin de olumsuz olarak değerlendirdiği kaçınma stili ile empatik eğilim düzeyi arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Öneriler

1. Ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmanın diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere de yönelik (İlkokul, lise) yapılması önerilir.

2. Son dönemlerde empati ve çatışma yönetme üzerine yapılan çalışmalar artsa da yeterli olmadığı görülmektedir. Bu konu hakkında daha fazla çalışma yapılması önerilir

3. Yapılan çalışma sonuçlarına göre empatik eğilim düzeyinin çatışma yönetme stilleri üzerine belirleyici bir değişken olduğu görülmüştür. Bu durumun nitel araştırma teknikleri ile de araştırılması önerilir

4. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile bütünleştirme ve uzlaşma stili arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgüt içinde çatışmalarını yönetimi noktasında empati ile ilgili tekniklerin kullanılması önerilir.

KAYNAKLAR

Akçay, C. ve Çoruk, A. (2012). Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme. *Eğitimde Politika Analizi*, *1*(1), 3-25.

Akkirman, A. D. (1998). Etkin çatışma yönetimi ve müdahale stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13 (2),* 1-11.

Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences. (JFES), 15(2).*63-69.

Arslanoğlu, C. (2012). *Farklı bölümlerde öğrenim gören beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ve saldırganlık ilişkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Bošnjaković, J. ve Radionov, T. (2018). Empathy: Concepts, Theories and Neuroscientific Basis. Alcoholism and Psychiatry Research. *Journal on Psychiatric Research and Addictions, 54(2)*, 123–150.

Buchheimer, A. (1963). The Development Of İdeas About Empathy. *Journal of Counseling Psychology, 10(1),* 61–70.

Davis, C. M. (1990). What Is Empathy, and Can Empathy Be Taught? *Physical Therapy, 70(11),* 707–711.

Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi ve Psikodrama ile Geliştirilmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES), 21 (1)*, 155-190.

Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. *Journal of consulting psychology, 13(2),* 127-133

Gümüşeli, A.İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*. Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Hasgül, E. (2018). *Empati Eğitim Programının Huzurevi Çalışanlarının Empati Becerileri ve Yaşlı Ayrımcılığına Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Kastamonu, Tosya Örneği.* Ankara Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Karasar, N. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara. Nobel Akademi Yayınları.

Karip, E. (2022). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kılınç, Ş. ve Sözer, M. A. (2022). Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (42)*, 133-149.

Madalina, O. (2016). Conflict Management, A New Challenge. *Procedia Economics And Finance, 39*, 807-814.

Meissner, W.W. (2010) Some Notes On The Epistemology Of Empathy. Psychoanal ;79(2). 42-169.

Özalp, İ. (1989). Örgütlerde Çatışma. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 7 (1)*, 81-114.

.

Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict İn Organizations.* London: Quarum Book.

Rahim, M.A. (2002). Toward A Theory Of Managing Organizational Conflict. *International Journal of Conflict Management, 13(3)*, 206–235.

Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (Çev. Füsun Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (JFES),16(1)*,103-124.

Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 5 (3)*, 71-93.

Yüksel, A. (2015). Kavram, Kapsam ve Tarihsel Gelişim Bağlamında Empati. (ed. Yücel Kebapınar). *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MİZAH TARZLARI VE MUTLULUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tülay ZENGİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
vatanvataner@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Tuncay ÖZDEMİR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ozdemir_t@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarının mutluluk düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemek ve cinsiyet, mesleki kıdem, aynı okulda çalışma süresi, öğrenim durumu, medeni durum değişkenlerine göre bu iki kavrama yönelik mevcut durumlarını ortaya koymaktır. Çalışmada var olan bir durumun farklı boyutu ve değişkenler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu nedenle bu araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Martin ve Puhlik-Doris (1999) tarafından dört farklı mizah tarzını ölçmek amacıyla geliştirilen ve Dr. Öğrt. Üyesi Ercüment Yerlikaya tarafından Türkçeye uyarlanan Mizah Yaşantıları Ölçeği ve Doç. Dr. İbrahim Demirci tarafından geliştirilen Mutluluk Düzeyi Ölçeği (MDÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara İli Pursaklar İlçe merkezindeki 14 İlkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreni, resmi verilere göre 2023-2024 eğitim – öğretim yılında Pursaklar ilçe merkezinde görev yapmakta olan 399 sınıf öğretmenidir. Araştırmada Pursaklar'daki 14 ilkokuldan 8 tanesi seçilmiş, bu ilkokullardaki random yöntemi ile belirlenen 196 sınıf öğretmeni ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizi SPSS 246.0 ile yapılmıştır. Yapılan incelemede basıklık ve çarpıklık puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüş ve bu nedenle çalışmada parametrik testler uygulanmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi için t tesi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Mizah Yaşantıları Ölçeği ile Mutluluk Düzeyi Ölçeği arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini incelemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca Mizah Yaşantılarının Mutluluk Düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla regresyon analizine yer verilmiştir. Mizah yaşantılarının mutluluk düzeyi üzerindeki etkisini incelemek için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=14,003$, $p<0,05$). Analiz sonuçlarına göre örgütsel mizah yaşantılarının mutluluk düzeyini pozitif yönde etkilediği ($\beta = 0,262$) belirlenmiştir. Mutluluk düzeyi değişiminin %6,9'u mizah yaşantıları tarafından açıklanmaktadır. Bununla mizah yaşantılarının; mutluluk düzeyinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra farklı değişkenlere göre ilgili kavramların durumu incelenmiş, elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, mutluluk, mizah, mizah tarzları.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine whether classroom teachers' humor styles affect their happiness levels and to reveal their current situation regarding these two concepts according to gender, professional seniority, length of working time at the same school, educational status, and marital status. In the study, different dimensions of an existing situation and the relationship between variables were investigated. For this reason, the relational survey design, one of the quantitative research methods, was used in the implementation of this research, data collection, analysis and interpretation of the data obtained. A three-part survey was used as a data collection tool.

The personal information form created by the researcher was developed by Martin and Puhlik-Doris (1999) to measure four different humor styles and was developed by Dr. Instructor. Humor Experiences Scale adapted to Turkish by member Ercüment Yerlikaya and Assoc. Dr. The Happiness Level Scale (MDS) developed by İbrahim Demirci was used. The universe of the research consists of classroom teachers working in 14 primary schools in Pursaklar, District center of Ankara Province, in the 2023-2024 academic year. According to official data, the research population is 399 classroom teachers working in Pursaklar district center in the 2023-2024 academic year. In the research, 8 out of 14 primary schools in Pursaklar were selected, and 196 classroom teachers determined by random method in these primary schools constituted the sample of the research. Data analysis was done with SPSS 246.0. In the examination itwas seen that the kurtosis and skewness scores showed a normal distribution and therefore parametric tests were applied in the study. T test and ANOVA test were used to analyze whether the scale score differed according to demographic characteristics. Correlation analysis was used to examine the direction and strength of the relationship between the Humor Experiences Scale and the Happiness Level Scale. Additionally, regression analysis was included to examine the effect of Humor Experiences on Happiness Level. The regression model established to examine the effect of humor experiences on the level of happiness was found to be statistically significant ($F=14.003$, $p<0.05$). According to the analysis results, it was determined that organizational humor experiences positively affected the level of happiness ($\beta = 0.262$). 6,9% of the variation in happiness level is explained by humor experiences. With this, it was concluded that humor experiences are a predict of happiness level. In addition, the status of the relevant concepts was examined according to different variables and suggestions were made according to the results obtained.

Keywords: Teacher, happiness, humor, humor styles.

GİRİŞ

Eğitimde ulaşılmak istenen hedef, bireyin kendi ayakları üzerinde durarak kendini ispatlaması, bir şeyler üretir konuma gelmesi, karşılaştığı problemleri kendi başına çözebilir olmasıdır. Okullarda planlı ve programlı olarak yürütülen eğitim süreci, öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ile mümkün olmaktadır (Çakmak, Kayabaşı ve Ercan, 2008).

Okullar, bir toplumun önemli kurumlarıdır. Bu kurumlar toplumu etkiledikleri gibi topluma yön de verirler. Bu ise eğitim kurumlarının, toplumun beklentilerini dikkate alarak sağlıklı işlemesi ile mümkündür. Bunun yanında kurumların, iyi bir örgüt yapısının olması, yeterli kaynağının olması, gelişmeleri yakından takip etmesi, fiziksel yapısının ve çalışma koşullarının iyi olması da gerekir. Okulun en önemli öğesi insandır. Okulların işlemesinden birinci derecede sorumlu olan insana yeterince önem verilmez; ihtiyaç, istek ve beklentileri göz ardı edilirse sistemin sağlıklı bir şekilde yürümesi beklenemez (Celep, 2000).

Öğretmen, eğitim sisteminin hem insan kaynağı girdisi hem de süreç değişkenlerinden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin davranışları öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşması için fazlasıyla önem arz etmektedir. Öğretmenlerin insani ve mesleki yeterlilikleri çok önemlidir. Öğretmenin aynı zamanda öğrenciye model olması, model davranışlar göstermesini gerekli kılar. Amaçları öğrencide davranış haline getirmede öğretmenin neyi nasıl söylediği, nasıl davranış göterdiği önemlidir. Bu bağlamda mizah, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanabilecekleri etkili bir araç niteliğinde görülmektedir (Clabby, 1979; Colwell, 1981; Bryant ve Zillmann, 1989; Gorham ve Cristophel, 1990; Pollack ve Freda, 1997; Loworn, 2008; Berwald, 1992; Akt.Berk, 2000).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, gereksinimlerin artması ve farklılaşması sonucunda insanlardan sahip olmaları beklenen yetenekler, sorumluluklar, roller artmıştır. İnsanlar arası ilişkiler karmaşıklaşmış, bu da insanların ruh sağlığını zorlamıştır. Doğrudan insanlar ile çalışan bireyler bu olumsuzluğa daha çok maruz kalmaktadır. Eğitim ortamı insanlar arası iletişimin etkili olduğu bir alandır (Dericioğulları vd. 2007, s.14).

Önemli psikolojik değişkenlerden olan mutluluk, insanlar tarafından anlaşılmaya çalışılmıştır. Çünkü insanlar mutlu olmak istemektedir. Bu nedenle araştırmacılar mutluluğu nelerin etkilediğini merak etmişler, hangi değişkenlerle ilişkisinin olduğunu bulmak için yoğunlaşmışlardır (Çevik, Büyükşahin ve Yıldız, 2016). "Bu değişkenlerin tespit edilmesi bireyin mutluluk olgusunu daha iyi analiz etmeyi sağlayabilir. "Mutluluk" ve "insanların nasıl mutlu oldukları" konusu, antik çağdan beri tartışılmaktadır. Mutluluk, Antik Yunan'dan beri felsefenin ilgi alanına girmektedir ve o zamanlardan beri filozofların dikkatini çeken bir konudur" (Dost, 2016). İdealist filozoflar mutluluğu insanın içinde, başka bir deyişle ruhunda görmüşlerdir. Kuiper ve Martin (1998)' e göre, gülmek ya da gülümsemek içgüdüsel bir insani davranıştır. Bu tepki bireylerin bulunduğu halden memnuniyet derecesini gösteren evrensel bir beden dilidir. Mizah ise gülme ve güldürme davranışına aracılık eden durumların tümü olarak ifade edilebilir. Günümüzde mizah, istendik ve olumlu bir kişilik özelliği olarak kabul edilmektedir (Yerlikaya, 2003). Kişilerin olumlu ve insanlar arası etkileşimi geliştirici yönde mizah kullanımı, kendini kanıtlamış birey olması bağlamında oldukça önemlidir (Aydın, 2008).

Çokluk (2003), eğitim ortamında öğretmenlerin mutsuz olmasına neden olan bir çok değişken olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan bazılarını, yeterli olmayan fiziksel şartlar, siyasi gücün eğitimi fazlaca yönlendirmesi, ücretlerin yetersizliği, terfi imkanlarının zorluğu, öğrencilerin disiplinsizliği, ailelerin yetersizliği şeklinde sıralar.

Küçükahmet (2007)'e göre öğretmen, mesleki yeterlikleri açısından iyi bir eğitimci, yönetici, psikolog, sosyolog ve rehber olmalıdır. Başaran (1998) öğretmenle ilgili olarak yol gösterici, destek verici, hoşgörülü, sabırlı, anlayışlı, düşüncelerini açıkca iade edebilen kişi olmasının yanında esprili olmasına da insani niteliklerine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerin mutlu olduğu olumlu bir sınıf ortamı öğrencilerin derse verimli katılımı ile mümkün olabilir. Sorumluluklarının bilincinde olan, düşüncelerini paylaşan, sorgulayan, eğlenerek öğrenen bir sınıf ortamı oluşturmak öğretmenin görevlerinden biridir (Küçükahmet, 2007). Böyle bir sınıf ortamı oluşturması için elbette öğretmenin de mutlu olması gerekir.

Mizah, önemli bir kişilik özelliğidir. Olumlu kişilik özelliğine sahip kişilerin mizah yönlerinin de gelişmiş olduğu görülmüştür. Mizah yönü gelişmiş insanların, insanlar arası ilişkilerinin sıcak, sosyalleşmelerinin kolay olduğu görülebilir. Mizah, araştırmacılar tarafından çok yönlü ve geniş bir yapı olarak algılanmaktadır (Yerlikaya, 2003).

Mizah konusunda yapılan araştırmaların neredeyse hepsi mizahın, insan sağlığına ve psikolojisine iyi geldiği esasına dayanır. Çalışmalar mizahın sosyal ilişkileri artırdığı, stresi azalttığını göstermektedir. Mizah yönü gelişmiş insanların; kendisi ile barışık, özgüveni yüksek, iyimser düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Yine araştırma sonuçları mizah yönü güçlü insanların stresle daha iyi başettiklerini, daha nadir olumsuz duygular yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Tümkaya, 2006). Morreall (1997)'a göre mizah, yapılan işe daha büyük bir istekle bağlanmayı sağlayan ve bunun için de kişileri yenileyen bir araçtır.

Olumlu yönde kullanılan mizah, kişinin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır. Mizah, temel bir insani gereksinim olan güven duygusunu güçlendirerek kişinin sosyal ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir (Miller,1996; Ruch, 1998).

Öğretmen, diğer meslektaşları, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler ile devamlı iletişim halindedir. Bu iletişim ve etkileşimlerde olumlu bir mizah anlayışı benimserse okulda sıcak bir örgüt iklimi, sınıfında sıcak bir sınıf iklimi oluşturarak, hem kendi mutluluğuna hem etrafındakilerin hem de sınıfındaki öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerine katkı yapabilir.

Eğitimde başarıyı yükseltmenin yollarından biri de öğrencilerin mutlu olmalarını, okula severek gelmelerini sağlamaktır. Bu da ancak mutlu sınıf öğretmenleriyle mümkün olabilir. Öğretmenlerin mizah tarzları ile mutluluk ilişkisini belirleyebilmek, öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine

amaçları davranışa dönüştürmede kolaylık sağlaması, eğitimin niteliğine katkı yapması beklenir. Öğretmenlerin mizah tarzlarının cinsiyet, kıdem, aynı okulda çalışma süresi, öğrenim durumu ve medeni durumlarına göre mutluluk düzeylerine etkisini bilmek hem mutlu öğretmen, hem de mutlu ve başarılı öğrenci yetiştirmek için yeni ufuklar açabilir. Güçlü bir mizah yeteneğine sahip sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerinin de yüksek olacağı düşünülebilir.

Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarının mutluluk düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelemektir. Bunun için araştırma ile aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri nedir?

2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre mizah tarzları cinsiyete, mesleki kıdeme, medeni duruma, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

4. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre mutluluk düzeyleri, cinsiyete, kıdeme, aynı okulda çalışma süresine, öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Mizah tarzı düzeyi, mutluluk düzeyinin önemli bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yani, var olan bir durumun farklı boyutu ve değişkenler arasındaki ilişki araştırılacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın uygulanması, verilerin toplanması, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ilişkileri ve bağlantıları (Büyüköztürk,2012) inceler. En az iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim derecesini belirler (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında Ankara ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Pursaklar ilçe merkezindeki 14 resmi ilkokulunda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreni olarak resmi verilere göre Pursaklar ilçe merkezinde 399 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırmada rastgele (random) seçim yöntemi ile Pursaklar'daki 14 ilkokuldan 8 tanesi seçilmiş, bu ilkokullardaki 196 sınıf öğretmeni ise araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Kabul edilebilir hata %5, güven seviyesi %95'tir. Örneklemin yeterli seviyede olduğu ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile kanıtlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada 3 bölümden oluşan bir test kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacı ile "Öğretmen Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin mizah tarzlarını belirlemek amacı ile "Mizah Yaşantıları Ölçeği", öğretmenlerin mutluluk düzeylerini belirlemek amacı ile " Mutluluk Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Testlerin geçerlilik ve güvenilirliklerine bakılmıştır. Testler hakkında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu üç bölümden oluşan testin uygulanması için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı testleri çoğaltıp okullara gitmiş, her okuldan kura ile belirlediği öğretmenlere testleri belirlediği sürede uygulamıştır. Öğretmenlere bu testin bilimsel bir çalışmanın parçası olduğu anlatılmıştır. Ölçme araçları Ankara ili Pursaklar ilçesine bağlı resmi ilkokullarda fiilen görevini yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Okullarda öğretmenlere ölçekler kısaca tanıtılmıştır. Ölçeklerin uygulama süresi 10-15 dakika olarak belirlenmiştir. Veriler bizzat araştırmacı tarafından toplanmış olup, uygulama öncesi öğretmenlere ölçme aracının amacı ve nasıl yapılacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 246.0 ile yapılmıştır. Çalışmada Mizah Yaşantıları Ölçeği ve Mutluluk Düzeyi Ölçeğinin puanları hesaplanmış ve puanların normal dağılıma uygunluğunun belirlemesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçeklerden elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins ve Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Çalışma kapsamında basıklık ve çarpıklık değeri +3 ile -3 arasında olmayan 49, 60, 68 ve 154. gözlemler analizden çıkartılmış olup; 192 gözlem ile analize devam edilmiştir. Puanların normal dağılım göstermesi nedeni ile çalışmada parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi için t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. T testi, 2 gruplu demografik değişkenlerin analizinde kullanılırken ANOVA testi k (k>2) gruplu değişkenlerin analizinde kullanılmıştır. Diğer yandan Mizah Yaşantıları Ölçeği ile Mutluluk Düzeyi Ölçeği arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini incelemek amacıyla korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca Mizah Yaşantılarının Mutluluk Düzeyi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla regresyon analizine yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine cevap aramak adına istatistiki analizler yardımıyla elde edilen bulgular ve tartışma yer almaktadır.

1.Sınıf Öğretmenlerinin Mizah Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarına ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 1.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.1. Mizah Yaşantıları Ölçeğine Yönelik Dağılım

		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Biraz Katılmıyorum		Kararsızım		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamıyla Katılıyorum	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	13. Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.	4	2,1	14	7,3	12	6,3	10	5,2	33	17,2	48	25,0	71	37,0
	21. Çevremdekileri eğlendirmekten zevk alırım.	8	4,2	9	4,7	17	8,9	17	8,9	33	17,2	58	30,2	50	26,0
	5. Doğuştan espri kabiliyetim olduğundan çok çabuk güldürebilirim.	9	4,7	36	18,8	26	13,5	30	15,6	32	16,7	37	19,3	22	11,5
	6. Yalnız olsam dâhi eğlenecek bir şeyler bulurum.	8	4,2	21	10,9	9	4,7	18	9,4	33	17,2	62	32,3	41	21,4
	14. Hayatın zorluklarına karşın sahip olduğum mizahi bakış, hadiselerin beni ileri derecede üzmesine engel olur.	13	6,8	26	13,5	13	6,8	36	18,8	40	20,8	38	19,8	26	13,5
	2. Canım sıkkın olduğu zamanlarda genellikle mizahla neşelenebilirim.	15	7,8	20	10,4	19	9,9	6	3,1	31	16,1	70	36,5	31	16,1
	10. Üzgün veya canım sıkkın olduğunda o durumun gülünç tarafını düşünmeye gayret ederim.	10	5,2	34	17,7	20	10,4	28	14,6	40	20,8	40	20,8	20	10,4
	18. Yalnızken ve canım sıkkın iken neşelenecek komik şeyler düşünmeye çalışırım.	6	3,1	29	15,1	13	6,8	33	17,2	44	22,9	42	21,9	25	13,0
	26. Problemlerin gülünç taraflarını görmek, onların üstesinde gelmede kolaylık sağladığını tecrübe ettim.	5	2,6	11	5,7	18	9,4	33	17,2	30	15,6	54	28,1	41	21,4
	7. Mizah anlayışımla insanları gücendirip incitmem.	4	2,1	12	6,3	2	1,0	9	4,7	26	13,5	59	30,7	80	41,7
Kendini Yıkıcı Mizah	31. Bana hakikaten komik gelen bir olay için espri yaptığımda birileri alınacaksa, ne gülerim nede şaka yaparım.	19	9,9	16	8,3	12	6,3	17	8,9	23	12,0	53	27,6	52	27,1
	19. Çok komik şeyler aklıma gelse dâhi, birileri incinecekse aklıma gelenleri söylemem.	11	5,7	12	6,3	3	1,6	12	6,3	22	11,5	59	30,7	73	38,0
	25. Çevremdekilere sık sık şaka yapmam.	29	15,1	42	21,9	21	10,9	22	11,5	32	16,7	32	16,7	14	7,3
	16. Genelde kendimi yeren veya küçük düşüren şakalar yapmayı sevmem	12	6,3	12	6,3	6	3,1	8	4,2	35	18,2	43	22,4	76	39,6
	23. Çevremdekilerin tamamı birileri ile alay ediyorlarsa, kesinlikle onlara katılmam.	14	7,3	4	2,1	5	2,6	16	8,3	27	14,1	32	16,7	94	49,0
	9. Başıma gelen gülünç olayları anlatarak insanları güldürmeye çalışmam.	30	15,6	48	25,0	25	13,0	18	9,4	21	10,9	29	15,1	21	10,9
	15. Mizah yönlerini başkalarını tenkit etmek veya yermek için kullanan insanlara iyi nazarla bakmam.	18	9,4	18	9,4	8	4,2	13	6,8	26	13,5	45	23,4	64	33,3
	17. Çoğunlukla fıkra anlatarak çevremdekileri eğlendirmekten hoşlanmam.	25	13,0	35	18,2	24	12,5	22	11,5	31	16,1	36	18,8	19	9,9
	22. Üzüntülü olduğum zamanlarda mizahi yönümü kaybederim.	10	5,2	25	13,0	13	6,8	34	17,7	28	14,6	47	24,5	35	18,2
Saldırgan Mizah	24. Dostlarımla veya ailemle beraberken genelde alay edilen kişi benimdir.	76	39,6	53	27,6	19	9,9	14	7,3	15	7,8	11	5,7	4	2,1
	4. Çevremdekilerin benimle alay edip gülmelerine fazlaca müsaade ediyorum.	86	44,8	54	28,1	20	10,4	3	1,6	21	10,9	7	3,6	1	0,5

	27. Hoşlanmadığım kişiler hakkında dalga geçerek kırıcı şakalar yaparım.	110	57,3	39	20,3	12	6,3	11	5,7	10	5,2	5	2,6	5	2,6
	3. Birisinin hatasını gördüğümde çoğu zaman onunla alay ederim.	133	69,3	33	17,2	10	5,2	3	1,6	9	4,7	1	0,5	3	1,6
	12. Genellikle kendime ait hata veya gaflarımla alakadar gülünecek olaylardan bahsederek insanların beni daha çok kabullenmesini temin etmeye çalışırım.	56	29,2	54	28,1	15	7,8	21	10,9	20	10,4	22	11,5	4	2,1
	11. Şaka yaparken veya insanları güldürecek bir şeyler söylerken çevremdekilerin alınıp alınmayacağı beni ilgilendirmez.	108	56,3	46	24,0	13	6,8	10	5,2	9	4,7	3	1,6	3	1,6
	8. Kendimle alay etmem ailemi veya çevremdekilerin gülmesine sebep oluyorsa bu işi abartarak yaparım.	62	32,3	53	27,6	9	4,7	18	9,4	27	14,1	18	9,4	5	2,6

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mizah yaşantıları ölçeğine verdiği yanıtlar boyutlara göre madde bazında incelendiğinde;

"Dostlarımla veya ailemle beraberken genelde alay edilen kişi benimdir.", "Çevremdekilerin benimle alay edip gülmelerine fazlaca müsaade ediyorum.", "Hoşlanmadığım kişiler hakkında dalga geçerek kırıcı şakalar yaparım.", "Birisinin hatasını gördüğümde çoğu zaman onunla alay ederim.", "Genellikle kendime ait hata veya gaflarımla alakadar gülünecek olaylardan bahsederek insanların beni daha çok kabullenmesini temin etmeye çalışırım.", "Şaka yaparken veya insanları güldürecek bir şeyler söylerken çevremdekilerin alınıp alınmayacağı beni ilgilendirmez." ve "Kendimle alay etmem ailemi veya çevremdekilerin gülmesine sebep oluyorsa bu işi abartarak yaparım" maddelerine çoğunluğunun kesinlikle katılmıyorum yanıtını verdiği; "Çevremdekilere sık sık şaka yapmam." ve "Başıma gelen gülünç olayları anlatarak insanları güldürmeye çalışmam." maddelerine çoğunluğunun katılmıyorum yanıtını verdiği; "Hayatın zorluklarına karşın sahip olduğum mizahi bakış, hadiselerin beni ileri derecede üzmesine engel olur.", "Üzgün veya canım sıkkın olduğunda o durumun gülünç tarafını düşünmeye gayret ederim." ve "Yalnızken ve canım sıkkın iken neşelenecek komik şeyler düşünmeye çalışırım." maddelerine çoğunluğunun biraz katılıyorum yanıtını verdiği; "Çevremdekileri eğlendirmekten zevk alırım.", "Doğuştan espri kabiliyetim olduğundan çok çabuk güldürebilirim.", "Yalnız olsam dâhi eğlenecek bir şeyler bulurum.", "Canım sıkkın olduğu zamanlarda genellikle mizahla neşelenebilirim.", "Problemlerin gülünç taraflarını görmek, onların üstesinde gelmede kolaylık sağladığını tecrübe ettim.", "Bana hakikaten komik gelen bir olay için espri yaptığımda birileri alınacaksa, ne gülerim nede şaka yaparım.","" "Çoğunlukla fıkra anlatarak çevremdekileri eğlendirmekten hoşlanmam." ve "Üzüntülü olduğum zamanlarda mizahi yönümü kaybederim." maddelerine çoğunluğunun katılıyorum yanıtını verdiği; "Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim.", "Mizah anlayışımla insanları gücendirip incitmem.", "Çok komik şeyler aklıma gelse dâhi, birileri incinecekse aklıma gelenleri söylemem.", "Genelde kendimi yeren veya küçük düşüren şakalar yapmayı sevmem", "Çevremdekilerin tamamı birileri ile alay ediyorlarsa, kesinlikle onlara katılmam." ve "Mizah yönlerini başkalarını tenkit etmek veya yermek için kullanan insanlara iyi nazarla bakmam." maddelerine çoğunluğunun tamamıyla katılıyorum yanıtını verdiği sonucuna varılmıştır.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine ilişkin görüşleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Mutluluk Düzeyi Ölçeğine Yönelik Dağılım

	Bana Hiç Uygun değil		Bana Uygun Değil		Bana Biraz Uygun		Bana Oldukça Uygun		Bana Tamamen Uygun	
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Günlük yaşamımda genellikle neşeliyimdir.	0	0,0	2	1,0	63	32,8	88	45,8	39	20,3
2. Hayatta mutlu hissettiğim anlar çoğunluktadır.	0	0,0	14	7,3	44	22,9	97	50,5	37	19,3
3. Yaşamımda keyif aldığım birçok şey vardır.	1	0,5	8	4,2	39	20,3	98	51,0	46	24,0
4. Çoğu zaman canlı/enerjik hissederim.	1	0,5	15	7,8	49	25,5	92	47,9	35	18,2
5. Küçük şeyler bile beni mutlu etmeye yeter.	1	0,5	3	1,6	37	19,3	87	45,3	64	33,3
6. Hayatımdaki eksiklere rağmen neşeli olabilirim.	0	0,0	8	4,2	45	23,4	92	47,9	47	24,5

Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin mutluluk düzeyi ölçeğine verdiği yanıtlar incelendiğinde; "Günlük yaşamımda genellikle neşeliyimdir.", "Hayatta mutlu hissettiğim anlar çoğunluktadır.", "Yaşamımda keyif aldığım birçok şey vardır.", "Çoğu zaman canlı/enerjik hissederim.", "Küçük şeyler bile beni mutlu etmeye yeter." ve "Hayatımdaki eksiklere rağmen neşeli olabilirim." maddelerine çoğunluğunun bana oldukça uygun yanıtını verdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	Ort.	ss
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	192	17,00	70,00	49,17	11,14
Kendini Yıkıcı Mizah	192	15,00	59,00	42,75	9,02
Saldırgan Mizah	192	7,00	40,00	15,84	6,90
Mizah Yaşantıları	192	44,00	141,00	107,76	15,79
Mutluluk Düzeyi	192	11,00	30,00	23,39	4,04

Analiz sonuçlarına göre kendini geliştirici ve katılımcı mizah alt boyutu puan ortalaması 49,17, kendini yıkıcı mizah alt boyutu puan ortalaması 42,75, saldırgan mizah alt boyutu puan ortalaması 15,84, mizah yaşantıları ölçeği puan ortalaması 107,76 ve mutluluk düzeyi ölçeği puan ortalaması 23,39 olarak elde edilmiştir.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Mizah Tarzları ile Mutlukluk Düzeyleri Arasındaki İlişki

"Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Mizah Yaşantıları Ölçeği ile Mutluluk Düzeyi Ölçeği Arasındaki İlişki (Korelasyon Analizi)

		Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	Kendini Yıkıcı Mizah	Saldırgan Mizah	Mizah Yaşantıları	Mutluluk Düzeyi
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	r	1				
	p					
	n	192				
Kendini Yıkıcı Mizah	r	0,069	1			
	p	0,344				
	n	192	192			
Saldırgan Mizah	r	0,028	**-.174***	1		
	p	0,695	0,016			
	n	192	192	192		
Mizah Yaşantıları	r	**.757****	**.543****	**.358****	1	
	p	0,000	0,000	0,000		
	n	192	192	192	192	
Mutluluk Düzeyi	r	**.432****	-0,012	-0,083	**.262****	1
	p	0,000	0,870	0,254	0,000	
	n	192	192	192	192	192

Kendini geliştirici ve katılımcı mizah alt boyutu puanı ile mutluluk düzeyi ölçeği puanı (r=0,432) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu; mizah yaşantıları ölçeği puanı (r=0,757) arasında güçlü düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutu puanı ile saldırgan mizah alt boyutu (r=-0,174) arasında çok zayıf düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu; mizah yaşantıları ölçeği puanı (r=0,543) arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Saldırgan mizah alt boyutu puanı ile mizah yaşantıları ölçeği puanı (r=0,358) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Mizah yaşantıları ölçeği puanı ile mutluluk düzeyi ölçeği puanı (r=0,262) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

5. Sınıf Öğretmenlerinin Mizah Tarzları Yaşantılarının, Mutluluk Düzeylerini Yordaması

"Sınıf öğretmenlerinin mizah yaşantıları, mutluluk düzeylerinin önemli bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 5.1 ve 5.2' de gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Mizah Yaşantılarının Mutluluk Düzeyi Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R^2
		B	Standart Hata	Beta			
Mutluluk Düzeyi	Sabit	16,166	1,950		8,292	0,000	**0,069**
	Mizah Yaşantıları	0,067	0,018	0,262	3,742	0,000	

Model: F=14,003 , p=0,000

Mizah yaşantılarının mutluluk düzeyi üzerindeki etkisini incelemek için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=14,003 , p<0,05).

Analiz sonuçlarına göre örgütsel mizah yaşantılarının mutluluk düzeyini pozitif yönde etkilediği (β = 0,262) belirlenmiştir.

Mutluluk düzeyi değişiminin %6,9'u mizah yaşantıları tarafından açıklanmaktadır. Bununla mizah yaşantılarının; mutluluk düzeyinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 5.2. Mizah Yaşantıları Alt Boyutlarının Mutluluk Düzeyi Üzerindeki Etkisi (Regresyon Analizi)

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Standardize Olmayan Katsayılar		Standardize Katsayılar	t	p	R^2
		B	Standart Hata	Beta			
Mutluluk Düzeyi	Sabit	17,684	1,850		9,559	0,000	**0,200**
	Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	0,159	0,024	0,440	6,715	**0,000**	
	Kendini Yıkıcı Mizah	-0,027	0,030	-0,060	-0,910	0,364	
	Saldırgan Mizah	-0,062	0,039	-0,106	-1,594	0,113	

Model: F=15,623 , p=0,000

Mizah yaşantıları alt boyutlarının mutluluk düzeyi üzerindeki etkisini incelemek için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=15,623 , p<0,05).

Analiz sonuçlarına göre kendini geliştirici ve katılımcı mizahın mutluluk düzeyini pozitif yönde etkilediği (β = 0,440) belirlenmiştir. Mutluluk düzeyi değişiminin %20'si mizah yaşantıları alt boyutları tarafından açıklanmaktadır. Bununla birlikte kendini geliştirici mizahın; mutluluk düzeyinin bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

6. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyete göre Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre mizah yaşantıları ve mutluluk düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 6.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 6.1. Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyinin Cinsiyet Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	t	p
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	Kadın	155	49,60	11,32	**1,104**	**0,271**
	Erkek	37	47,35	10,27		
Kendini Yıkıcı Mizah	Kadın	155	43,13	8,99	**1,193**	**0,234**
	Erkek	37	41,16	9,09		
Saldırgan Mizah	Kadın	155	14,92	6,45	**-3,902**	**0,000***
	Erkek	37	19,68	7,48		
Mizah Yaşantıları	Kadın	155	107,65	15,22	**-0,186**	**0,853**
	Erkek	37	108,19	18,25		
Mutluluk Düzeyi	Kadın	155	23,59	3,85	**1,466**	**0,144**
	Erkek	37	22,51	4,72		

*p<0,05

Mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin cinsiyet bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Saldırgan mizah alt boyutu cinsiyet bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

7. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdeme göre Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mizah yaşantıları ve mutluluk düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 7.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 7.1. Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyinin Mesleki Kıdem Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	1-5 yıl	18	54,06	9,62	**1,169**	**0,326**
	6-10 yıl	19	48,63	12,13		
	11-15 yıl	40	48,65	10,28		
	16-20 yıl	70	49,43	10,98		
	21 yıl ve üzeri	45	47,49	12,11		
Kendini Yıkıcı Mizah	1-5 yıl	18	41,06	10,09	**0,578**	**0,679**
	6-10 yıl	19	45,37	10,78		
	11-15 yıl	40	42,45	8,24		
	16-20 yıl	70	42,54	7,75		
	21 yıl ve üzeri	45	42,91	10,37		
Saldırgan Mizah	1-5 yıl	18	16,00	8,53	**2,099**	**0,083**
	6-10 yıl	19	12,74	3,35		
	11-15 yıl	40	17,98	8,08		
	16-20 yıl	70	15,27	6,36		
	21 yıl ve üzeri	45	16,07	6,61		
Mizah Yaşantıları	1-5 yıl	18	111,11	12,02	**0,381**	**0,822**
	6-10 yıl	19	106,74	20,79		
	11-15 yıl	40	109,08	17,17		
	16-20 yıl	70	107,24	12,88		
	21 yıl ve üzeri	45	106,47	17,89		
Mutluluk Düzeyi	1-5 yıl	18	24,11	4,91	**1,543**	**0,192**
	6-10 yıl	19	25,26	3,59		
	11-15 yıl	40	23,05	3,94		
	16-20 yıl	70	23,29	4,01		
	21 yıl ve üzeri	45	22,76	3,87		

Mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin mesleki kıdem bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları tabloda verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

8. Sınıf Öğretmenlerinin Aynı Okulda Çalışma Süresine göre Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin aynı okulda çalışma süresine göre mizah yaşantıları ve mutluluk düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 8.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 8.1. Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	F	p
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	1-5 yıl	122	49,21	11,02	**0,583**	**0,627**
	6-10 yıl	35	48,29	11,97		
	11-15 yıl	26	51,19	10,33		
	16 yıl ve üzeri	9	46,11	12,40		
Kendini Yıkıcı Mizah	1-5 yıl	122	43,41	8,91	**3,581**	**0,015***
	6-10 yıl	35	38,46	8,19		
	11-15 yıl	26	44,58	10,19		
	16 yıl ve üzeri	9	45,22	5,21		
Saldırgan Mizah	1-5 yıl	122	15,24	6,85	**0,880**	**0,453**
	6-10 yıl	35	16,71	6,49		
	11-15 yıl	26	16,88	8,43		
	16 yıl ve üzeri	9	17,56	3,17		
Mizah Yaşantıları	1-5 yıl	122	107,86	16,23	**1,735**	**0,161**
	6-10 yıl	35	103,46	14,31		
	11-15 yıl	26	112,65	14,28		
	16 yıl ve üzeri	9	108,89	17,45		
Mutluluk Düzeyi	1-5 yıl	122	23,34	4,25	**0,597**	**0,618**
	6-10 yıl	35	23,46	4,34		
	11-15 yıl	26	22,92	2,68		
	16 yıl ve üzeri	9	25,00	3,16		

*p<0,05

Mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin aynı okulda çalışma süresi bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan ANOVA sonuçları tabloda verilmiştir.

Kendini yıkıcı mizah alt boyutu aynı okulda çalışma süresi bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre 16 yıldan fazla aynı okulda çalışanların kendini yıkıcı mizahı diğer kıdemlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

9. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna göre Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre mizah yaşantıları ve mutluluk düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 9.1'de gösterilmiştir.

Tablo 9.1. Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyinin Öğrenim Durumu Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	t	p
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	Yüksekokul/Fakülte	150	49,48	11,15	**0,736**	**0,463**
	Yüksek Lisans/Doktora	42	48,05	11,15		
Kendini Yıkıcı Mizah	Yüksekokul/Fakülte	150	43,48	8,33	**1,847**	**0,070**
	Yüksek Lisans/Doktora	42	40,14	10,85		
Saldırgan Mizah	Yüksekokul/Fakülte	150	16,03	7,14	**0,713**	**0,477**
	Yüksek Lisans/Doktora	42	15,17	5,98		
Mizah Yaşantıları	Yüksekokul/Fakülte	150	108,99	15,27	**2,059**	**0,041***
	Yüksek Lisans/Doktora	42	103,36	17,01		
Mutluluk Düzeyi	Yüksekokul/Fakülte	150	23,55	3,94	**1,046**	**0,297**
	Yüksek Lisans/Doktora	42	22,81	4,38		

*p<0,05

Mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin öğrenim durumu bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları tabloda verilmiştir.

Mizah yaşantıları ölçeği öğrenim durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre yüksekokul/fakülte düzeyinde eğitim görenlerin mizah yaşantıları, yüksek lisans/ doktora düzeyinde eğitim görenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

10. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma göre Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyleri

"Sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre mizah yaşantıları ve mutluluk düzeyleri nedir?" sorusuna ilişkin cevaplar Tablo 10.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 10.1. Mizah Yaşantıları ve Mutluluk Düzeyinin Medeni Durum Bakımından Farklılık Gösterme Analizi

		n	Ort.	ss	t	p
Kendini Geliştirici ve Katılımcı Mizah	Evli	165	48,54	11,45	**-2,483**	**0,017***
	Diğer (bekar, boşanmış, ayrı vb.)	27	53,00	8,11		
Kendini Yıkıcı Mizah	Evli	165	43,12	8,92	**1,390**	**0,166**
	Diğer (bekar, boşanmış, ayrı vb.)	27	40,52	9,47		
Saldırgan Mizah	Evli	165	15,87	6,97	**0,139**	**0,889**
	Diğer (bekar, boşanmış, ayrı vb.)	27	15,67	6,56		
Mizah Yaşantıları	Evli	165	107,52	16,32	**-0,506**	**0,613**
	Diğer (bekar, boşanmış, ayrı vb.)	27	109,19	12,29		
Mutluluk Düzeyi	Evli	165	23,36	4,01	**-0,236**	**0,814**
	Diğer (bekar, boşanmış, ayrı vb.)	27	23,56	4,30		

*p<0,05

Mizah yaşantıları ölçeği ve alt boyutları ile mutluluk düzeyi ölçeğinin medeni durum bakımından farklılık gösterme durumunun analiz edilmesi amacıyla yapılan t testi sonuçları tabloda verilmiştir. Kendini geliştirici ve katılımcı mizah alt boyutu medeni durum bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir (p<0,05). Ortalama puanlara göre bekar öğretmenlerin kendini

geliştirici ve katılımcı mizahı evli öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Ancak yapılan farklı iki çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyleri yüksek çıkmıştır (Kabal, 2019; Yılmaz, 2019). Bunun sebebi, çalışmaların yapıldığı illerin farklı olması, okullardaki öğrenci sayılarının farklı olması, merkezi okullar olup olmaması olabilir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha mutlu olduğu görülmüştür. Akın ve Şentürk (2012)'e göre de erkekler daha mutludur. Bu durum, kadın öğretmenlerin iş hayatı dışında sorumluluklarının fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeyi kıdemlerine göre bir farklılık göstermemiştir. Korkut (2019)'a göre 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler daha mutludur. Bulut (2015)'e göre ise bir yıllık öğretmenler daha mutludur. Bunun sebebi çalışmaların farklı zamanlarda yapılması olabilir.

Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin kendini geliştirici ve katılımcı mizah alt boyutu puanı ile mutluluk düzeyi ölçeği puanı arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çetin (2009), çeşitli sektörlerdeki çalışanların mizah tarzları ile işe ilişkin duygusal iyilik algıları arasındaki ilişki ve örgütteki sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken etkisi incelemiş ve işe ilişkin pozitif duygusal iyilik algısı ile olumlu mizah tarzlarından olan kendini geliştirici mizah tarzı ve katılımcı sosyal mizah tarzları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görmüştür. Öyleyse katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları insanlar üzerinde olumlu etki yapıyor diyebiliriz.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmamın sonucuna göre, sınıf öğretmenlerinin mizah yaşantıları, mutluluk düzeyinin %6,9'ünü yordamaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mizah tarzları ile mutluluk düzeyleri cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu ve mevcut okulda çalışma süresine göre de incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin mizahı yaşantılarında kullanma düzeylerinin puanları ile mutluluk düzeyi puanlarının ortalamanın üstünde olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenlerin saldırgan mizahi yönü, kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Mesleki kıdem bakımından sınıf öğretmenlerinin mizah yaşantıları ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ortalama puanlara göre bekar öğretmenlerin kendini geliştirici ve katılımcı mizahı evli öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Ortalama puanlara göre yüksekokul/fakülte düzeyinde eğitim görenlerin mizah yaşantıları, yüksek lisans/ doktora düzeyinde eğitim görenlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir. Ortalama puanlara göre 16 yıldan fazla aynı okulda çalışanların kendini yıkıcı mizahı diğer kıdemlere göre daha yüksek puana sahip olduğu gözlemlenmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Mizah yaşantıları ölçeği puanı ile mutluluk düzeyi ölçeği puanı (r=0,262) arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmeninin mutluluğu öğrenciyi motive eder. Bu da akademik başarıyı olumlu etkiler. Öyle ise bu çalışma

sonucunda öğretmenin mutluluğunu pozitif etkilediği ortaya çıkan mizah, gözardı edilmemelidir. Öğretmenlerin mizah yönlerini geliştirici çalışmalara ağırlık verilmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzlarını geliştirmek amacıyla MEB tarafından çalışmalar yapılabilir. Sınıf öğretmenlerinin mizahi yönünü destekleyen gelişim seminerleri verilebilir. Kişisel gelişim seminerleri, drama seminerleri olabilir. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre mizah tarzlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu nedenle kadın öğretmenlere mizah geliştirici rehberlik hizmetleri sunulabilir. Bekar sınıf öğretmenlerinin, mizah tarzları evlilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sebepten evli sınıf öğretmenlerine yönelik mizah yönünü geliştirici seminer, drama gibi etkinlikler düzenlenmelidir. Sınıf öğretmenlerinin mutluluk düzeylerine etki eden başka sebepler araştırılabilir. Sınıf öğretmenlerinin mizah tarzı düzeyinin medeni duruma göre farklı olmasının nedenleri araştırılabilir. Çalışma farklı branş ve kademedeki öğretmenler ile yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akın, H.B. ve Şentürk, E. (2012). Bireylerin mutluluk düzeylerinin ordinal lojistik regresyon analizi ile incelenmesi-ordinal lojistik analiz ile bireylerin mutluluk düzeylerinin analizi. *Öneri Dergisi*,10 (37), 183-193.

Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Aydan Yayın Evi.

Berk, R. A. (2000). Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching*, 48(4), 151-158.

Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması / Perceptions of high school teachers' organizational happiness: A norm study.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı.

Çakmak, M., Kayabaşı, Y. ve Ercan, L. (2008). Öğretmen adaylarının sınıf yönetme stratejilerine yönelik görüşleri. *Eğitim Dergisi*, 35, 53-64.

Çetin, M. (2009). *Çalışanların mizah tarzlarının işe ilişkin duygusal iyilik algıları üzerine etkisi ve sosyal iklimin bu ilişki üzerindeki şartlı değişken rolü.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çevik Büyükşahin, G. ve Yıldız, M. A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü.". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 27, 96-107.

Çokluk, Ö. (2003). *Örgütlerde tükenmişlik*. C. Elma ve K. Demir, (Edt.), Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar (109-111) İçinde, Anı Yayıncılık, Ankara.

De Carlo, L.T. (1997). On the meaning and use of Kurtosis. *Psychological Methods,* 2: 292-307.

Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E., ve Öztürk, B. (2007). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi,* 2(5), 13-23.

Dost, M. (2016). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 103.

Groeneveld, R. A., ve Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, *33*(4), 391-399.

Hopkins, K. D., ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and psychological measurement*, *50*(4), 717-729.

Kabal, D. (2019). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği)* / A study on lifelong learning tendencies and happiness levels of teachers (Kocaeli sample). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* 23.Basım. Ankara: Nobel.

Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinizm ve örgütsel adalet algılarının analizi* / An analysis of teachers' perceptions of organizational happiness, organizational cynicism and organizational justice. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kuiper, N. A. ve Martin, R. A. (1998). Laughter and stress in daily life: Relation to positive and negative affect, *Motivation and Emotion*, 22, 2, 133-153.

Küçükahmet, L. (2007). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Loworn, M. G. (2008). Humor in the home and in the classroom: The benefits of laughing while we learn. *Journal of Education and Human Development*, 2(1), 1-12.

Miller, J. (1996). Humor - an empowerment tool for the 1990s. *Empowerment in Organizations,* 4(2), 16-21.

Moors, J. J. A. (1986). The meaning of kurtosis: Darlington reexamined. *The American Statistician,* 40: 283-284.

Morreal, J. (1997). *Gülmeyi ciddiye almak.* (Çev. Kubilay Aysevener, Şenay Soyer).İstanbul: İris Yayınları.

Ruch, W. (1998). The sense of humor: a new look at an old concept. In R. Willibald (Ed.). *The sense of humor: Explorations of personality characteristic* (pp. 3-14). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzlarıve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eğitim Araştırmaları,* 23, 200-208.

Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin (The Humor Styles Questionnaire) uyarlama çalışması.* (Yüksek Lisans Tezi).(https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi) Tez No: 125628. Çukurova Üniversitesi: Adana

Yılmaz, Ö. (2019). *Farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin spiritüel iyi oluş düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ OKUL KAVRAMINA İLİŞKİN ALGILARI: BİR METAFOR ÇALIŞMASI

Öğrt. Gamze AYDIN
T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Kırklareli
gamzeaydin92@gmail.com

Doç. Dr. Gül KURUM TİRYAKİOĞLU
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
gulkurum@trakya.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin etkili okula ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, veri toplama aracı olarak iki kısımdan oluşan bir açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Formun ilk kısmında katılımcıların cinsiyeti, okuldaki görevi, çalıştığı okul türü ve mesleki kıdemine ait demografik bilgileri yer almıştır. Formun ikinci kısmında ise katılımcıların etkili okul kavramına ve etkili okul boyutları olan etkili okul yöneticisine, etkili öğretmene ve etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin metaforları belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerden etkili okul kavramına ve etkili okul boyutlarına yönelik metaforlar üretmeleri ve ardından da nedenini belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın grubu Kırklareli Lüleburgaz ilçesinde tüm kademelerdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu anket formuyla online platformlar aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmaya uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 39 kişi katılmıştır. Toplanan veriler üzerinden yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin etkili okul kavramına ilişkin *hayat, aile ve ev,* etkili okul yöneticisine ilişkin *lider ve anne-baba*, bir diğer etkili okul boyutu olan etkili öğretmene ilişkin a*ile ve rehber* ve son olarak etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin ise *yaşam, yol- yolculuk* metaforlarını en sıklıkla kullandıkları ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucuna bağlı olarak araştırmacılara ve eğitimciler için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkili okul, etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen, etkili eğitim öğretim süreci, metafor

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the mental images that teachers have about effective schools through metaphors. For this purpose, an open-ended questionnaire form consisting of two parts was used as a data collection tool. The first part of the form included demographic information about the participants' gender, position at school, type of school they work at and professional seniority. The second part of the form included questions aimed at determining the participants' metaphors about the concept of effective schools and the dimensions of effective schools, such as effective school administrators, effective teachers and effective education and training processes. In this context, the teachers were asked to produce metaphors about the concept of effective schools and the dimensions of effective schools and then to state their reasons. The study group consisted of teachers working in all levels of public schools in the Lüleburgaz district of Kırklareli. The data were collected through online platforms with an open-ended questionnaire form prepared by the researchers. A total of 39 people reached through the convenience sampling method participated in the study. As a result of the analysis made on the collected data, it was revealed that teachers most frequently used the metaphors of *life, family and home* regarding the concept of effective school, *leader and parent* regarding the effective school administrator, *family and guide* regarding the effective teacher, which is another effective school dimension, and finally *life, road-journey* regarding the effective education and training process. Depending on the results of the study, various suggestions were developed for researchers and educators.

Keywords: Effective school, effective school administrator, effective teacher, effective education process, metaphor

GİRİŞ

Okullar hammaddesi insan olan sosyal ve açık bir sistemdir. Bu sistemde toplumdan aldığı girdiyi amaçlar doğrultusunda işleyerek çevreye yetişmiş insan gücü olarak sunmaktadır. Bu doğrultuda okulların diğer örgütlerden farklı olarak etkili olması beklenmektedir. Etkili okul belirlenen hedeflere en yüksek seviyede ulaşmaktır (Başaran, 1982). Hoy ve Miskel (2012) etkili okulun ölçütlerini yönetici, öğretmen ve öğrenci performansı, öğretmen niteliği, çaba, ahenk, okul çıktıları, performans çıktıları ve iş doyumu olarak ele almıştır. Lunenburg ve Ornstein (1991) ise daha geniş bir çerçevede etkili okul özelliklerini açık akademik amaçlar, öğrenci hakkında yüksek beklentiler, okulda düzen ve disiplin, öğrenci gelişiminin sürekli izlenmesi, öğrencilerin katılımı ve sorumluluk almaları, öğretmen yeterlik duygusu ve morali, akademik öğrenme zamanı, olumlu okul iklimi, yöneticinin liderliği ve toplumsal destek ve katılım şeklinde sıralamaktadır (Akt. Şişman, 2020).

Etkili okul kavramı genel olarak tüm öğrencilere temel becerileri öğretmekte başarılı olan okul olarak tanımlanmaktadır. Etkili okullarda öğrenci başarısını yükseltmek için güçlü liderlik, yüksek akademik beklenti, temel becerilere vurgu, düzenli ve sistematik değerlendirme önemlidir (Hoy, Sweetland ve Smith, 2002). Etkili okul kültür, toplum, birey gibi farklı değişkenlerden etkilenen kapsamlı bir çalışma alanıdır. Bir bütün olarak eğitim sisteminden yüksek etkililik beklenirken sosyo-ekonomik durum, aile gibi toplumsal olarak kontrol edilemeyen değişkenlere dikkat edilmelidir. Çünkü okulların başarılı olmasında kişilerin öznel olanakları ciddi bir göstergedir. Çünkü öğrenciler, okulu farklı farklı deneyimlemektedir. Etkili okul her bölümde, sınıfta farklı sonuçlanabilir (MacBeath ve Mortimore, 2001, 2). Ancak alanyazında okulun etkililiğinin temel kanıtı olarak öğrenci çıktıları baz alınmaktadır (Balcı, 2022, 63). Bu kapsamda etkili okul özellikleri aşağıda sıralamıştır (Sammons, Hillman ve Mortimore, 1995):

- Profesyonel liderlik anlayışı
- Amaç birliği ve uygulamada tutarlık
- Çalışmaya motive eden ortam
- Başarıyı temel alan bir ortam
- Açık hedefler
- Yapılandırılmış eğitim-öğretim ve esnek uygulamalar
- Yüksek akademik beklenti
- Açık ve adil disiplin ve dönüt uygulamaları
- Süreç değerlendirme.
- Öz-denetimli öğrenciler yetiştirme
- Veli katılımı ile okul-aile işbirliği
- Öğrenen örgüt
- Okul temelli personel geliştirme etkinlikleri

Etkili okul konusunda uluslararası ve ulusal alanyazında çeşitli araştırmalara rastlanmıştır. Etkili okul beraberinde özerklik, inisiyatif almayı da gerektirmektedir. Southern (2018) merkezi eğitim sistemi ile okul etkililiği arasında negatif ilişki bulmuştur. Diğer taraftan etkili okul mevcut örgüt kültüründen etkilenmektedir. Bu konuda Ismail, Khatibi ve Azam (2022) da okul kültürünün okulun etkililiğine

destek sağladığını ortaya koymuştur. Etkili okul özellikleri açısından yapılan ulusal araştırmalar da bulunmaktadır. Bu kapsamda Ardıç'ın (2017) araştırmasına göre öğretmenler ve öğrenciler okulu öğrenme ortamı boyutunda etkili bulmaktadır. Diğer taraftan Helvacıoğlu ve Aydoğan (2011) ise etkili okulun özelliklerini eğitim-öğretimi bir bütün olarak yürütme, sosyal-kültürel-sportif alanlarda başarılı olma, eğitimde kaliteyi önemseme, okulda disiplini sağlama, öğrenci ve öğretmenlerin mutlu/huzurlu olması, okul-aile birliğinin sağlanması ve topluma faydalı vatandaşlar yetiştirme şeklinde belirlemiştir.

Sonuç olarak okullar her düzeyden ve toplumun her kesiminden gelen öğrencilerin bir arada eğitim gördükleri kurumlardır. Bu nedenle birçok sorumluluk taşımakta ve bu sorumlulukları her geçen gün artmaktadır. Çünkü her öğrencinin fiziksel, bilişsel ve duyusal olmak üzere farklı gereksinimlerini karşılayabilmek etkili okullar aracılığıyla mümkün olacaktır (Balcı, 2022). Bu görüşten hareketle etkili okulların vazgeçilmez bileşenlerinden öğretmenlerin bu konudaki algılarını belirlemek önemsenmektedir. Alanyazında etkili okula ilişkin araştırmalar olmasına rağmen metafor çalışmasına rastlanmamıştır. Metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar (Saban, 2008a). Aynı zamanda metaforlar bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu çalışmada öğretmenlerin etkili okul kavramına ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla ortaya konmuştur. Bu doğrultuda bu çalışma etkili okul alanyazınına ortaya koyduğu metaforlar aracılığıyla katkı sunmaktadır. Çünkü metaforlar kişilerin kavrama ilişkin zihinlerindeki anlam ve algıyı ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin etkili okula ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla belirlemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler etkili okul, etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen ve etkili eğitim öğretim süreci kavramlarını hangi metaforlarla özdeşleştirmektedir?

2. Öğretmenler etkili okul, etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen ve etkili eğitim öğretim süreci kavramlarıyla özdeşleştirdikleri metaforları nasıl tanımlamaktadır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Temel nitel araştırma deseni, katılımcıların bireysel yorumlarıyla ve deneyimleriyle ilgilidir. Nitel araştırmadaki temel amaç kişilerin bu bireysel yorumlarını ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2018). Bu çalışmada öğretmenlerin etkili okula yönelik algılarını belirlemek için etkili okul ve boyutlarına dair metaforlar belirtmeleri istenmiştir. Metafor, zihinsel olarak bir düşünceyi aktarmak için güçlü bir modeldir. Çünkü metafor yoluyla, birbirine benzemeyen iki olgu arasında ilişki kurularak, belli bir zihinsel şema, başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılır. Bu şekilde metaforlar, bir bireyin

zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlar (Saban, 2008a). Aynı zamanda metaforlar bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu çalışmada metaforlar, öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kırklareli ilinin Lüleburgaz ilçesindeki tüm kademelerdeki resmi okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ulaşılabilirlik açısından araştırmada kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının bazı sınırlılıkları sebebiyle, diğer örnekleme yöntemlerini kullanamadığı durumlarda tercih edilen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	29	74,4
	Erkek	10	25,6
Görev	Öğretmen	35	89,7
	Yönetici	4	10,3
Okul Türü	Okul Öncesi	1	2,6
	İlkokul	10	25,6
	Ortaokul	10	25,6
	Lise	18	46,2
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	2,6
	6-10 yıl	5	12,8
	11-20 yıl	17	43,6
	21 yıl ve üstü	16	41
	Toplam	39	100

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda toplam 39 öğretmen yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 29'u (74,4) kadın, 10'u (25,6) erkektir. Katılımcıların 35'i (89,7) öğretmen, 4'ü (10,3) okul yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Çalıştıkları okul türlerine bakıldığında, okul öncesi kademesinde 1 (2,6), ilkokulda 10 (25,6), ortaokulda 10 (25,6) ve lise kademesinde 18 (46,2) öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, 1-5 yıl arasında 1 (2,6) öğretmen, 6-10 yıl arasında 5 (12,8) öğretmen, 11- 20 yıl arasında 17 (43,6) öğretmen ve 21 yıl ve üstü kıdemde olan 16 (41) öğretmen olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkili okul ve etkili okul boyutları olan etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen ve etkili eğitim öğretim süreci kavramlarına ilişkin metaforlarını belirlemek için iki aşamalı bir form kullanılmıştır. İlk aşamada katılımcıların demografik bilgileri yer alırken ikinci aşamada öğretmenlerin etkili okul kavramını hangi metaforlarla özdeşleştirdiğini belirlemek için "Etkili okul … gibidir. Çünkü …" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmenlerin ilişkilendirdikleri metaforları belirttikten sonra neden bu metaforları kullandıklarını açıklamaları istenmiştir. Veriler online veri toplama aracı oluşturma platformlarından biri olan Google Forms aracılığıyla hazırlanmış ve

çalışmanın evrenini oluşturan katılımcılarla online formun linki paylaşılmıştır. Paylaşılan formda bir adet metafor örneği de paylaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere, toplanan verilerin yalnızca akademik bir çalışma kapsamında kullanılacağı ve katılımın gönüllülük esasına göre olacağı bilgileri de verilmiş, örneklemde yer alan öğretmenler çalışmaya kendi istekleri ile katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan toplanan veriler nitel veri analiz yöntemlerinden olan betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler, Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından ifade edilen dört aşamalı süreç izlenerek çözümlenmiştir. Bu süreçler şunlardır: verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanması ve bulguların yorumlanması. Betimsel analiz, toplanan verinin özgün biçimine olabildiğince bağlı kalınarak ve gerektiğinde araştırmaya katılan bireylerin söylediklerinden doğrudan alıntı yaparak verilerin okuyucuya sunulmasıdır (Wolcott, 1994).İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Öğretmenlerin etkili okul ve etkili okul boyutlarına ait kavramlara ilişkin oluşturdukları metaforlar belirlenerek, bir metafor tablosu oluşturulmuştur. Katılımcıların belirttikleri metaforlar etkili okul kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Önceden oluşturulan metafor tablosu göz önüne alınarak onları en iyi temsil ettiği düşünülen ortak temalar üzerinden temel kategoriler oluşturulmuş ve bu metaforların hangi kategorilerde yer alacağı araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar doğrultusunda etkili okul kavramına yönelik 5, etkili okul yöneticisi kavramına ilişkin 11, etkili öğretmen kavramına yönelik 13 ve etkili eğitim öğretim sürecine yönelik ise 10 kategori belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin “etkili okul, etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen ve etkili eğitim öğretim süreci” kavramları hakkında oluşturdukları metaforlara ilişkin elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve analiz edilmiştir. Her bir kavrama ait bulgular ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

Etkili Okul Kavramına İlişkin Metaforlar

Öğretmenlerin etkili okul kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Etkili Okul Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	(f)
Üretim	Arıkovanı, ışık, verimli toprak, fabrika, bilgisayar	5
Çeşitlilik	Çok renkli tablo, doğa, çiçek dolu bahçe, gökkuşağı, filarmoni orkestrası, yemekhane, market,	7
Destek/ iş birliği	Ev (4), aile (5), oyun grubu, temperli cam, aile yemeği, anne, takım	14
Canlılık	Hayat, doğa	2
Yaratıcılık	Sanat, güneş	2

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul kavramına ait oluşturdukları metaforlar, ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları görülmektedir. Etkili okul kavramına ait 'üretim, çeşitlilik, destek/ iş birliği, canlılık ve yaratıcılık' kategorileri oluşturulmuştur. Tablo 2'den görüldüğü üzere öğretmenler en çok 'destek/ iş birliği ve çeşitlilik' kategorilerinde metaforlar oluşturmuşlardır. En çok metafora sahip 'destek/ iş birliği' kategorisinde 14 metafor bulunmaktadır. Bunların içinden de etkili okul için en çok oluşturulan metafor 'aile (f=5)' ve 'ev (f=4)' metaforudur. Aşağıda etkili okul kavramına yönelik oluşturulan metafor kategorilerine ait doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

K2-"Öğrencinin tüm yönlerini destekleyen bir aile gibidir. Çünkü öğrencinin bilişsel, duyuşsal açıdan desteklenmesi için tüm kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını esas almalıdır."

K6- "Etkili okul rengarenk çiçeklerle dolu bir bahçe gibidir. Çünkü öğrencilerin hem huzur bulduğu, hem de ayrılmak istemeyecekleri bir yer olarak estetik gelişimlerine katkı sağlayabilir."

K28-"Filarmoni orkestrasında enstrüman çalmak ve dinlemek gibidir. Birbirinden çok bağımsız değerlerin bir arada yaşamayı öğrenmeyi öğrendiği alandı."

K10-"Evin gibidir, kendini orda rahat ve güvende hissedersin."

K20-"Verimli toprak - üzerinde her türlü bitki, ağaç yetişebilir. Etkili okullar da birçok alanda başarı elde edebilir."

K31-"Etkili okul yemekhane gibidir. Çünkü öğrencilere çeşitli bilgiler sunar ve onları bilgiyle besler."

Etkili Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Metaforlar

Öğretmenlerin etkili okul yöneticisine yönelik imgesel olarak özdeşleştirdikleri metaforlar doğrultusunda 11 kategori oluşturulmuştur. Etkili okul yöneticisine ilişkin oluşturulan metaforlar, ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Etkili Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	(f)
Şekillendirme	Mimar	1
Yönlendirme	Sol anahtarı, ay, danışman, kraliçe arı, orkestra şefi(2)	6
Otorite	Yönetmen(2), beyin, saat, hakim, bilgisayar işlemcisi, ebeveyn	7
Harekete Geçirme	Marş motoru	1
Etkileme	Lider(8)	8
Uyarma	Radar	1
Üretim	Arıkovanı, işçi	2
Eşitlik	Eşit kollu terazi	1
Uyum	Ağaç, Şef	2
Destek	Baba(4)	4
Mizah	Meddah	1

Tablo 3'te öğretmenlerin etkili okul yöneticisi kavramını hangi metaforlarla ilişkilendirdikleri, araştırmacılar tarafından ortak bir tema bulunarak oluşturulan metaforların hangi kategorilere ayrıldığı ve bu metaforların ne sıklıkla oluşturuldukları verilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin etkili okul yöneticisi kavramına ilişkin en çok oluşturdukları metaforlar 'etkileme (f=8)' ve 'yönlendirme (f=7)' kategorilerine aittir. Etkili okul yöneticisi kavramının en fazla 'lider (f=8)' metaforuyla özdeşleştirildiği görülmektedir. Aşağıda etkili okul yöneticisi kavramına yönelik oluşturulan metafor kategorilerine ait doğrudan alıntı örnekleri sunulmaktadır:

K1-"Etkili okul yöneticisi iyi bir baba gibidir. Çünkü onun yönetimi ne kadar düzgün ve doğruysa altındaki yapılar da o derece sağlam olur."

K12-"Ağaç gibidir. Kökleri risk ve insiyatif gücünü, dalları kuşatıcılığı ve etkinliği ifade eder."

K26-"Etkili okul yöneticisi radar gibidir. Çünkü daima yeniliklere açık şekilde geliştirici ve tehlikelere karşı korumacıdır."

K34-"Etkili okul yöneticisi akıllı telefon gibidir. Kesintisiz iletişim sağlar. Çeşitli programlarla işini kolaylaştırır. Gerekli güncellemeleri alıp gelişime devam eder. İnternet özelliği gibi sorularını cevaplar, gelişimine katkı sağlar. Bildirimlerle seni yönlendirir. Konum özelliği ile çevresini fark eder."

K37-"Orkestra şefi gibi,bir çok enstrüman sanatçısını aynı anda idare eder."

K31-"Etkili okul yöneticisi mimar gibidir. Çünkü öğretmenleri öğrencileri en güzel biçimde okulda konumlandırmalıdır."

Etkili Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforlar

Öğretmenlerin etkili öğretmene ilişkin oluşturdukları metaforlar doğrultusunda araştırmacılar 13 kategori oluşturmuştur. Etkili öğretmene ilişkin oluşturulan metaforlar, metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Etkili Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	(f)
Şekil verme	Merdane, marangoz	2
Rehberlik etme	Rehber(3), yol haritası, deniz feneri, kutup yıldızı	6
Merkez- Çekirdek	Kalp	1
Kendini geliştirme	Teknoloji(2)	2
Destek/ Koruma	Sığınak, anne, baba, ilaç, ağaç, aile(4), arkadaş, psikolog	11
Farklılıkların yönetimi	Orkestra şefi(2), çocuk parkı, gemi kaptanı	4
Bilgi kaynağı	Mum, toprak	2
Dikkat çekme/ Etkileme	Kurmalı oyuncak, tatlı	2
Otorite	Mekan sahibi	1
Üretim	Arı, dinamo motoru	2
Uyum	Nota	1
Hayat verme	Hayat, güneş	2
İş yükü	Amele	1

Tablo 4'te öğretmenlerin etkili öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar, metaforların ait oldukları kategoriler ve katılımcılar tarafından ne sıklıkla kullanıldıkları verilmiştir. Tablo 4'ten görüldüğü üzere, öğretmenlerin etkili öğretmen kavramına yönelik en fazla 'destek/ koruma (f=11)' kategorisine ait metaforlar oluşturmuşlardır. Etkili öğretmen kavramına ilişkin en fazla kullanılan metaforların "aile (f=4)" ve "rehber (f=3)"olduğu görülmektedir. Etkili öğretmen kavramına yönelik oluşturulan metafor kategorilerine ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

K1-"Etkili öğretmen bir kalp gibidir. Çünkü öğretmen bu işin en önemli parçasıdır ve tam ortasındadır."

K11-"Rehberdir çünkü öğretmen öğrenciye yolu gösterir, yöntemi belirtir; uygulayacak olan öğrencidir."

K20-"Marangoz - marangoz çeşitli ağaçlardan çeşitli özelliklere sahip ürünler ortaya koyar. Etkili öğretmen de öğrencilerinin yeteneklerinin farkına varıp onları yeteneklerine uygun mesleklere yönlendirir."

K23-"Anne gibidir, öğrencilerine şefkatli davranmalı ve onlar için uğraşmalı çaba harcamalıdır."

K30-"Etkili öğretmen deniz feneri gibidir. Çünkü doğru yolu bulmamıza yardımcı olur."

K37-"Kutup yıldızı gibidir, öğrenciye yol gösterir, kaybolduğunu düşündüğünde bile."

Etkili Eğitim Öğretim Süreci Kavramına İlişkin Metaforlar

Öğretmenlerin etkili eğitim öğretim süreci kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar araştırmacılar tarafından 10 kategoriye ayrılmıştır. Etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin oluşturulan metaforlar, metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Etkili Eğitim Öğretim Süreci Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar ve Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	(f)
İş Birliği	Define bulma oyunu, oyun(2)	3
Süreklilik/ Değişim	Akan su, mevsimler(2), film, araç bakımı	5
Bütünleştirme	Ağaç, renkler, metropol(2), müzik, kainat, internet, yemek	8
Hayatın kendisi olma	Yaşam(6), aile ortamı, çocukluk, yol hikayesi, uzun yolculuk(2),	11
Yaratıcılık	Sanat, müzik eseri, müzik	3
Yerinde Sayma	Sakız	1
Tesadüf	Piyango	1
Yol gösterici olma	Pusula	1
Üretim	Değirmen, problem çözümü	2
Etkililik	Saat, zaman, gelecek	3

Tablo 5'te öğretmenlerin etkili eğitim sürecine yönelik oluşturdukları metaforlar, bu metaforların ait oldukları kategoriler ve kullanılma sıklıkları verilmektedir. Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin en fazla 'hayatın kendisi olma (f=11)' kategorisine ait metaforlar oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin en sık oluşturdukları metafor "yaşam (f=6)" metaforudur. Etkili eğitim öğretim süreci kavramına ilişkin oluşturulan metaforlardan alıntı örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

K8-"Etkili eğitim öğretim süreci müzik gibidir. Çünkü şarkıya göre uyum sağlamayı gerektirir."

K16-"Yaşam sürecinin kısa programdaki halidir. Çünkü kendin olabilmeyi öğrenmektir."

K20-"Pusula - pusula yol göstericidir. Etkili eğitim öğretim süreci de öğrenciye geleceği adına doğru yolu gösterir, yanlış yollara sapmasına engel olur."

K26-"Etkili eğitim öğretim süreci değirmen gibidir. Çünkü sürekli üretir, yenilenir, değişir ve döngü içinde asla artık en iyisi oldum demeden süreklilik içinde devam eder."

K34-"Etkili eğitim öğretim süreci define bulma oyunu gibidir. Çocuk etkin katılır. Grubuyla işbirliği yapar. Problem çözer. Hazırlanan parkurda kazanımlar önceden planlanabilir. Süre önceden hesaplanabilir."

K5-"Yaşam gibidir. Çünkü öğrenilenler hayati etkiler ve kalıcı olur."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmenlerin etkili okul ve etkili okul boyutları olan etkili okul yöneticisi, etkili öğretmen ve etkili eğitim öğretim süreci kavramlarına ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Katılımcıların etkili okula ilişkin en fazla metafor belirttiği kategori "destek-iş birliği" kategorisidir. Katılımcıların etkili okula yönelik en çok belirttikleri metafor ise "hayat, aile-yuva ve ev" metaforlarıdır. En çok belirtilen metafordan da anlaşılacağı üzere öğretmenlerin etkili okulu öğrenciler için en samimi, en güvenli ve kendilerini en rahat hissettikleri yer olarak düşündükleri sonucuna varılabilir. Katılımcılar etkili okul yöneticisine yönelik en çok "lider, aile, anne-baba" metaforlarını kullanmıştır. Katılımcıların etkili okul yöneticisi kavramına yönelik algısı en çok "etkileme, otorite ve

yönlendirme" yönündedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin etkili bir okul yöneticisini öğrenciye bir ebeveyn gibi yaklaşım sergilerken bir yandan da onları disipline eden, eğitimde yol gösterici olan bir lider olarak gördükleri söylenebilir. Etkili bir okul yöneticisinin güven verici ve koruyucu kollayıcı bir özelliği olması gerektiği söylenebilir. Bu bulgu daha önce gerçekleştirilen Öztürk ve Öztürk (2022), Yalçın ve Erginer (2012), Çobanoğlu ve Gökalp (2015) ve Korkmaz ve Çevik'in (2018) araştırma sonuçlarıyla da benzer özellikler taşımaktadır. Katılımcılar etkili öğretmene ilişkin en çok "aile ve rehber" metaforlarını kullanmışlardır. Katılımcıların etkili öğretmene ilişkin algısı en çok "destek-koruma ve rehberlik etme" yönündedir. Öğretmenler tarafından etkili okul yöneticisi gibi etkili bir öğretmen de öğrencilerine gerekli desteği sunan, bir aile gibi koruyucu olan ve onlara eğitim öğretim süreci boyunca rehberlik eden biri olarak görüldüğü düşünülebilir. Bir diğer etkili okul boyutu olan etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin katılımcıların en çok belirttiği "yaşam ve yol, yolculuk" metaforlarıdır. Katılımcıların etkili eğitim öğretim sürecine ilişkin algısı en çok "hayatın kendisi olma, bütünleştirme ve süreklilik-değişim" yönündedir. Buradan etkili eğitim öğretim sürecinin öğrenciye gerçek yaşama en yakın deneyimler elde ettiği, okulda öğrendikleri bilgileri yaşamlarına transfer edebildikleri ve eğitim öğretim sürecinin sürekli değişim ve gelişim içinde olan hayatın koşullarına uyum sağlaması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Yapılan bu çalışmadan edinilen bulgular Saban'ın (2008b) çalışmasıyla da paralellik göstermiştir. Saban çalışması sonucunda okulun "bilgi ve aydınlanma yeri" veya "yol gösterici ve yönlendirici" olmasının yanında aynı zamanda, bir "kültürleme ve şekillendirme" aracı veya bir "disiplin ve kontrol merkezi" olarak da görüldüğü verisine ulaşmıştır.

Öneriler

- Bu çalışma, öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmış olan bir çalışmadır. Bu nedenle, okul yöneticilerine, öğrencilere hatta velilere yönelik etkili okul ve etkili okul boyutlarına ait kavramlar üzerine metafor çalışmaları yürütülebilir.

- Etkili okulla ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla hem nicel hem de nitel verilerle çalışılarak karma yöntem araştırmaları yapılabilir.

- Alan yazında etkili okul üzerine velilerle yapılan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Eğitim öğretimin tam etkililiği için veli ve çevre desteği göz ardı edilemez bu nedenle özellikle velilerin etkili okula yönelik algılarının nasıl olduğu üzerine çalışmalar gerçekleştirilebilir.

- Ayrıca, çalışma yürütülürken öğretmen ve yöneticilerin etkili okul kavramıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğu kanısına varılmıştır. Bu nedenle öğretmenlere ve yöneticilere yönelik etkili okul kavramını, etkili okul özellikleri hakkında bilgilendiren çalışmalar yapılabilir. Bu tür çalışmaların da okullarda eğitimin niteliğini ve etkililiğini arttırabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Ardıç, E. (2017). Ankara ili kamu ilköğretim okullarının etkililik düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Arslan, M., M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.

Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü.* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme kuram ve uygulama ve araştırma*. (Genişletilmiş 8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1982). *Eğitime giriş.* Ankara: Sevinç Matbaası.

Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin meteforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 279-295.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (2), 41-60.

Hoy, W., Sweetland, S. & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 77-93. Retrieved from https://doi.org/10.1177/0013161X02381004.

Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (2012). *Educational Administration, Theory, Research and Practice* (7th ed.). (Translation Editor: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Publications.

Ismail, M., Khatibi, A. A. & Azam S.M.F (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Maldives. *Participatory Educational Research, 9*(2), 261-279.

Korkmaz, M. ve Çevik, M. S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin müdür kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science, 11*(4), 973-1002.

MacBeath, J. & Mortimore, P. (Edt.). (2001). *Improving school effectiveness*. England: McGraw Hill Education.

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.

Öztürk, M. ve Öztürk, A. (2022). Yönetici Olarak Okul Müdürü Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(56), 1105-1120.

Saban, A. (2008a). İlköğretim I. kademe öğretmen ve öğrencilerinin bilgi kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *İlköğretim Online, 7* (2), 421-455.

Saban, A. (2008b). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi(Yaz),* 55, 459-496.

Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools. A Review of School Effectiveness Research.* London: Ofsted.

Southern, R. K. (2018). Teacher autonomy and centralization: predicting school effectiveness. *Doctoral dissertation*. The University of Alabama, Alabama.

Şişman, M., (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalçın, M. ve Erginer, M. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(2), 229-256.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Wolcott, H., F. (1994). *Transforming qualitative data: Desciption, analysis and interpretation*. California: Sage Publications Inc.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ GELİR VE GİDERLERİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

İbrahim ATEŞ
Balıkesir-Dursunbey Çok Programlı Anadolu Lisesi
ibrahimates245@gmail.com

Ömer ÇETİNKAYA
Balıkesir-Dursunbey Çok Programlı Anadolu Lisesi
omercetinkaya10@hotmail.com

ÖZET

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için eğitim kurumlarının finansal kaynaklarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarının gelir ve gider kalemlerinin belirlenmesi ve bu süreçte yaşanan zorlukların tespit edilerek bu zorluklara çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Altıeylül, Karesi ve Dursunbey ilçesinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan idareciler oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak fenomenolojik (olgu bilim) deseni tercih edilmiştir. Görüşme tekniği ile verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu iki alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek 4 demografik ve 5 araştırma olmak üzere toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde okul yöneticilerinin ortaöğretim kurumunda görev yapıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Amaçlı örneklem seçimi ile toplamda 15 okul idarecisi ile 2024 yılı Şubat ayında yüz yüze yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler Microsoft Word programına aktarılarak içerik analizi tekniği ile analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Analiz işlemi sonucunda elde edilen bulgular, çeşitli kodlar altında sınıflandırılarak frekans (f) değerleri ile birlikte tablo haline getirilmiştir. Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri doğrudan kullanılmayarak İdr.1, İdr.2, İdr.3…İdr.15 şeklinde kodlama yapılarak değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz işlemi sonucunda ortaöğretim kurumlarının ihtiyaçlarına yönelik okul aile birliği, merkezi bütçe, kantin gelirleri, bağışlar gibi farklı gelir kaynaklarına sahip olduğu, okul idarecilerinin mevcut bütçeyi okulun temel ihtiyaçlarının karşılanması noktasında yeterli bulduğu, gelir kaynaklarının sağlanması sürecinde okul idarecilerinin yaşadıkları en büyük zorluğun ödenek isteme süreci olduğu, ortaöğretim kurumlarının elde etmiş oldukları gelirleri harcadıkları pek çok gider kalemi olduğu bu gider kalemleri genel olarak; bakım-onarım, temrinlik malzeme, elektrik, su, doğalgaz, kırtasiye ve temizlik malzemelerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Genel olarak okulların bütçe yetersizliği sorunu yaşamamaları için okul idarecilerinin en çok ifade ettikleri çözüm önerisinin; merkezi bütçeden okullara doğrudan kaynak sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Finansman, Eğitim, Yönetici, Okul

ABSTRACT

In order to realise education and training activities at the desired level and to achieve the determined targets, the financial resources of educational institutions must be at an adequate level. In this context, the aim of this research is to determine the income and expenditure items of secondary education institutions and to identify the difficulties experienced in this process and to suggest solutions to these difficulties. The sample of the study consists of administrators working in secondary education institutions in Altıeylül, Karesi and Dursunbey districts of Balıkesir province. Phenomenological (phenomenological) design was preferred in the study by using qualitative research method. Semi-structured interview form was used in the process of collecting data by interview

technique. The semi-structured interview form developed by the researchers was organised in line with the opinions of two field experts and a language expert and consisted of 9 questions in total, 4 demographic and 5 research questions. Criterion sampling method, one of the non-probability sampling methods, was preferred in the study. The criterion for determining the participants in the study was that the school administrators were working in a secondary education institution. The data obtained as a result of face-to-face interviews with 15 school administrators in February 2024 were transferred to the Microsoft Word programme and analysed with the content analysis technique. The findings obtained as a result of the analysis process were classified under various codes and tabulated with frequency (f) values. The names of the teachers who were interviewed in the study were not used directly and were coded as Idr.1, Idr.2, Idr.3...Idr.15. As a result of the analysis process, it was determined that secondary education institutions have different sources of income such as PTA, central budget, canteen revenues, donations, school administrators find the current budget sufficient to meet the basic needs of the school, the biggest difficulty experienced by school administrators in the process of providing income sources is the process of requesting appropriations, secondary education institutions have many expense items that they spend the income they have obtained, and these expense items generally consist of maintenance and repair, basic materials, electricity, water, natural gas, stationery and cleaning materials. In general, it was concluded that the most frequently stated solution suggestion of the school administrators in order to prevent schools from experiencing budget insufficiency problems is that direct resources should be provided to schools from the central budget.

Keywords: Financing, Education, Administrator, School

GİRİŞ

Finansman, bir şirketin, kurumun giderlerinin veya etkinliklerinin gerçekleştirilmesi ve geliştirilebilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan parasal kaynakların sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Soydan 2018). Eğitim ise genel olarak bilgi aktarma, bireylere beceri kazandırma ve davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Karaarslan, 2005). Aynı zamanda eğitim özelde bireyin, genelde ise toplumun gelişmesini, kültürel değerlerin korunarak gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlayan ve iktisadi yönden gelişmeye katkı sağlayan bir süreçtir. Buradan hareketle eğitim finansmanını şu şekilde tanımlamak mümkündür: Toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim-öğretim talebinin karşılanması amacıyla iktisadi kaynakların temin edilmesi sürecidir. Bununla birlikte mevcut kaynakların sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan bireylere ve gruplara, her tür ve seviyedeki eğitim kurumlarına, bölge ve illere dağılımını da kapsayan bir süreçtir (Güngör ve Göksu, 2013). Her kademe ve türdeki eğitim kurumlarının hem kamu hem de özel sektörler vasıtasıyla elde ettikleri pek çok finans kaynağı bulunmaktadır. Bu finans kaynakları ise; merkezi yönetim, ulusal ve uluslararası kurumlardan elde edilen hibeler, gerçek ve tüzel kişilerin bağışları ile okul aile birliklerinin sağlamış olduğu gelirlerden oluşmaktadır (MEB 2019-2023 Stratejik Planı, 2022). Okullarda eğitim ve öğretim etkinliklerinin istenilen seviyede gerçekleştirilebilmesi için öncelikle yeterli finansal kaynakların sağlanması, bu finansal kaynakların her tür ve derecedeki eğitim kurumlarına eşit ve ihtiyaca uygun şekilde dağıtılması ve elde edilen kaynakların en etkili şekilde kullanılması gerekmektedir (Adem, 1993). Eğitim ve öğretime finansman sağlama uzun vadeli bir yatırım olarak nitelendirilebilir. Bu yatırımın sonucunu kısa vadede almak mümkün değildir. Genel olarak bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde temel unsur eğitimdir. Ülkenin eğitim ve öğretim kalitesi ne kadar yükseltilirse refah seviyesi de aynı oranda yüksek olacaktır. Bu sebeple pek çok dünya ülkesi eğitim ve öğretime büyük önem vermekte ve bütçelerinden yüksek düzeylerde pay ayırmaktadırlar (Kozlu, 1995).

Eğitim kurumlarının eğitim ve öğretim sürecine ilişkin faaliyetlerini eksiksiz bir şekilde gerçekleştirebilmeleri ve her geçen gün artan eğitim talebini karşılayabilmeleri için eğitime ayrılan

bütçenin artırılması gerekmektedir. Eğitime istenilen düzeyde kaynak aktarılmadığı durumlarda eğitim ve öğretim sürecinde belirlenen hedeflere ulaşılması güçleşecek veya süreçte birtakım aksaklıklar meydana gelecektir. Okullarda herhangi bir sebeple bütçe yetersizliği yaşanması durumunda okul yöneticileri mevcut ihtiyaçları karşılamak ve bütçe sorununu ortadan kaldırmak amacıyla çeşitli çözüm yollarına başvurmaktadırlar (Hoşgörür ve Arslan, 2014). Okul yöneticilerinin başvurdukları çözüm yollarından bir tanesi de finans kaynağı sağlamak amacıyla çeşitli etkinlik ve faaliyetler düzenlemektir (Koca ve Erigüç, 2017).

Genel olarak değerlendirildiğinde eğitim ve öğretim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli ve ihtiyaca uygun eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu ortamların oluşturulması ise hem eğitim hem de finansman politikalarını belirleyen yetkililerin doğru ve etkili kararlar alması ve hayata geçirmesi ile mümkündür (Altunay, 2017). Bu noktada okulların sınırlı kaynakları ile mevcut bütçelerini yöneten okul yöneticilerinin okullarının gelir ve giderlerine ilişkin görüş ve önerilerinin alınması ve bu doğrultuda gerekli önlemlerin alınarak hayata geçirilmesi önem arz etmektedir.

Bu kapsamda ortaöğretim kurumlarının gelir ve gider kalemlerinin belirlenmesine ve bu süreçte yaşanan sorunların tespit edilmesine yönelik yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim kurumlarının gelir kaynakları nelerdir?
2. Ortaöğretim kurumlarının bütçeleri ihtiyaçların karşılanmasında yeterli midir?
3. Ortaöğretim kurumlarında gelir kaynağı sağlanması sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Ortaöğretim kurumlarının gider kalemleri nelerdir?
5. Ortaöğretim kurumlarının bütçe yetersizliği sorunu yaşamamaları için okul yöneticilerinin önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analiz süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ortaöğretim kurumlarının gelir ve giderlerinin tespit edilmesi, süreçte yaşanan sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin önerilerinin tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalar, incelemeye tabi tutulan olayların ya da olguların içeriği hakkında derinlemesine araştırma yapılması durumu olarak ifade edilebilir (Morgan, 1996). Çalışmada araştırma deseni olarak da fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımı esas alınmıştır. Fenomenolojik (olgu bilim) günlük yaşantılardaki tecrübelerin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir inceleme ve anlayış kazanılması olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2018).

Çalışma Grubu

Yapılan bu çalışmanın hedef kitlesini okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme, önceden belirlenen birtakım ölçütleri (kriterleri) sağlayan durumların çalışılması olarak tanımlanabilir. Ölçütler (kriterler) araştırmacı tarafından oluşturulabilmekte veya daha önce hazırlanan ölçütler

(kriterler) kullanılabilmektedir (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde okul yöneticilerinin ortaöğretim kurumunda görev yapıyor olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne araştırma izni başvurusunda bulunularak alınan onay sonucunda Balıkesir ili Altıeylül, Karesi ve Dursunbey ilçelerinde görev yapan ortaöğretim kurumları yöneticileri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmadaki veriler katılımcılar ile yapılan yüz yüze görüşmeler ile elde edilmiştir. 2024 yılı Şubat ayı içerisinde toplamda 15 gönüllü katılımcı okul yöneticisi ile yapılan görüşmeler gerçekleştirilerek tüm görüşmeler katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Çalışmada görüşme yapılan okul yöneticilerinin; cinsiyeti, branşı, eğitim düzeyi ve idarecilik sürelerine dair demografik veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul Yöneticilerine Ait Demografik Veriler

Katılımcılar	**Cinsiyet**	**Görevi**	**Branş**	**Eğitim Düzeyi**	**İdarecilik Süresi**
İdr.1	Erkek	Müdür Yard.	Coğrafya	Yüksek Lisans	6 Yıl
İdr.2	Erkek	Müdür Yard.	Beden Eğitimi	Lisans	14 Yıl
İdr.3	Erkek	Müdür	Din Kültürü	Lisans	27 Yıl
İdr.4	Erkek	Müdür	Coğrafya	Lisans	10 Yıl
İdr.5	Erkek	Müdür	Din Kültürü	Lisans	18 Yıl
İdr.6	Erkek	Müdür	Tarih	Lisans	33 Yıl
İdr.7	Erkek	Müdür Yard.	Biyoloji	Lisans	23 Yıl
İdr.8	Erkek	Müdür	Elektrik-Elektronik	Yüksek Lisans	7 Yıl
İdr.9	Erkek	Müdür Yard.	Tarih	Yüksek Lisans	15 Yıl
İdr.10	Erkek	Müdür	Muhasebe ve Finansman	Lisans	8 Yıl
İdr.11	Kadın	Müdür	Tarih	Lisans	11 Yıl
İdr.12	Erkek	Müdür	Din Kültürü	Lisans	25 Yıl
İdr.13	Erkek	Müdür Yard.	Biyoloji	Lisans	8 Yıl
İdr.14	Erkek	Müdür	Tarih	Lisans	15 Yıl
İdr.15	Erkek	Müdür Yard.	İngilizce	Lisans	5 Yıl

Tablo 1'de yer alan demografik veriler incelendiğinde, toplamda on beş okul idarecisinin çalışmaya katıldığı, okul idarecilerinden sadece birinin kadın, diğer tüm idarecilerin ise erkek olduğu görülmüştür. Çalışmaya katılan dokuz okul idarecisinin müdür, altı okul idarecisinin ise müdür yardımcısı statüsünde görev yaptıkları tespit edilmiştir. Okul idarecilerinin eğitim düzeylerine bakıldığında, üç okul idarecisinin yüksek lisans, on iki okul idarecisinin ise lisans düzeyinde eğitim aldıkları yapılan tespitler arasındadır. Son olarak katılımcıların idarecilik sürelerine bakıldığında 5 ile 33 yıl arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, çalışmanın örneklemini oluşturan katılımcıların, çalışma konusu ile ilgili bilgi, düşünce ve duygularını aktif bir şekilde açıkladığı, yaşam hikayesini anlattığı bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır. Görüşme, çalışılan konu ile ilgili bireyin deneyimlerini, düşüncelerini, tutumlarını, zihinsel algı ve

yorumlamaları gibi gözlemlenemeyen bilgilere erişilmesine imkân sağlamaktadır (Bengtsson, 2016; Seidman, 2006).

Çalışmada verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, genel olarak çalışmaya dahil olan katılımcılara sorulacak sorular önceden hazırlanmaktadır. Ancak soruların sayısı veya sırası gerçekleştirilen görüşmenin akışına göre değiştirilebilmektedir (Merriam, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, iki alan uzmanının ve bir dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzman görüşleri ve dil uzman görüşü alındıktan sonra, yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak her bir soru kendi içerisinde değerlendirmeye alınmıştır. İçerik analizi, araştırmaya tabi tutulan olay ya da olguların tümevarımcı bir yaklaşımla ayrıntılı bir şekilde incelenmesine odaklanmaktadır. Kodlama yapılarak ilgili verilerin içeriğinde bulunan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki bağlantılar ortaya çıkarılmaktadır (Baltacı, 2017). Katılımcıların görüşme formunda yer alan ifadeleri çeşitli kodlara ayrılarak yorumlanmıştır. Elde edilen veriler Microsoft Word programında tablo haline getirilmiş ve frekans (f) değerleri bulgular bölümünde ilgili tablolarda gösterilmiştir.

BULGULAR

Okulun Gelir Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Okul idarecilerine sorulan “Okulunuzun ihtiyaçlarının karşılanmasında gelir kaynaklarınız nelerdir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Soruya verilen cevaplara dair veriler Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2. Okulun Gelir Kaynakları

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Okul İçi Gelirler	Okul Aile Birliği	15	İdr1, İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Yetenek Sınavı Geliri	1	İdr1
	Merkezi Bütçe	15	İdr1, İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Kantin Geliri	4	İdr1, İdr4, İdr10, İdr11
	Spor Salonu Kira Geliri	1	İdr1
	Pansiyon Geliri	3	İdr1, İdr2, İdr3
Okul Dışı Gelirler	Bağışlar	3	İdr2, İdr3, İdr10
	Dernekler	1	İdr3
	Yerel Kaynaklar	2	İdr5, İdr9

Tablo 2'de okulların gelir kaynaklarına ilişkin olarak en fazla merkezi bütçe ve okul aile birliği gelirlerine sahip oldukları idareci görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

İdr1: "Okul aile birliğinin topladığı bağışlar. Okulun yetenek sınavı yapılıyor. Sene başında bir kez alım için sonra da boş kalan kontenjanlara ek yetenek sınavı yapılıyor. O da sene içerisinde iki kere. Bu yetenek sınavında masrafların giderilmesi için bir miktar toplanıyor. Okul aile birliği kararıyla bu oluyor, kantin gelirimiz oluyor. Spor salonunun kiraya verilmesi durumu oluyor kulüplere. Buradan gelirlerimiz oluyor. Bir de pansiyonumuz olduğu için pansiyonda kafile barındığında devletin belirlediği bir miktar var. Bunu barınan kafile kişi başı olarak ödüyor. Bunun da bir miktarı gene bize geri dönüyor. Pansiyon bütçesine bunu kullanabiliyoruz. Bir de bunun dışında tabii en genel olarak bakanlığımız verdiği bütçe var."

İdr2: "Bizim okulumuz pansiyonlu bir okul olduğu için öncelikle bütçemizde pansiyon bütçesinden kaynaklı. Dolayısıyla pansiyonun ihtiyaçlarını, giderlerini oradan karşılıyoruz. Diğer ihtiyaçlarını okul aile birliğinin imkanlarıyla karşılıyoruz, gelen yardımlar bağışlar neticesinde karşılıyoruz. Bir de burasının imam hatip olması sebebiyle bazen farklı yardımlar da geliyor diğer okullara göre. Elektrik, doğalgaz, su onları zaten devlet ödüyor."

Gelir Kaynaklarının Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Okul idarecilerine sorulan "Okulunuzun ihtiyaçlarını karşılama sürecinde gelir kaynaklarından elde edilen bütçeyi (geliri) yeterli buluyor musunuz?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Soruya verilen cevaplara dair veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul Bütçelerinin Yeterliliği

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Bütçe Yeterliliği	Evet Yeterli	11	İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr10, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Hayır Yetersiz	4	İdr1, İdr8, İdr9, İdr11

Tablo 3 incelendiğinde okulların gelir kaynaklarından elde edilen bütçenin yeterliliğine ilişkin on bir idarecinin bütçenin yeterli, dört idarecinin ise bütçenin yetersiz olduğu yönünde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

İdr1: "Yetersiz, yetersizliğinin sebebi ise: Birincisi okul binaları. Özellikle okulumuz lise olduğu için öğrenciler kullanma açısından çok hor kullanıyorlar. Bu hor kullanmadan dolayı bir sene içerisinde bile belki 1-2 kere kapı değiştirmemiz, tahta değiştirmemiz gerekiyor, duvarların tadilat geçirmesi gerekiyor. Yani o sene içerisinde tadilat ihtiyacımız oluşuyor. Bundan dolayı onun da hazırda bütçesi olmuyor. Ödenek istiyorsunuz. O da gelmediği zaman büyük sıkıntı. Bu sefer elde olan imkanlardan değerlendirmeniz gerekiyor. Okulun sarf malzemesi dediğimiz işte yazıcısından, tonerinden, kağıdından dolayı bir ihtiyaç oluşuyor bir de spor lisesi olduğu için de özellikle spor aletleri yani örnek vermek gerekirse, bir voleybol maç topu 4.000-5.000 TL olmuş. Düşününki kaç tane top lazım? 430 tane öğrenciye özellikle bu anlamda bize yetersiz oluyor."

İdr6: "Şu an için yeterli. Ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı okullarda ödenek sıkıntısı yaşanmıyor. Şu an rahat bir şekilde işlerimizi halledebiliyoruz."

Gelir Kaynağı Sağlama Sürecindeki Zorluklara İlişkin Bulgular

Okul idarecilerine sorulan "Okulunuzun ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla gelir kaynağı sağlarken yaşadığınız zorluklar nelerdir?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Soruya verilen cevaplara dair veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Gelir Kaynağı Sağlama Süreci Zorlukları

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Gelir Kaynağı Sağlama Zorlukları	Gelir Talep Etme	3	İdr2, İdr3, İdr12
	Ödenek İsteme	7	İdr1, İdr5, İdr8, İdr9, İdr13, İdr14, İdr15
	Evrak İşleri	4	İdr4, İdr6, İdr10, İdr11
	Velilerin Destek Olmaması	1	İdr7

Tablo 4 incelendiğinde okulların gelir kaynağı sağlama sürecinde yaşadıkları en fazla zorluğun ödenek isteme olduğu idareci görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

İdr4: "Evrak yükü. Başka bir sıkıntımız olmuyor. Zaten bir parayı devletten aldığımız için bunlar normal süreçler, olması gereken süreçler. İhtiyacımız olan parayı devletten alabiliyoruz."

İdr5: "En çok karşılaştığımız zorluk okulumuzun zorunlu ihtiyaç duyduğumuz giderlerini bakım onarım giderlerini yatırım izleme birimine bağlı olduğumuz için il bütçesinden yapılan büyük yatırımlar genel merkezin onayına bağlı olduğumuz için bazı isteklerimiz karşılanamayabiliyor."

Okulun Giderlerine (Harcamalarına) İlişkin Bulgular

Okul idarecilerine sorulan "Okulunuzun gelir kaynaklarından elde edilen bütçeyi (geliri) kullandığınız giderler (Harcamalar) nelerdir?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Soruya verilen cevaplara dair veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okulun Gider Kalemleri

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
Gider Kalemleri	Bakım-Onarım	13	İdr1, İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr9, İdr10, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Sarf-Temrinlik Malzeme	7	İdr1, İdr4, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr12,
	Elektrik, Su, Doğalgaz	11	İdr1, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Kırtasiye	11	İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr14
	Temizlik Malzemeleri	14	İdr2, İdr3, İdr4, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
	Toner, Fotokopi	3	İdr2, İdr5, İdr15

Tablo 5 incelendiğinde okulların gider (harcama) kalemleri incelendiğinde en fazla giderin temizlik malzemeleri olduğu, en az giderin ise toner, fotokopi gideri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

İdr 7: *"Resmi bütçe, elektrik, su, doğalgaz, temizlik ve kırtasiye resmi bütçeden bunlara para geliyor ve sadece buraya harcayabiliyorsun. Bakanlıktan gelen paraların harcama yerleri belli zaten. Okul aile birliğindeki parayı ise bakım onarım gibi harcamalarda kullanıyorsun. Örneğin, kapı kolu kırıldı, cam kırıldı buralarda harcıyorsun. Binaların giderleri bitmiyor."*

İdr 8: *"En fazla elektrik, su ve yakıt giderleri var aslında. Bununla beraber kırtasiye, temizlik, temrinlik malzemeler yine giderlerimizi oluşturuyor."*

Okulların Bütçe Yetersizliği Sorununa Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Okul idarecilerine sorulan "Genel olarak okulların bütçe yetersizliği sorunu yaşamamaları için önerileriniz nelerdir?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar kayıt altına alınmıştır. Soruya verilen cevaplara dair veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Bütçe Yetersizliğine Çözüm Önerileri

Tema	Kod	Frekans (f)	Katılımcılar
MEB İçi Öneriler	Okulun Türüne Göre Harcama Planlaması	3	İdr1, İdr2, İdr4,
	Okul Merkezi Bütçeden Direkt Pay Almalı	11	İdr1, İdr5, İdr6, İdr7, İdr8, İdr9, İdr10, İdr11, İdr12, İdr13, İdr14, İdr15
MEB Dışı Öneriler	Yerel Yönetimlerin Desteği Sağlanmalı	2	İdr3, İdr9,

Tablo 6 incelendiğinde okulların bütçe yetersizliği yaşamamaları için merkezi bütçeden doğrudan pay almaları görüşünün en yüksek frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

İdr 1: "Yani gerçekte olduğu gibi planlama yapılması gerektiğini düşünüyorum. Okulun türüne göre oturup neye, ne kadar ihtiyaç var bunun planlanması hatta tarihlerinin bile belirlenmesi gerekir. Yani şu ay şu kadar bir bütçeye ihtiyaç olacak. Geçmiş yıllarda öyle olmuş çünkü. O ayda o bütçenin açılması ve o miktarın doğrudan okula açılmasını, okulun da ihtiyacı varsa o miktarı hemen o ay tüketmesini, tüketemediği kısmın iade olmasını sağlayacak planlanmasının iyi olacağını düşünüyorum."

İdr 6: "Bu konudaki genel düşüncem her okul için sene başında belirli bir bütçe tahsis etmeli. İhtiyaç olduğundan doğrudan oradan kullanabilmeliyiz. Şu an ki durumda zaman kaybı çok oluyor. Proforma fatura çıkarıyorsunuz, merkezi bütçeden talep ediyorsunuz. Bu süreç bazen iki aylık bir zamana yayılabiliyor."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarının ihtiyaçlarına yönelik farklı gelir kaynaklarına sahip oldukları görülmüştür. İdarecilerin görüşleri doğrultusunda ortaöğretim kurumları genel olarak; okul aile birliğinden, merkezi bütçeden, kantin gelirlerinden, pansiyon gelirlerinden, bağışlardan ve yerel kaynaklardan gelir sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu gelir kalemlerinden merkezi bütçe ve okul aile birliği gelirlerinin frekans değerlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim kurumlarının bütçelerine yönelik olarak okul idarecilerinin mevcut bütçeyi ihtiyaçların karşılanması noktasında yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Burada ifade edilen bütçe yeterliliği temel giderlerin (elektrik, su, doğalgaz, internet vb.) karşılanması noktasında olduğu, okullarda meydana gelen acil giderlerin (cam kırılması, kapı kolu kırılması vb.) karşılanmasında sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gelir kaynaklarının sağlanması sürecinde okul idarecilerinin yaşadıkları en büyük zorluğun ödenek isteme olduğu görülmüştür. Ödenek isteme sürecinde özellikle zaman maliyeti ile karşı karşıya kalmaları okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında gecikmelerin yaşanmasına sebep olduğu okul idarecileri tarafından ifade edilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarının elde etmiş oldukları gelirleri harcadıkları pek çok gider kalemi olduğu yapılan araştırmada görülmüştür. Bu gider kalemleri genel olarak; bakım-onarım, temrinlik malzeme, elektrik, su, doğalgaz, kırtasiye ve temizlik malzemelerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu gider kalemlerinden okul idarecilerinin en fazla ifade ettikleri gider ise temizlik malzemesi olduğu görülmüştür. Genel olarak okulların bütçe yetersizliği sorunu yaşamamalarına yönelik okul idarecileri çözüm olarak, okulların türlerine göre harcama planlaması yapılması gerektiğini, merkezi bütçeden okulların doğrudan pay almalarına yönelik bir düzenlemenin yapılması ile sorunun direkt olarak çözüleceğini ve yerel yönetimlerin okulların ihtiyaçlarının karşılanması sürecine daha fazla destek olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

KAYNAKLAR

Âdem, M. (1993). Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları.

Altunay, E. (2017). Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda Eğitim Finansmanı Politikaları: Sorunlar, Nedenler ve Çözümler. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (2), 689-714.

Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 1-15.

Bengtsson, M. (2016). Nursingplus Open, 2, 8-14. How To Plan and Perform A Qualitative Study Using Content Analysis.

Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye'de Eğitimin Finansmanı ve Ülkelerarası Bir Karşılaştırma. Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 20 (1), 59-72.

Hoşgörür, V. ve Arslan, İ. (2014). Okul Örgütünün Finansal Kaynaklarının Yönetimi Sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 91-102.

Karaarslan, E. (2005). Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi. Maliye Dergisi, 149(42), 36-73.

Koca, G. Ş. ve Erigüç, G. (2017). Sağlık çalışanlarının kişisel açılım ve geri bildirim düzeylerinin johari penceresi modeli ile değerlendirilmesi. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, 64, 343-367.

Kozlu, C. (1995). Türkiye Mucizesi İçin Vizyon Arayışları ve Asya Modelleri. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). Designing Qualitative Research. New York: Sage.

MEB 2019-2023 Stratejik Planı, (2022). Erişim tarihi: Şubat, 15, 2024, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/31105532_Milli_EYitim_BakanlYYY_2019-2023_Stratejik_PlanY__31.12.pdf

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (Çev. Turan Selahattin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim ve Danışmanlık.

Morgan, D. L. (1996). Focus Groups As Qualitative Research (C. 16). New York: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. M. Bütün ve S.B. Demir (Çev. Ed.). Pegem Akademi.

Seidman, I. (2006). Interviewing As Qualitative Research: A Guide For Researchers İn Education And The Social Sciences. Teachers College Press.

Soydan, T. (2018). Türkiye'de Eğitim Finansmanı: Öne Çıkan Yaklaşımlar ve Politikalar. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Sempozyumu (ISMS), 16-17 Kasım 2018, Ankara.

İLKOKUL YÖNETİCİLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ OYUNLARININ PERSONEL GÜÇLENDİRMEYE ETKİSİ

Ercan ŞEVİK
Karagözoğlu İlkokulu Balıkesir/Edremit
ercan_sevik@hotmail.com

Prof. Dr. Sibel GÜVEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
s_guven@comu.edu.tr

ÖZET

Güç, özellikle örgütlerin dinamiğini araştıran, örgütsel davranışı etkileyen faktörleri ortaya koyan, örgütteki sosyal ilişkileri analiz eden birçok araştırmaya konu olmuştur. İlkokul yöneticileri, eğitim kurumlarının temel taşları olan öğretmenlerin, personelin ve dolayısıyla öğrencilerin başarısını etkileyen önemli aktörlerdir. Ancak, yöneticilerin kullandığı güç dinamiklerinin, personel güçlendirme üzerinde belirleyici bir etkisi olabilir. Bu noktada, güç oyunları kavramı, yöneticilerin yetki, bilgi, kısıtlı kaynaklar veya sosyal statü gibi unsurları kullanarak, diğerlerini etkileme amacıyla kullandığı çeşitli taktikleri içerir. Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan yöneticilerin kullandıkları güç oyunlarının personel güçlendirmeye etkisini belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi desen olarak ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, "Güç Oyunları Algı Ölçeği" ve "Personel Güçlendirme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın örneklemi 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında halen görevde olan ilkokul yöneticileri ve öğretmenlerinin oluşturduğu toplam 356 kişiden toplanmıştır. Google Forms ile elde edilen veriler ilk olarak SPSS programına aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlar tablolar halinde sunulacaktır. İlkokul yöneticilerinin güç oyunlarının sadece kısa vadeli sonuçları değil, aynı zamanda uzun vadeli personel gelişimi ve kurumsal başarı üzerindeki etkileri de ele alınmıştır.

Anahtar sözcükler: Güç, Yönetim, Güç Oyunları, Personel Güçlendirme, Okul Yöneticileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF POWER GAMES USED BY PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS ON EMPOWERING PERSONNEL

Power has been the subject of numerous studies, particularly those investigating the dynamics of organizations, revealing factors that influence organizational behavior and analyzing social relationships within the organization. Primary school administrators are significant actors who affect the success of teachers, staff, and consequently, students, as they are fundamental to educational institutions. However, the dynamics of power employed by administrators may have a decisive impact on personnel empowerment. In this regard, the concept of power games encompasses various tactics used by administrators to influence others, utilizing elements such as authority, knowledge, limited resources, or social status. The aim of this research is to determine the effect of power games used by administrators in primary schools on personnel empowerment. The relational survey model was employed as the quantitative research method design. Data were collected using the "Power Games Perception Scale" and the "Personnel Empowerment Scale". The sample of the study consisted of a total of 356 primary school administrators and teachers serving during the 2022-2023 academic year. The data obtained via Google Forms were initially transferred to the SPSS program. Descriptive statistics, t-tests, ANOVA, and Pearson analyses were used in the analysis of research data. The research results will be presented in tabular form. The study will also

consider the long-term impact of power games by primary school administrators not only on short-term outcomes but also on personnel development and institutional success.

Keywords: Power, Management, Power Games, Personnel Empowerment, School Administrators

GİRİŞ

Güç, insanlık tarihi boyunca varlığını korumuştur. Bazen bir konuma ulaşmak bazen konumunu korumak bazen ise otoriteyi alaşağı etmek amacıyla kullanılan güç, bir sanattır. İnsanın bulunduğu her ortamda güç birçok yöntemle varlığını hissettirir. Örgüt hiyerarşisinde üst kademelere yükselmek yahut mevcut konumunu korumak için sergilenen güç oyunları, gerek yöneticiler gerekse yönetilenlerce oynanan oyunlardır. Mintzberg'e (1983) göre politik oyunları kullananlar, parazitlere benzerler, deniz fıskiyesinin deniz kabuğuna kendini bağlaması ve onun yiyeceğini paylaşması gibi diğer canlı organizmalarla birlikte bulunurlar. (Mintzberg, 1983) . Bir örgütün varoluş amacına ulaşmak için grup üyelerince sergilenen politika ve güç oyunlarının örgüt üyelerindeki etkisi ve önemi oldukça büyüktür. Mohan Bursalı'ya (2008) göre politik olmak ve politik oyunlar oynamak yaşam sahnesinde olduğu gibi örgütsel yaşamda da kaçınılmaz gerçeklerden birisini oluşturmaktadır (Mohan Bursalı, 2008). Bu nedenle bahsettiğimiz bu örgüt üyelerindeki etkinin olumlu yönde ilişkilendirilmesi, örgütün varoluş amacına daha hızlı ve etkili ulaşmasını sağlayacaktır.

Güç oyunlarını, yöneticiler menfaatleri için (üst kademelere yükselmek veya var olan konumunu korumak amacıyla) başvursalar da bu oyunlar tüm örgüt üyelerince farklı farklı anlaşılabilmektedir. Bazı örgüt üyeleri kullanılan, sergilenen oyun menfaatine uygun ise kabul etmekte, desteklemekteyken bazı üyeler ise bu oyuna karşı farklı politika geliştirmekte veya kendi güç oyununu oluşturmaktadır. Başarılı bir örgütte tüm çalışanların bilişsel durumları ve duygusal ihtiyaçları dikkate alınarak süreç yönetimi yapılmalıdır. Örgüt hiyerarşisinde oluşturulan iletişim güçlendirilmelidir. Örgüt üyelerinin güçlendirilmesi modern örgütler kurularak sağlanabilir. Başarılı bir örgüt için tüm paydaşların duygu ve düşüncelerine örgüt için fikirlerine önem verilmelidir. Örgütün amacına daha etkili hizmet edilmesi adına örgüt yöneticilerince farklı görüş ve düşünceler önemsenmelidir. Örgütün her hücresinin örgüt devamlılığı için önemi büyüktür. Canlı için temel yapı olan hücre örgütte 'birey' olarak adlandırılır. Zaman zaman örgütte rekabet ortamları oluşabilir. Bu örgütün var olma amaçlarından çıkılarak kişisel amaçları gerçekleştirme haline dönüşebilir. Tam olarak burada okul yöneticisi sergileyeceği oyun ile örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesini ve liderliğinin devamlılığını sağlayabilir. Örgütte sergilenen oyunlarda bazen oyuncular değişebilir. Bu da oyunu oynayan bireylerin örgüt üyelerinden yönetici veya yönetilenlerden herhangi birinin olabileceği demektir. Oyunun aktörlerinin değiştiği gibi konusu da değişebilmektedir. Oyunun konusu bu aktörlerin gücü nasıl kazandığı, nasıl korudukları ve bu gücü örgütsel kararlara ve bireylere etki edebilmek için nasıl kullandıklarıdır (Kesgen, 1999).

Örgütsel güç oyunları genel olarak örgütsel dinamizmi arttırır. Mintzberg (1985), oyunların örgütte karar almayı kolaylaştırabileceği ya da çalışanların gelecek beklentilerine yönelik bireysel amaçlarını gerçekleştirirken örgütsel verimliliği artırabileceğini ifade etmiştir (Mintzberg, 1985). Bu düşünceye paralel olarak Cacciattolo; güç merkezi oluşturma oyunları çalışanların kendi örgütsel gücünü artırmak için işlettiği politik oyunlar olarak tanımlanmıştır (Cacciattolo, 2015). Yapılan çalışmada 21. Yüzyıl Türkiye'sinde ilkokulların amaçlarını gerçekleştirmek için okul yönetici ve

öğretmenlerinin kullandıkları güç oyunlarının neler olduğu ve bu güç oyunlarının tüm personel üzerindeki etkisini belirleyerek literatüre katkı sağlayacak önemli bir çalışmadır. Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan yöneticilerin kullandıkları güç oyunlarının personel güçlendirmeye etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda alt amaçlar aşağıda sıralanmıştır.

- İlkokulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgüt yönetiminde güç oyunları arasında kullanım sıklığı olarak farklılık olup olmama durumları,
- Güç oyunlarının alt maddeler arasında ilişki durumunu, güç oyunları algıları ile personel güçlendirme görüşleri yönetici ve öğretmenlerin demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, medeni durum, geçmişte yöneticilik yapma, mesleki deneyim, farklı kurumda çalışma, yöneticilik deneyimi) anlamlı farklılık taşıyıp taşımama durumları,
- İlkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunu algıları ile yapısal güçlendirme algıları, güç oyunu algıları ile psikolojik güçlendirme algıları ve yapısal güçlendirme ile psikolojik güçlendirme algıları arasında ilişki durumları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemi desen olarak ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma, kavramların sayısal bağlantılar yolu ile istatistiksel işlemlere odaklanarak verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri ile değişkenler arasındaki değişim incelenmektedir (Neuman, 2011, s. 400).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitim kademesi olan ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak örneklemi ise 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir ilinde görev yapan ilkokul yöneticileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi belirlenirken basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örneklemede, evreni meydana getiren her parçanın örneklemde bulunma olasılığı aynıdır (Ural ve Kılıç, 2005). Katılımcıların 173'ü kadın (%48,6) ve 183'ü (%51,4) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Tek veri toplama aracı kullanılmış ve veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri, ikinci bölümde orijinali Joanna Medwick (1996) tarafından geliştirilen ve Tezcan KORUCUOĞLU tarafından Türkçeye çevrilen 'Güç Oyunları Algı Ölçeği' ve üçüncü bölümde ise Olca SÜRGEVİL DALGIÇ tarafından geliştirilen 'Personel Güçlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Büyüköztürk'e göre; yapılan bir çalışmanın analizlerinde elde edilen sonucun, .70 ve daha yüksek olması puanların güvenirliği adına yeterli olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011, s. 171). Bu bağlamda veri toplama aracı olarak kullanılan Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeğinin araştırma için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .96 belirlenmiştir (Korucuoğlu, 2016). Yapısal Güçlendirme Ölçeğinin açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluğu istatistiğinin 0.899 olduğu ayrıca psikolojik güçlendirme ölçeği için aynı örneklem uygunluk istatistiği 0.811 olduğu tespit edilmiştir (Sürgevil vd., 2013).

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson analizlerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırma, kavramların sayısal bağlantılar yolu ile istatistiksel işlemlere odaklanarak verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modelleri ile değişkenler arasındaki değişim incelenmektedir (Neuman, 2011, s. 400). Bu tarama modelleri; iki ve/veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 2005, s.81). Betimsel istatistik, bir değişkene ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına imkân veren istatistiksel işlemlerdir (Büyüköztürk, 2011, s. 21).

BULGULAR

Bu araştırma kapsamında 356 öğretmen ve yöneticiye ölçek uygulanmıştır. Bu veriler öğretmen ve yöneticilerin sorulara görüş belirtme durumlarına göre ayrılmış ve araştırmada 356 ölçek dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	Yüzde (%)
Kadın	173	48,6
Erkek	183	51,4
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmen ve yöneticin tamamı cinsiyet sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 173'ünün (%48,6) kadın, 183'ünün (%51,4) erkek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunun erkek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaşlar	F	Yüzde (%)
21-30 yaş	24	6,7
31-40 yaş	118	33,1
41-50 yaş	121	34,0
51 yaş ve üzeri	93	26,1
Toplam	356	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin yaşlarına göre dağılımları 21-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51 yaş ve üzeri olarak dört yaş aralığında incelenmiştir. Örneklemdeki 356 öğretmen ve yöneticinin tamamı yaş sorusuna yanıt vermiştir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin 24'ünün (%6,07) 21-30, 118'inin (%33,10) 31-40, 121'inin (%34,00) 41-50, 93 'ünün (%26,10) 51 yaş ve üzeri kategorisinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun 41-50 ve 31-40 yaş aralığında olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre Dağılımları

Medeni Durum	F	Yüzde (%)
Bekar	45	12,6
Evli	311	87,4
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmen ve yöneticinin tamamı medeni durum sorusuna yanıt vermiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 311'inin (% 87,40) evli, 45'inin (%12,60) bekâr olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticinin çoğunluğunun evli olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	F	Yüzde (%)
1-5	25	07,0
6-10	40	11,2
11-15	70	19,7
16-20	60	16,9
21 ve üzeri	161	45,2
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmenin ve yöneticinin tamamı mesleki kıdem sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri 0-5 yıl, 6- 10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri şeklinde beş grupta incelenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin yanıtları incelendiğinde katılımcıların 25'inin (%07,00) 0-5 yıl, 40'ının (%11,20) 6-10 yıl, 70'inin (%19,70) 11-15 yıl, 60'ının (%16,90) 16-20 yıl, 161'inin (%45,20) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Farklı Okulda Çalışma Durumlarına Göre Dağılımları

Farklı okul Sayısı	F	Yüzde (%)
1 okul	14	3,90
2 okul	41	11,50
3 okul	46	12,90
4 okul	75	21,1
5 ve üzeri okul	180	50,6
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmenin ve yöneticinin tamamı kaç farklı okulda çalıştığı sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen ve yöneticilerin kaç farklı okulda çalıştığı sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların 14'ü (%03,90) 1 okul, 41'i (%11,50) 2 okul, 46'sı (%12,90) 3 okul, 75'inin (%21,10) 4 okul, 180'inin (%50,60) 5 okul ve üzeri olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun 5 okul ve üzeri okul değiştirmiş olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Yöneticilik Yapıp/Yapmama Durumuna Göre Dağılımları

Yöneticilik Yapma Durumu	F	Yüzde (%)
Evet	242	67,1
Hayır	114	32,9
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmenin ve yöneticinin tamamı yöneticilik yapıp/yapmama durumu sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yöneticilik yapıp/yapmama durumu sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların 242'si (%67,10) yöneticilik yaptığı ya da yapıyor olduğu, 114'ü (%32,90) yöneticilik yapmadığı görülmekte olup sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun yöneticilik yaptığı ya da yapıyor olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Yöneticilik Deneyimine Göre Dağılımları

Yöneticilik Deneyim	F	Yüzde (%)
Yapmadım	114	32,0
1-5	81	22,8
6-10	85	23,9
11-15	32	9,0
16-20	30	8,4
21 ve üzeri	14	3,9
Toplam	356	100

Örneklemi oluşturan 356 öğretmen ve yöneticinin tamamı yöneticilik kıdemi sorusunu yanıtlamıştır. Tablo 7'de görüldüğü gibi katılımcıların yöneticilik yapanların yöneticilik kıdemleri yöneticilik yapmadım, 1-5 yıl, 6- 10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri şeklinde altı grupta incelenmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin yanıtları incelendiğinde katılımcıların 114'ünün (%32,00) hiç yöneticilik deneyiminin olmadığı, 81'inin (%22,80) 1-5 yıl, 85'inin (%23,90) 6-10 yıl, 32'sinin (%09,00) 11-15 yıl, 30'unun (%08,40) 16-20 yıl, 14'ünün (%3,90) 21 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak örneklemi oluşturan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun yöneticilik yaptığı ve yöneticilik yapanlar arasından çoğunluğunun 6-10 yıl arasında yöneticilik kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Örgütsel Güç Oyunu Algı Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Direnme Oyunu	356	2,23	,39
Karşı Direnç Oyunu	356	2,65	,35
Sponsorluk Oyunu	356	2,34	,42
İttifak Kurma Oyunu	356	2,85	,35
İmparatorluk Kurma Oyunu	356	2,84	,39
Bütçe Oyunu	356	2,82	,40
Uzmanlık Oyunu	356	2,87	,39
Patronluk Oyunu	356	2,48	,47
Makama ve Karar Vermeye Dayalı Oyun	356	2,27	,40
Rakip Kampları Oyunu	356	2,46	,43
Stratejik Aday Oyunu	356	2,81	,41
Islık Çalma Oyunu	356	2,08	,42
Genç Türkler Oyunu	356	2,20	,45

Tablo 8'de verilen değerler incelendiğinde en yüksek ortalamanın Uzmanlık oyunu ($\bar{X}$=2,87) boyutunda, en düşük ortalama ise ıslık çalma oyunu ($\bar{X}$=2,08) boyutunda olduğu görülmektedir. Sunulan veriler incelendiğinde ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarının ıslık çalma oyunu, makama ve karar vermeye dayalı oyun, direnme oyunu ve Genç Türkler oyunu boyutlarını düşük düzeyde; sponsorluk oyunu, patronluk ve rakip kampları oyunu orta düzeyde; karşı direnç oyunu, ittifak kurma oyunu, imparatorluk kurma oyunu, bütçe oyunu ve patronluk oyunu daha çok algıladıkları söylenebilir.

Tablo 9. Yapısal Güçlendirmenin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Fırsat	356	4,20	0,48
Bilgi	356	4,21	0,44
Destek	356	3,95	0,55
Kaynak	356	3,95	0,49
Biçimsel Güç	356	3,64	0,47
Biç. Olmayan Güç	356	4,06	0,48
Genel Güçlendirme	356	3,90	0,57

Araştırma için uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler ışığında oluşturulan Tablo 9 'da katılımcıların yapısal güçlendirme algıları alt boyutlarına ait veriler incelendiğinde; yönetici ve öğretmenlerin fırsat alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:4.20), bilgi alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:4.21), destek alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.95) , kaynak alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.95), biçimsel güç alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.64) , biçimsel olmayan güç alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:4.06) ve son olarak genel güçlendirme alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.90) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin yapısal güçlendirmenin alt boyutlarına katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri gözlenmektedir.

Tablo 10. Personel Güçlendirme /Psikolojik Güçlendirmenin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyut	N	$\bar{X}$	Ss
Anlamlılık	356	4,57	,71
Yeterlilik	356	4,53	,69
Özerklik	356	3,95	,90
Etki	356	3,99	,88

Araştırma için uygulanan veri toplama aracından elde edilen veriler ışığında oluşturulan Tablo 10'da katılımcıların Psikolojik güçlendirme algıları alt boyutlarına ait veriler incelendiğinde; yönetici ve öğretmenlerin anlamlılık alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:4.57), yeterlilik alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:4.53), özerklik alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.95) ve son olarak etki alt boyutuna "katılıyorum" ($\bar{X}$:3.95) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin psikolojik güçlendirmenin alt boyutlarına katılıyorum şeklinde görüş bildirdikleri gözlenmektedir.

Tablo 11. Ölçekler Arasındaki Korelasyon Sonuçları

	I	II	III
I		-,281**	-,277**
II	-,281**		,713**
III	-,277**	,713**	

p**<0.01 düzeyinde anlamlıdır. (I): Güç Oyunları Algı Ölçeği (II): Personel Güçlendirme/Yapısal Güçlendirme Ölçeği (III): Personel Güçlendirme/Psikolojik Güçlendirme Ölçeği

Alanyazında Kilmen'e göre korelasyon katsayısının +1'e yaklaştıkça pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği, -1'e yaklaştıkça negatif yönde yüksek düzeyde ilişki belirttiği vurgulanmıştır (Kilmen, 2020, s.120). Yine alanyazında Büyüköztürk'e göre katsayının pozitif veya negatif olması fark etmeksizin mutlak değer olarak 0,70-1,00 arasında ise yüksek düzeyde; 0,70-0,30 arasında ise orta düzeyde; 0,30-0,00 arasında ise düşük düzeyde bir ilişkiden söz edileceği görüşü de göz önünde bulundurulmuştur (Büyüköztürk, 2011, s.32). Bu bakımdan yapılan araştırma sonuçlarına göre oluşturulan Tablo 11 incelendiğinde;

İlkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. r=.71, p<0.5 buradan hareketle öğretmen ve yöneticilerin yapısal güçlendirme düzeyleri arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir. Yine yukarıdaki veriler ışığında determinasyon katsayısı (r^2= 0.51) dikkate alındığında yapısal güçlendirmedeki toplam varyansın %51'inin psikolojik güçlendirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algısına ilişkin görüşleri ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. r=-,281, p<0.5 buna göre ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunları algı düzeyi arttıkça yapısal güçlendirme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Yine tablodan hareketle determinasyon katsayısı (r^2= 0.07) dikkate alındığında ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algı düzeyi varyansın %07'sinin yapısal güçlendirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algısına ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. r=-,277, p<0.5 buna göre ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunları algı düzeyi arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Yine tablodan hareketle determinasyon katsayısı (r^2= 0.07) dikkate alındığında ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algı düzeyi varyansın %07'sinin psikolojik güçlendirmeden kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın ilk alt amacına yönelik olarak ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel güç oyunlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin güç merkezi oluşturma oyunlarına genel olarak "orta" düzeyde (2,00-3,00 aralığında) yanıt verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Farklı bir söylem ile yönetici ve öğretmenler, politik oyunlardan biri olan güç merkezi oluşturma oyunlarını orta düzeyde algılayıp ve kullandıklarını düşünülmektedir. Analiz sonucunda en yüksek ortalamanın ittifak kurma ve uzmanlık oyunu boyutunda, en düşük ortalamanın ise ıslık çalma ile Genç Türkler oyunu boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmanın ikinci alt amacı olan İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin örgütsel güç oyunları algıları ölçeğinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına yönelik yapılan korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde alt boyutlarının kendi içinde en yüksek korelasyonun sponsorluk oyunu (oyun 3) ile genç Türkler oyunu (oyun 13) (r=,847; p<,001) arasında ve en düşük korelasyon ise stratejik aday oyunu (oyun 11) ile ıslık çalma oyunu (oyun 12) (r=,433; p<,001) arasında olduğu görülmektedir.Genel olarak ölçeğin alt maddeleri arasında orta-yüksek düzeyde korelasyondan bahsedilebilir.

Üçüncü alt amaç olan cinsiyet değişkeninde ilkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunları alt boyutlarına yönelik algılarının direnme, karşı direnç, imparatorluk kurma, bütçe, uzmanlık, makama ve karar vermeye dayalı oyun ile stratejik adaylar ve genç Türkler oyunlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ancak sponsorluk, ittifak kurma, patronluk, rakip kamplar ve ıslık çalma oyunlarında istatistiksel olarak anlamlı ve kadınların lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonucun ışığında kadınların okulda güç elde edebilmek için mücadelelerinin daha yüksek güç merkezi algılarının daha çok olduğu yorumlanabilir. Yaş değişkeninde ilkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunları alt boyutlarına yönelik algıları anlamlı bir fark göstermektedir. Güç oyunları alt maddeleri ortalama değeri dikkate alınarak anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Tukey testi sonucuna göre 21-30 yaş arası yönetici ve öğretmenler ile 51 yaş ve üzeri yönetici ve öğretmenler arasında bu farkın 21-30 yaş yönetici ve öğretmenler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda genel değerlendirme yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın yaş grupları bakımından daha küçük yaş grubundaki yönetici ve öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Bu durumunda yaş grubu küçük olan yönetici ve öğretmenler örgütsel güç oyunlarını daha yüksek düzeyde algıladığı sonucuna varılabilir. Medeni durum değişkeni bakımından ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin güç oyunları alt boyutları hakkında görüşlerinin toplam istatistiksel değer olarak anlamlı fark göstermediği ancak evli öğretmenlerin ortalamasının bekar öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Geçmişte yöneticilik yapma değişkenine göre ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel güç oyunları alt boyutlarına yönelik algıları toplam değer istatistikleri incelendiğinde anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Mesleki deneyim değişkenine göre ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel güç oyunları alt boyutlarına yönelik algıları ölçeğin tamamı dikkate alındığında anlamlı bir fark göstermektedir. Tüm alt maddelerde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu fark 16-20 yıl mesleki deneyime sahip yönetici ve öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip yönetici ve öğretmenler arasında ve 16-20 yıl çalışan yönetici ve öğretmenler lehine olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilik deneyimi değişkenlerine göre ilkokul yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel güç oyunları alt boyutlarına yönelik algıları ölçeğin tamamı dikkate alındığında anlamlı bir fark gösterdiği, anlamlı farkın 6-10 yıl yöneticilik deneyime sahip yönetici ile 21 yıl ve üzeri yöneticilik deneyime sahip yöneticiler arasında ve 6-10 yıl çalışan yöneticiler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareket ile yöneticilik deneyimi az olan kişilerin yöneticilik deneyimi fazla olanlara göre güç oyunları algılarının daha yüksek olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmanın diğer alt amacı doğrultusunda ilkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunları algı düzeyleri ile psikolojik güçlendirme algıları arasında ilişki durumu incelenmiştir. İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algısına ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ilkokul

öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunları algı düzeyi arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer alt amacı doğrultusunda ilkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunları algı düzeyleri ile yapısal güçlendirme algıları arasında ilişki durumu incelenmiştir. İlkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunu algısına ilişkin görüşleri ile yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiş olup buna göre ilkokul öğretmen ve yöneticilerinin güç oyunları algı düzeyi arttıkça yapısal güçlendirme düzeylerinin azaldığı yorumlanabilir.

Araştırmanın sonuncu alt amacı doğrultusunda ilkokul yönetici ve öğretmenlerin güç oyunları algı düzeyleri ile psikolojik güçlendirme algıları arasında ilişki durumu incelenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin yapısal güçlendirmeye ilişkin görüşleri ile psikolojik güçlendirmeye ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle öğretmen ve yöneticilerin yapısal güçlendirme düzeyleri arttıkça psikolojik güçlendirme düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonuçlarına göre uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

- Yönetici ve öğretmenlerin alanla ilgili yapılan bilimsel araştırmalara katkı sunmaları için görüşlerine başvurulduğunda nasıl davranacakları ve sürecin nasıl yapıldığı (kişisel bilgilerin gizli tutulduğu ve geçerli ve güvenilir sonuçlar için objektif davranmanın önemi) ve ilerlediği konularında bilgilendirilerek katılımcılar sürece katılmaları hususunda istendik hale getirilebilir ve bu tür araştırmalara katılımları özendirilebilir.

- Okul yöneticileri, öğretmenler ve personeller okul içerisinde oynanabilecek güç oyunlarının çeşitleri, önemi ve oyun sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz durumlar hakkında çeşitli eğitimler ile bilgilendirilerek güç oyunlarının okula faydaları arttırılabilir ve tüm personelin güçlendirmesi sağlanabilir.

- Araştırmanın sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenlerin en çok kullandığı oyun uzmanlık oyunu olurken en az kullandığı oyun ise ıslık çalma oyunudur. Bunun derinlemesine incelenip yorumlanabilmesi için bundan sonraki çalışmalarda nitel yöntemin de kullanılması önemlidir.

Yapılan araştırma ilkokul kademesiyle sınırlı olup eğitimin diğer kademelerinde yöneticilerin kullandığı güç oyunlarının personel güçlendirmeye nasıl etki ettiği ile ilgili çalışmalar yapılarak yapılan çalışma ile karşılaştırılabilir ve ortaya çıkan sonuçlar yorumlanabilir.

- Yapılan araştırmada hem okul yöneticileri hem de öğretmenler (geçmişte yöneticilik yapma durumları olabileceği için) katılımcı olarak kullanılmıştır. Sonraki araştırmalarda sadece öğretmenler ya da sadece yöneticiler kullanılarak yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılabilir ve daha ayrıntılı sonuçlar alınabilir.

- Araştırma Balıkesir ili ve ilçeleri kapsamında yapılmış olup Türkiye'nin değişik bölgelerini içine alarak örneklem genişletilebilir.

- Yapılan araştırmada katılımcılar okul yöneticileri (müdür, müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşmakta olup örgüt olarak nitelendirilebilecek olan okullarda çalışan diğer personeller (memur, hizmetli, güvenlik görevlisi vb.) katılımcı olarak alınarak katılımcı kriteri genişletilebilir.

KAYNAKÇA

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cacciattolo, K. (2014). Defining organisational politics. *European Scientific Journal*, August Special Edition, 238-246.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kesgen, J. (1999). *Örgütsel politika ve yansımaları. [Organizational politics and reflections of it]. Yayımlanmamış Doktora Tezi (Unpublished Doctoral Dissertation).* Dokuz Eylül Üniversitesi (Dokuz Eylül University), İzmir.

Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik*. (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Korucuoğlu, T. (2016*). Örgütsel güç oyunları ve örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Medwick, J. (1996). *An analysis of the political games played between and among faculty at the K-5 or K-6 elementary school levels. Yayımlanmamış Doktora Tezi*. USA: Northern Illinois University, Department of Leadership and Educational Policy Studies.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations. Englewood Cliffs: PrenticeHall, INJ.* [Elektronik versiyon]. http://www.mintzberg.org/ sayfasından elde edilmiştir.

Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena*. Journal of Management Studies,* 22 (2), 133-154.

Mohan Bursalı, Y. (2008). *Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış doktora tezi).* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Neuman, W. L. (2011). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar.*

Ural, A. K., & Kılıç, İ. İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Sürgevil, O; Tolay, E; Topoyan, M. (2013). Yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme ölçeklerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri. *Journal of Yasar University Dergisi, 8*(31), 5371- 5391.

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN GÜNLÜK MENÜ, BESİN PİRAMİDİ HAZIRLAMA VE HAZIR GIDA KULLANIMI KONUSUNDAKİ FARKINDALIKLARININ ARAŞTIRILMASI

Naciye Şimşek
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
naciyesimsek@comu.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda geleneksel beslenme dışında ortaya çıkan bir takım alternatif beslenme şekilleri yanlış alışkanlıkları beraberinde getirerek obezite, kalp –damar hastalıkları, kanser, şeker hastalığı, gibi sağlık sorunlarının artmasına neden olmaktadır. Pek çok insan için Dünya'nın herhangi bir yerindeki gıdaya ulaşmak eskisi kadar zor olmadığı gibi hemen her mevsimde her türlü gıdaya ulaşmak da artık zor görünmemektedir. Bunların bazı avantajları olmakla beraber geleneksel beslenme ve mevsimine göre beslenme gibi doğru ve sağlıklı alışkanlıkların rafa kaldırılmasına yol açmaktadır.

Sağlıklı beslenme konusundaki yanlışlar, sadece toplumun sağlığının bozulmasına değil aynı zamanda dünyada tür çeşitliliğinin hızla azalmasına, besin kaynaklarının tükenmesine, aşırı enerji kullanımı ve karbon salınımının artması gibi küresel sorunlara da neden olmaktadır. Açlık ve kıtlığa da çözüm olması için bilim, genetiği değiştirilmiş organizmaları (GDO), gıda katkı maddelerini, yeşil devrimi icat ettiyse de bunlardan kaynaklanan bazı sorunların orya çıkmasına engel olamamıştır. Hızla artan dünya nüfusunun nitelikli bir şekilde doyurulması eldeki olanakların verimli kullanılmasına bağlıdır. Bu da ancak dengeli beslenme ile mümkün olabilmektedir. Toplumun şekillenmesinde önemli roller üstlenen öğretmenlerin gerekli donanıma sahip olmaları halinde aynı zamanda beslenme alışkanlıklarının düzenlenmesi konusunda da ailelere öncü olabilecektir. Bu araştırma da henüz hizmet öncesinde olan öğretmen adaylarının günlük menü ve besin piramidi hazırlama, hazır gıda kullanımı konusundaki görüşlerini geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dengeli bir menü oluşturmaları, beslenme alışkanlıklarının farkına varmaları umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Dengeli-Düzenli Beslenme, Besin Piramidi, Menü, Hazır Gıda.

ABSTRACT

In recent years, some alternative nutrition styles that have emerged other than traditional nutrition bring wrong habits and cause an increase in health problems such as obesity, cardiovascular diseases, cancer and diabetes. For many people, it is not as difficult as it used to be to access food anywhere in the world, and it no longer seems difficult to access all kinds of food in almost every season. Although these have some advantages, they cause correct and healthy habits such as traditional nutrition and seasonal nutrition to be shelved.

Mistakes about healthy nutrition not only cause deterioration in the health of the society, but also cause global problems such as the rapid decrease in species diversity in the world, depletion of food resources, excessive energy use and increase in carbon emissions. Although science has invented genetically modified organisms, food additives and the green revolution to solve hunger and famine, it has not been able to prevent some of the problems arising from these. Feeding the rapidly growing world population in a qualified manner depends on the efficient use of available resources. This is only possible with a balanced diet. If teachers, who play important roles in shaping society, have the necessary equipment, they can also lead families in regulating their eating habits. This research aims to develop the opinions of pre-service teachers about preparing daily menus and food pyramids and using ready-made food. The research was designed as a case study. Content analysis method was used to analyze

the data. It is hoped that the students who constitute the sample group in the study will create a balanced menu and become aware of their eating habits.

Key Words: Balanced-Regular Nutrition, Food Pyramid, Menu, Ready-Made Food.

GİRİŞ

Genel olarak Çalışır ve Çalışkan'a göre beslenme, insanın hayatını idame ettirebilmesi için en temel ihtiyaçlarından biridir (*Çalışır ve Çalışkan, 2003*)**.** Pratik sağlıklı beslenme rehberinde ise sağlıklı beslenme tüm makro ve mikro besin ögelerini kişinin ihtiyaç duyduğu miktarlarda içeren, aynı zamanda bireyin ihtiyaç duyduğu enerji miktarını tam olarak karşılayan, ideal kilonun korunması için uygun olan beslenme türüdür şeklinde ifade edilmiştir (*Pratik sağlıklı beslenme rehberi, 2022*).

Günümüzde beslenme, ihtiyaç duyulan besin maddelerini yeme-içme yolu ile vücuda alma işinden farklı anlamlar taşımaktadır. Beslenme temel içgüdülerden olan açlığın bastırılması anlamına da gelmemektedir. Artık İnsanlar «vücudumuzun ihtiyacı» anlamına daha farklı açılardan bakmakta ve yorumlamaktadır. Farklı bakış açıları ise farklı yaklaşımların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşımlardan birisi de dengeli-düzenli beslenmedir. Dengeli ve düzenli beslenme vücudun ihtiyacı olan besin maddelerini gerekli miktarda ve yeterli sıklıkta alma olarak tanımlanmaktadır.

Bazı insanlar açlığını gidermenin yanında sağlıklı kalabilmek için de dengeli ve düzenli beslenmeyi tercih etmektedir. Bazı insanlar da sağlıklı olmanın yanında, genç kalabilmek, estetik açıdan, daha uzun yaşamak, yaşam kalitesini artırmak ve ekonomik açıdan dengeli ve düzenli beslenmeyi tercih etmektedir. Dengeli ve düzenli beslenme bir bakıma Dünya'mıza ve vücudumuza hesap vermek demektir. Bu da yaşamımızın bir döneminde değil yaşam boyu doğru beslenerek olabilmektedir.

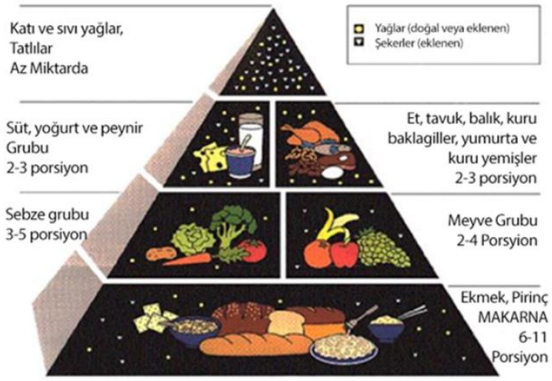
Doğru beslenme doğru besinleri doğru miktarlarda bir araya getirmenin yanında temiz, kaliteli, sağlıklı gıdalar tüketmekle mümkündür. Temiz ve kaliteli gıda ile de doğal- organik gıdalar ve geleneksel beslenme kastedilmektedir.

Zaman darlığı, ekonomik nedenler, daha kolay, pratik, zahmetsiz beslenme gibi tercihler insanların beslenme alışkanlıklarını değiştirmelerine, hazır gıdalara yönelmelerine yol açmaktadır. Hazır gıdalar ise çoğu kez gıda katkı maddelerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Çeşitli nedenlerle dengeli-düzenli beslenemeyen insanlarda çeşitli sağlık sorunları ortaya çıkabilmektedir.

Dünya genelinde çocuklarda fazla kilolu ve obez bireylerin oranı gittikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak bulaşıcı olmayan kronik hastalıkların ve esansiyel besin ögeleri yetersizliklerinin görülme sıklığı da dikkati çekmektedir. Bunların önlenmesi halk sağlığı, toplum üretkenliği ve işgücü yönünden önem taşımaktadır. "Besin Gruplarına göre Tabak Modeli" beş besin grubu için betimlenmiştir. Beslenme örüntü modeli tabak; besin çeşitliliğine dayalı olarak yiyecek grupları, içerdikleri enerji ve besin ögelerine göre oluşturulmuştur. Hedef her öğünde tabakta yer alan her gruptan bir yiyeceğin seçilerek tüketilmesidir (*Türkiye beslenme rehberi, 2022*).

Dünya Sağlık Örgütüne göre obezite gibi sağlık sorunları çağımızın önlenebilir sağlık sorunları arasında ilk sıralarda yer almaktadır. Dengeli ve düzenli beslenme insanları gıda israfı nedeniyle ortaya çıkan ekonomik kayıplardan korumanın yanında dünya kaynaklarının verimli ve etkili bir şekilde

kullanılma alışkanlıklarının kazandırılması açısından da oldukça önemlidir. Bu alışkanlıkların kazandırılması, doğru ve etkili beslenmenin sağlanabilmesi için çeşitli formüller ve yöntemler geliştirilmiştir. Bunlardan birisi de besin (beslenme) piramididir. "Besin Piramidi, bireylerin günlük olarak alması gereken tüm besin gruplarını ve olması gereken dağılımlarını içeren rehberdir. Ülkeler, kendi beslenme koşullarına ve toplumsal yapılarına göre besin piramidi ve beslenme modellerini geliştirmiştir. İlk besin piramidini Amerika oluşturmuştur. Bu piramide göre ekmek, tahıl, pirinç ve makarna 6-11 porsiyon olarak piramidin en geniş tabanında yer almakta, daha sonra meyveler (2-4 porsiyon), süt, yoğurt, peynir (2-3 porsiyon), et, tavuk, balık, kuru baklagiller, yumurta ve fındık (2-3 porsiyon) son olarak en küçük kısım olarak üstte yağlar ve tatlılar (az kullanım) yer almıştır (*Nuh, t.y.*).



Şekil 1: Besin piramidi (Harvard T. H. Chan, t.y.)

Türkiye'de besin piramidi yerine "dört yapraklı yonca" modeli kullanılmaktadır. Günlük beslenme örüntüsünde dört besin grubundan da besine yer verilmesinin önemine değinmek için ''dört yapraklı yonca'' modeli tercih edilmiştir. Model; süt grubunu, et grubunu, sebzeleri ve meyveleri, tahılları içerir. Logoda kullanılan yonca yaprakları kalp biçiminde gösterilmiştir. Bu kalp sağlığın önemini ve sevgiyi ifade etmektedir. Yaprakları çevreleyen yuvarlağın alt kısmında 'Yeterli ve Dengeli Beslenme ifadesi, üst yarısında ise zeytin dalları bulunmaktadır. Zeytin dalları, Akdeniz beslenmesinin vazgeçilmez unsuru zeytini temsil etmektedir. Yonca yapraklarının iç kısımlarında temsil ettikleri besin grubunun resimleri bulunmaktadır. Yoncanın sol yanında bulunan tahıl grubunda buğday ve makarna tüketiminin önemi vurgulanmıştır (Nuh, t.y.).

Şekil 2: Türkiye Sağlıklı beslenme rehberi

Araştırmanın sorularından birisi de hazır gıda ve gıda katkı maddeleri hakkında örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin ne bilip bilmediklerinin araştırılmasıdır. Aydın ve arkadaşlarına (2020) göre hazır gıda, hammaddeleri belli süreçlerden geçirilerek paketlenmesiyle kolayca kullanıma sunulan üretimi, tüketimi kolay besinlerdir. Hazır gıdalar yoğun iş hayatında yemek yapmaya zaman kalmaması, farklı yemekleri deneme ve tüketme isteği, stoklama rahatlığından dolayı uzun süre sonra da tüketime hazır bekleyebilmesi, uğraş vermemesi ve zahmet çektirmemesi ayaküstü tüketilerek her kısa vakitte doyurma ihtiyacını karşılayabilmesi, el yapımı gıdalara göre daha uygun fiyatta olmasından dolayı tercih edilmektedir (Aydın, vd., 2020: 406).

Türk gıda kodeksine göre de hazır gıda ve işlenmiş gıda şöyle tarif edilmiştir: Gıda katkı maddesi: Besleyici değeri olsun veya olmasın, tek başına gıda olarak tüketilmeyen ve gıdanın karakteristik bileşeni olarak kullanılmayan, teknolojik bir amaç doğrultusunda üretim, muamele, işleme, hazırlama, ambalajlama, taşıma veya depolama aşamalarında gıdaya ilave edilmesi sonucu kendisinin ya da yan ürünlerinin, doğrudan ya da dolaylı olarak o gıdanın bileşeni olması beklenen maddeleri, İşlenmemiş gıda: Bölmenin, parçalamanın, derisini yüzmenin, kemiğinden ayırmanın, soymanın, temizlemenin, ayıklamanın, öğütmenin, ezmenin, kesmenin, kıymanın, inceltmenin, dondurmanın, derin dondurmanın, soğutmanın, kavuzunu ayırmanın, ambalajlamanın veya ambalajından çıkarmanın gıdanın doğal yapısında önemli bir değişikliğe neden olmayacak işlemler olduğu kabul edilerek; doğal yapısında önemli bir değişikliğe sebep olacak herhangi bir işlem uygulanmamış gıdayı kapsar (Resmi Gazete, 2013).

Katkı maddelerinden biri veya birkaçı gıdanın türüne göre aynı anda kullanılabilmektedir. Ancak meyve ve sebzeler gibi taze ürünlerde, gıda katkı maddelerinden yalnızca koruyucuların kullanımı serbesttir. Gıdada gözlemlenmemesi gereken kimyasal değişimleri, mikrobiyal bir çoğalmayı veya bozulmayı önlemek adına katkı maddeleri eklenmektedirler. Bununla birlikte, meyve ve sebzeler bozulabilirlik açısından en yüksek kayıpları veren gıdalardır. Bu kayıp önemli boyutlarda yaşanmaktadır (Ünlü ve Güneş Bayır, 2022).

Harvard T. H. Chan School of Publich Healty "Tabağınız Gezegeniniz" başlığı altında farklı gıdaların insan sağlığı üzerinde farklı etkileri olduğu gibi çevre üzerinde de farklı etkileri vardır. Gıda üretimi, sera gazı emisyonlarına önemli bir katkıda bulunuyor ve dünyamızın doğal kaynaklarına çok büyük bir talep getiriyor (Harvard T. H. Chan, t.y.) diyerek aşağıdaki görseli paylaşmaktadır.

Şekil 3: Tabağınız gezegeniniz (Harvard T. H. Chan, t.y.)

Avrupa Gıda ve Beslenme Eylem Planı (2015–2020) vizyonunda; Avrupa Bölgesinde fazla kilo ve obezite dâhil olmak üzere beslenmeyle ilişkili önlenebilir bulaşıcı olmayan hastalıkların ve bütün şekilleriyle sağlıksız beslenmenin olumsuz etkilerinin ciddi boyutlarda azaltıldığı ve bütün vatandaşların yaşamları boyunca sağlıklı beslendiğine dair bir vizyondan esinlenmiştir. Avrupa gıda ve Beslenme Eylem planında da belirtildiği gibi dengeli beslenme önemlidir ve karbon salınımı, enerji tüketimi, güvenli ve temiz gıda hem insanlık hem de Dünya'mız için önemli bir adım ve umuttur.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma öğrencilerin dengeli - düzenli beslenme, günlük menü, besin piramidi hazırlama ve hazır gıda konusunda farkındalıklarının ortaya çıkarılmasını ile çalışmada örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin dengeli bir menü oluşturmaları, beslenme alışkanlıklarının farkına varmaları amaçlamaktadır.

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

S1: Öğrencilerin eksik ve hatalı menüleri düzeltme ve beslenme piramidini oluşturma durumları nedir?

S2: Öğrenciler neden besin piramidi yapılması gerektiğinin farkında mıdırlar?

S3: Öğrencilerin sık tükettikleri hazır gıdalar nelerdir?

S4: Öğrencilerin hazır gıda tüketme nedenleri nelerdir?

S5: Öğrencilerin hazır gıdalar konusundaki farkındalıkları nedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada durum çalışması deseninden yararlanılmıştır (Yeşilbaş Özenç, 2022).

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Beslenme ve Sağlık dersini (Genel Kültür) alan 85 Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Çalışmaya Eğitim Fakültesinde öğrenim gören; Beslenme ve Sağlık dersini alan farklı bölümlerden 85 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış soru formu ile uygulama öncesi ve sonrası olarak elde edilmiştir. Verilerin toplanmasında gözlem ve görüşmelerden de yararlanılmıştır. Edilen verilerin analizi betimsel ve içerik analizi ile manuel olarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

S1: a- Örneklem grubunu oluşturan öğrenciler verilen besin maddelerini kullanarak dengeli bir menü hazırlayabilirler mi?

Ön test çalışması Beslenme ve Sağlık dersini alan 85 öğrenci ile dersin ikinci haftası gerçekleştirilmiştir. Son test çalışması sadece ilk soru için yapılmıştır. Öğrencilere eksik ve hatalı menüler verilmiş gerekirse yeni yemekler ekleyerek ya da çıkararak yeniden düzenlemeleri istenmiştir. Her bir menü 11 puan üzerinden değerlendirilip veriler beş kategoriye ayrılarak tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. a-1 /Ön Test: Öğrencilerin Kahvaltı, öğlen ve akşam menüsü hazırlayabilme durumları

Öğrenciler	Öğünler	Çok düşük (0-4)	Orta (5-6)	Orta üstü (7-8)	Yüksek (9-10)	Tam (11)
85	Kahvaltı	40	15	11	11	8
85	Öğlen yemeği	46	16	9	7	7
85	Akşam yemeği	45	12	8	5	15
		131	43	28	23	30
Toplam		174 (%68.24)		81 (%31.76)		

Dersin ilk haftası içerisinde yapılan çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin %31.76 sının menü hazırlama konusunda bilgilerinin olduğu görülmektedir.

S1/a son test: Öğrencilerin eksik ve hatalı menüleri düzeltme durumları nedir?

Son test olarak dersin 8. Haftasında 85 öğrenciye eksik ve hatalı sabah, öğlen ve akşam menüleri verilerek gerekirse yeni yemekler ekleyip çıkararak yeniden düzenlemeleri istenmiştir. Her biri menü 11 puan üzerinden değerlendirilerek elde edilen veriler tablo1b'de gösterilmiştir.

Tablo 2. a-2 / Son test: Öğrencilerin Kahvaltı, öğlen ve akşam menüsü hazırlayabilme durumları

Öğrenciler	Öğünler	Çok düşük (0-4)	Orta (5-6)	Orta üstü (7-8)	Yüksek (9-10)	Tam (11)
85	Kahvaltı	4	20	13	13	48
85	Öğlen yemeği	8	15	20	27	42
85	Akşam yemeği	2	5	14	18	61
		14	40	47	58	151
Toplam		54 (%17.4)		256 (%82.6)		

Son test çalışması sonucuna göre öğrencilerin % 82,6'sının sabah, öğlen, akşam menüsü hazırlabildikleri; hatalı menüleri düzeltebildikleri görülmüştür.

S1: b-Çalışma grubunun besin piramidi hazırlama konusundaki bilgileri nedir?

Öğrencilerin besin piramidi hazırlama konusundaki bilgilerini ölçmek amacıyla birinci soruda verilen menülerde gerekli düzeltmeleri yaparak besin piramitlerini hazırlanması istenmiştir. Her bir besin piramidi 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Ön test çalışmalarında her üç besin piramidini de doğru yapan öğrenciler tam puan alarak başarılı sayılmışlardır.

Tablo3. b-1 /Ön test: Öğrencilerin beslenme piramidi oluşturabilme durumları

Menüler	Menü		Beslenme Piramidi	
	Eksik	Tam	Eksik	Tam
Kahvaltı	77	8	67	18
Öğlen yemeği	78	7	59	26
Akşam yemeği	70	15	71	18
Toplam	225	30	197	62

Ön testte tam puan alarak başarılı sayılan öğrencilerin toplam öğrenciye oranı % 23.9 dur.

Tablo 4. b-2 / Son test: Öğrencilerin beslenme piramidi oluşturabilme durumları

Menüler	Menü		Beslenme Piramidi	
	Eksik	Tam	Eksik	Tam
Kahvaltı	37	48	25	60
Öğlen yemeği	37	49	45	40
Akşam yemeği	21	61	47	38
TOPLAM	95	158	117	138

Tablo 4'te menü (11 tam puan) ve besin piramidi (4 tam puan) olarak değerlendirilmiştir. 11 (menü için) puanın ve 4 puanın (BP) altında kalan puanlar "EKSİK" olarak alınmıştır. Kahvaltıda 48 öğrenci menüyü doğru yaparken 60 öğrenci besin piramidini doğru yapmıştır. Öğlen menüsünü 49 öğrenci, besin piramidini 40 öğrenci doğru yapmıştır. Akşam yemeğinde 61 öğrenci menüyü 38 öğrenci de besin piramidini doğru hazırlamışlardır.

S2: Öğrenciler besin piramidi hakkına neler biliyorlar?

Öğrencilerin ön test çalışmalarında besin piramidi nedir? Kısaca açıklayınız sorusuna verdikleri yanıtlar tablodaki gibi gruplandırılmıştır.

Tablo 5: 2-a/Ön test: Öğrencilerin besin piramidinin görevine ilişkin farkındalık durumları

Öğrenci yanıtları	Öğrenci sayısı	
Bilmiyorum	35	
Şekil çizerek	22: 18 yanlış çizim	4 doğru çizim
Besinleri gruplandırır	30	
Piramit şeklinde bir şablondur	8	
SONUÇ	30 öğrenci %35	

Besin piramidi hakkında doğru bilgiye sahip öğrenci sayısı 85 öğrenciden 30 öğrencidir. Bu oran % 35'tir.

Besin piramidi nedir? Kısaca açıklayınız şeklindeki soruya son test çalışmalarında verilen yanıtlar aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 5. 2b/ Son test: Öğrencilerin besin piramidinin görevine ilişkin farkındalık durumları

Öğrenci cevapları	Öğrenci sayısı
Besinleri gruplandırır, dengeli beslenme için gerekli	41
Fazlalık eksiklikleri belirler	1
Her besin grubundan eşit şekilde almamız gerektiğini gösteren piramit	1
Besin gruplarını ve tüketilmesi gereken miktarları gösterir	1
Hangi besinden eksik ya da fazla alındığını gösterir	1
Yeme alışkanlıklarımızı düzenleyen piramittir	1
Yiyeceklerin birbiri ile uyumlu olup olmadığını anlarız	6
Besinlerin çeşidini ve miktarını belirler	2
Öğünleri planlamaya yarar	1
Besinleri verdiği enerjiye göre gruplandırır	2
Besin piramidi şekli çizilmiş	14
Besinleri sınıflandıran şablon olup günlük ihtiyaçlara göre besinleri düzenler	1
Vücudumuzun ihtiyacına göre besinleri gruplandırır	1
Besinlerin içerisinden nasıl beslenmemiz gerektiğini ve hangi besinlerle menü hazırlayacağımızı sağlar	1
Canlıların besinlere ne kadar ihtiyacı olduğunu ve besinlerin sırasını gösterir. Dengeli ve düzenli beslenmemize yardımcı olur.	1
Dengeli ve düzenli beslenmemiz için bir öğünde ne kadar tüketmemiz gerektiğini gösterir.	3

85 öğrenciden 14 öğrenci besin piramidini nedir sorusuna şekil çizerek yanıtlamışlardır. 1Öğrenci beslenme piramini her besin grubundan eşit şekilde almamız gerektiğini gösterir şeklinde tanımlamıştır. 45 öğrenci besin piramidini 'besinleri gruplandırır, dengeli beslenme için gereklidir' şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer 15 öğrenci muhtelif ifadelerle doğru tanımlamışlardır. Öğrencilerin % 82.35 inin besin piramidinin görevini öğrendikleri görülmektedir.

S3: Öğrencilerin sık tükettikleri hazır gıdalar nelerdir?

Öğrencilere sık tükettiğiniz hazır gıdalardan beş tanesini yazınız, şeklinde soru yöneltilmiş verdikleri yanıtlar tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin en sık tükettikleri hazır gıdalar

Sık tüketilen hazır gıda	Öğrenci sayısı	Sık tüketilen hazır gıda	Öğrenci sayısı
Sucuk, salam, sosis	**15**	Dondurulmuş nugget	8
Çikolata	**36**	Hazır çiğköfte	5
Dondurulmuş gıda	**12**	**Hazır meyve suyu**	**14**
Noodle	**25**	**Hazır kek**	**13**
Konserve mısır, turşu	**20**	Dondurulmuş döner	3
Hazır çorba	**17**	Dondurulmuş patates	7
Hamburger	**16**	Kola	8
Paketli sandviç	4	Paketli tatlılar	3
Donuk dondurma	1	Dondurulmuş mantı	5
Hazır pizza	**14**	**Bisküvi**	**14**
Lahmacun	2	Dondurulmuş tavuk	2
Meyveli yoğurt	2	Kutu balık	4
Cips	**27**	Aburcubur	4
Hazır makarna	6	Nescafe	4
Hazır köfte	3	**Diğer**	**24**
Soğuk çay	3		

Burada on ve daha fazla öğrenci tarafından tüketildiği söylenen hazır gıdalar tabloda koyu olarak gösterilmiştir. Sıra ile en çok çikolata, cips, noodle, konserve ve turşular, hazır çorba, hamburger, sucuk, salam, sosis, hazır pizza, hazır meyve suyu, bisküvi ve hazır kek.

S4: Öğrencilerin hazır gıda tüketme nedenleri nelerdir?

Öğrencilere neden hazır gıda tüketiyorsunuz? Gerekçelerinizi yazınız, şeklinde bir soru yönlendirilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar yorumlama kolaylığı açısından tablo haline getirilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin hazır gıda tüketme nedenleri

Öğrencilerin hazır gıda tüketme denenleri	Öğrenci sayısı	Öğrencilerin hazır gıda tüketme denenleri	Öğrenci sayısı
Pratik olduğu için	19	Zamandan tasarruf sağlıyor	27
Ekonomik(ucuz)	43	Doyurucu	3
Kolay ulaşılabilir	14	Kolay taşınabilir ve kolay saklanabilir	2
Lezzetli	28	Pişirme, saklama yok	1
Daha sağlıklı	1	Daha tok tutuyor	1
Raf ömrü uzun	1	Bağımlılık haline geldi	1
Doğal gıdaya erişemiyorum	4	Keyfi olarak tüketiyorum	6
Şehirde yaşıyorum	1	İçindekiler bağımlılık yapıyor	1
Hazır gıda tüketmeye alıştım	3	Sohbet ortamına uyuyor	1
Öğrenciyim	4	Çoklu satın alınabiliyor	1
Hazır gıdayı seviyorum	3	Yemesi kolay	1
Anlık açlığı hemen bastırıyor	4	Hazırlamak için fazla materyal gerektirmiyor	1
Yurt koşulları	16	Dengeli beslenme alışkanlığım yok	1
Yapılışı hızlı ve basit	27	Yemek yapmamış oluyoruz	1
Öğün atlamamak için alıyorum	1	Hazırlaması bilgi gerektirmiyor	1
Tatlı krizimi bastırmak için	1	Tüketmesi kolay	1
Takviye gıdaların besin değeri yüksek	1	Hayatın bir parçası	1
		Zaten hazır	1

Tablo incelendiğinde çok çeşitli nedenlerle öğrencilerin hazır gıda tükettikleri görülmektedir. Hazır gıda tüketme nedenleri arasında ekonomik olması (43), lezzetli olası (28), yapılışının hızlı ve basit olması (27), zamandan tasarruf sağlaması (27), pratik olması (19), yurt koşulları (16), kolay ulaşılır olması (14) gelmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye sağlıklı beslenme rehberinde (Sağlık Bakanlığı, 2022) fiziksel ve mental sağlık için besin tabağı modeli önerilmiş ve hedefin her öğünde tabakta yer alan her gruptan bir yiyeceğin seçilerek tüketilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sorunun odağını bu ve benzeri tanımlar oluşturmuştur. Menüler seçilirken Milli Eğitim Taşımalı Hizmetler Genel Müdürlüğünün taşımalı eğitim yemek hizmeti protokolünde verilen örnek menüden (protokol tarihi 09.2023/01.2024) (11) yararlanılmıştır. Ön test sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin %31,76'sının menü hazırlayabildikleri, %23,29'unun besin piramidi çizebildikleri görülmüştür.

Son test çalışmasında sabah menüsü için üç besin maddesi verilmiştir (Yumurta, tahin-pekmez, bal). Sabah kahvaltısının beş grup olduğu düşünülerek ekleme, çıkarma yaparak sabah kahvaltısını oluşturmaları istenmiştir. 10 öğrencinin 11 üzerinden Yedi (7) puanın altında kaldığı, 27 öğrencinin 7-10 arasında puan aldığı, 48 öğrencinin tam puan (11) aldıkları görülmüştür. Öğlen yemeği-1 için bir yemek verilmiş (Ana yemek: kızarmış tavuk) menüyü ana yemek, ikinci yemek, üçüncü yemek kuralını dikkate alarak tamamlamaları istenmiştir. Dokuz (9) öğrencinin 11 puan üzerinden 7 ve altında puan aldıkları, 26 öğrencinin 7-10 arasında puan aldıkları ve 50 öğrencinin ise tam puan aldıkları görülmüştür. Öğlen yemeği-2 için düzletmeleri gereken bir menü verilmiş (Karnıyarık, köfte, mevsim salta, pirinç pilavı) ekleme çıkarmalar yaparak menüyü yeniden düzenlemeleri istenmiştir. İki tane ana yemeğin verildiği menüde 19 öğrenci 11 puan üzerinden 7 puanın altında kaldıklarını, 24 öğrencinin 7-10 puan arasında puan aldıkları ve 41 öğrencinin ise tam puan aldıkları görülmüştür. İki ana (esas= etli) yemekten birisi köfte diğeri karnıyarık yemeğidir. Aynı zamanda mevsim salatanın verilmesi karnıyarığın hem et hem sebze içermesi nedeniyle diğer menülere göre biraz daha zorlandıkları görülmüştür.

Akşam yemeği için bir yemek verilmiş (Börek: 2. Yemek) öğrencilerden menüyü en uygun şekilde tamamlamaları beklenmiştir. 11 öğrencinin yedi puanın altında kaldıkları, 51 öğrencinin 7-10 arasında puan aldıkları ve 24 öğrencinin ise tam puan (11) aldıkları görülmüştür. Öğrencilerin ana yemek verildiğinde daha kolay menü oluşturdukları, 2. ve 3. Yemekler verildiğinde biraz zorlandıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında da 85 öğrencinin %83'ünün menü hazırlamayı öğrendikleri görülmektedir.

Birinci soruya besin piramidi- menü ilişkisi açısından bakıldığında:

Tabloda menü (11 tam puan) ve besin piramidi (4 tam puan) değerlendirilmiştir. Kahvaltı menüsünü doğru hazırlayan 48 öğrenci ve besin piramidini doğru hazırlayan 60 öğrenci tam puan almışlardır. Toplamda 91 öğrenci öğlen birinci ve ikinci menüyü, 82 öğrenci ise besin piramidini doğru yaparak tam puan almışlardır. Akşam yemeğinde 61 öğrenci menüyü 38 öğrenci besin piramidini doğru hazırlamışlardır. Doğru yapılan menü sayısı ile aynı menüye ait doğru yapılan besin piramidi sayısının farklı olması bazı öğrencilerin menü- besin piramidi arasındaki ilişkiyi doğru kuramadıklarını, konuyu anlamlı öğrenemediklerini göstermektedir.

"Öğrencilere beslenme piramidi nedir?" şeklinde soru yöneltilerek soruya verdikleri yanıtlardan besin piramidi yapmanın gerekçeleri aranmaya çalışılmıştır. Besin Piramidi, bireylerin günlük olarak alması gereken tüm besin gruplarını ve olması gereken dağılımlarını içeren rehberdir. Ülkeler, kendi beslenme koşullarına ve toplumsal yapılarına göre besin piramidi ve beslenme modellerini geliştirmiştir (Türkiye Beslenme Rehberi, 2022). Gıda piramidi, bireylerin günlük olarak alması gereken gıda gruplarını içeren kılavuzdur/rehberdir. Sağlıklı yaşamın devamlılığı için, günlük yiyecek tüketim miktarlarını dengeleyebilmek için geliştirilmiştir. Piramit; et, yumurta ve kuru baklagiller, süt ve süt ürünleri, tahıllar, sebze ve meyveler, yağ ve şeker olmak üzere 5 temel besin grubunu içermektedir (Özer, Dede, Dursun ve Avşar, 2016).

Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlar yukarıdaki tanımlarla karşılaştırıldığında ön testte 85 öğrenciden 30 öğrenci besin piramidinin görevini ya da ne işe yaradığını doğru tanımlamışlardır. Buradan öğrencilerin %65'inin besin piramidinin görevini tanımlayamadıkları, ne işe yaradığı hakkında fazla bilgilerinin olmadığı görülmektedir. Son test sonucunda ise 85 öğrenciden 14 öğrenci besin

piramidini şekil çizerek göstermiş bir öğrenci de "besinleri eşit şekilde almamız gerektiğini gösteren şekil olarak" tarif etmiştir. Diğer 70 öğrenci ise besin piramidini bilim uzmanlarınca yapılan tanımlara uygun şekilde tanımlamışlardır. Şekil çizen ve eşit şekilde almamız gerektiğini ifade eden öğrenciler dışındaki öğrencilerin oranı (70 öğrenci) %82,35'tir; buradan öğrencilerin besin piramidini ve işlevini bildikleri neden besin piramidi yapılması gerektiğinin artık farkında oldukları sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerden sık tükettiğiniz hazır gıdalar nelerdir sorusuyla hem sık tüketilen hazır gıdaların neler oldukları hem de hazır gıdanın öğrenciler tarafından doğru bilinip bilinmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Aydın ve arkadaşları (2020) hazır gıdayı ham maddelerin belirli süreçlerden geçirilerek paketlenmesiyle kolayca kullanıma sunulan, üretimi ve tüketimi kolay besinler olarak tanımlamaktadırlar. Tabloya 6'ya bakıldığında öğrencilerin tamamının doğru hazır gıda örnekleri söyledikleri yukarıdaki tanıma göre de öğrencilerin hazır gıdanın ne olduğunu çok iyi bildikleri sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin hazır gıda tüketme nedenleri çeşitlidir. Belirtilen nedenler hazır gıdanın üretim amaçları ile tutarlıdır. İki öğrenci dışında diğer öğrencilerin hazır gıda tüketme gerekçeleri arasında hazır gıdaları sağlıklı buldukları için tükettikleri gerekçesine rastlanmamıştır. Verilere göre günümüz koşullarında neredeyse hazır gıda kullanımı zorunlu hale gelmiş görünmektedir.

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerde hazır gıda kullanımı konusundaki farkındalıklarını ölçmek için açık uçlu sorular ve gözlemler dışında başka bir ölçme aracı kullanılmamıştır. Gözlem ve sorulara verdikleri yanıtlardan hazır gıdaların doğal gıda olmadığının farkında oldukları ancak koşullar gereği hazır gıda kullandıkları sonucuna varılmıştır. İşlenmiş ya da endüstriyel gıdalar hazır gıda olarak tanımlanmaktadır. Bu besin maddelerinde gıda katkı maddeleri kullanılabilir. Gıda katkı maddeleri Türk Gıda Kodeksi Yönetmeliğinin 4. Maddesi; işleme, hazırlama, ambalajlama, taşıma veya depolama aşamalarında gıdaya ilave edilmesi sonucu kendisinin ya da yan ürünlerinin, doğrudan ya da dolaylı olarak o gıdanın bileşeni olması beklenen maddeleri işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

Aydın, A., …(2020). Bilimin Teknolojideki Uygulamaları, Pegem A.

Çalışır Z.E., Çalışkan D. (2003). Gıda katkı maddeleri ve insan sağlığı üzerine etkileri. *Ankara Ecz. Fak. Dergisi, 32* (3) 206-207.

Harvard T. H. Chan. (t.y.). https://www.hsph.harvard.edu/nutritionsource/healthy-eating-pyramid/

https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-ve-hareketli-hayat

Nuh (t.y.). Besin piramidi. https://www.nuh.com.tr/makarna-saglik/besin-piramidi

db/Dokumanlar/Kitaplar/Avrupa-Gida-ve-Beslenme-Eylem-Plani-2015-2020.pdf

Özer, A., Dede, S., Dursun, A. ve Avşar, Y. K. (2016). *Fonksiyonel Beslenme*. Sidas Yayıncılık.

Pratik Sağlıklı Beslenme Rehberi :Yetişkinlerin Gıda Okuryazar Tetkinliklerinin Artırılması Projesi (2020). TR01-KA204-092828

Sağlık Bakanlığı Türkiye Beslenme Rehberi (2022). Ankara.

Taşımalı Hizmetler Genel Müdürlüğünün taşımalı eğitim yemek hizmeti protokolü (protokol tarihi 09.2023/01.2024)

Türk Gıda Koteksi Gıda maddeleri yönetmeliği. (2023). Türk Gıda Kodeksi Gıda Katkı Maddeleri Yönetmeliği: Resmî Gazete Tarihi: 13.10.2023 Resmî Gazete Sayısı: 32338 (Mükerrer)

Ünlü, D., & Güneş Bayır, A. (2022). Koruyucu gıda katkı maddeleri ve sağlığa etkisi. *Akademik Et Ve Süt Kurumu Dergisi*, 4, 55-68.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim araştırmalarında durum çalışması deseni nasıl kullanılır?. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, *1*(2), 57-67.

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİNİN UYGULANMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖZLEMLER VE PAYDAŞ GÖRÜŞLERİ: ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ

Naciye Şimşek
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
naciyesimsek@comu.edu.tr

ÖZET

Hâlihazırda uygulanmakta olan öğretmenlik uygulaması yönergesinde (**2021 Ekim**) paydaşlar tanımlanarak görev sorumluluk ve yetkileri açıklanmıştır. Belirlenen uygulama okulunda yapılması gereken bazı görevlerin sorumluluğu yönergede yapılan tanımlarına göre eğitim kurumu müdürü, eğitim kurumu uygulama koordinatörü, öğretim elemanı, öğretmen ve uygulama öğrencisine verilmiştir. Adı geçen paydaşlarla yapılan gözlem ve görüşmelerde tanımlanan görevlerin yapılmasında birtakım güçlüklerle karşılaştığı; bu güçlüklerin de yönergede tanımlanan amacın gerçekleşmesini zorlaştırdığı görülmüştür. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin aktif olarak yürütülmesinden sorumlu paydaşların görevleri ele alınarak karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu, nedenleri ve çözüm önerileri üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ekim 2021 Uygulama Yönergesi, Öğretmenlik Uygulaması, Paydaşlar

ABSTRACT

In the currently implemented teaching practice directive (October 2021), stakeholders are defined and their duties, responsibilities and authorities are explained. The responsibility of some of the tasks that need to be done in the determined practice school is given to the director of the educational institution, the educational institution practice coordinator, the instructor, the teacher and the practice student, according to the definitions made in the directive. He encountered some difficulties in performing the duties defined in the observations and interviews with the mentioned stakeholders; It has been observed that these difficulties make it difficult to achieve the purpose defined in the directive. In this study, the duties of the stakeholders responsible for the active execution of the teaching practice course will be discussed and the difficulties encountered, their reasons and solution suggestions will be emphasized.

Keywords: October 2021 Implementation Directive, Teaching Practice, Stakeholders

GİRİŞ

AB Komisyonu tarafından hazırlatılan "Green Paper on Teacher Education in Europe" adlı raporda, gelecek yüzyıldaki eğitim, "Avrupa toplumlarının yüz yüze kalacağı birçok olayla etkili bir şekilde baş edecek, etkin katılım, bilgi ve becerilerle donanımlı vatandaş, örgütler ve toplumlar yetiştirmeye katkı yapacak şekilde hazırlanmalıdır" şeklinde ifade edilmiştir. Yukarıda belirtilen raporda ayrıca, yüksek nitelikli eğitim ve öğretimin de ancak nitelikli öğretmenlerle gerçekleşeceği vurgulanmıştır (https://www.yok.gov.tr).

Raporda öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okul içi ve okul dışı deneyimlerin önemine dikkat çekilmiştir. AB ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de birçok sorunla baş edebilecek nitelikli öğretmenin yetişmesi ve bu süreçte uygulama öğrencisinin kazanımlarını Alkan (1987:9) şöyle tarif etmiştir. "Öğretme-öğrenme sürecine doğrudan katkısı bulunan temel kavramlar, ilkeler ve bireyleri

anlamak ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde etkin biçimde uygulayabilmek maksadıyla okul içi ve dışında çocuklar, gençler ve yetişkinlerle direkt temaslarda yapılan gözlemler, faaliyete katılımlar, ders vermeler ve diğer çeşitli liderlik faaliyetlerinin bütününü öğretmen yetiştirmedeki uygulama çalışmaları kapsamına girer". O halde okul içi ve dışı faaliyetleri gerçekleştiren öğretmen adayı, öğretmenlikle ilgili bilgi ve becerileri öğrenmiş olacaktır. Bu da ancak öğrendiği bilgi ve edindiği becerileri uygulamakla mümkün olacaktır. 1998 uygulama protokolünün yayımlandığı tebliğler dergisinin (Ekim 1998-2493: 1358) ilk paragrafında öğretmenlik uygulaması; öğretmen adaylarının mesleğe giriş davranışlarını kazanıp ilk mesleki yeterlilikleri geliştirdikleri dönem olarak nitelendirilmektedir.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusu 16 Mart 1848'de Darülmuallimin adıyla İstanbul'da kurulan öğretmen okulu temel alındığında 166 yıllık bir geçmişe sahipken öğretmenlik uygulaması ya da benzer bir ders eğitim fakültelerimizin programlarına girmesi anacak 1983-84 yıllarında olmuştur. Uygulama dersi, öğretmen yetiştirme tarihimizi özetleyen "T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE EĞİTİM FAKÜLTELERİ" pdf tarandığında **1983-1984** yıllarında öğretmenlik programlarında 1 ay olarak karşımıza **öğretim uygulamaları** şeklinde çıkmaktadır.

Günümüze kadar uğradığı değişiklikler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Dersinin Zaman İçerisinde ve Geçirdiği Değişikliler

	Uygulama dersinin adı	**Dersin yarıyılı**	**Örnek bazı program adları**	**Süresi**
1983-84	Öğretim Uygulamaları	Son dönem	Örn: Fizik ve fen uygulamaları	1 ay
1998-99	Uygulama I,II,III	II,VI,VII	Okul öncesi öğretmenliği	6 saat uygulama(U)
	Öğretmenlik Uygulaması	VIII		2saat Teorik (T)ve 6 saat Uygulama
	Okul deneyimi I-II	II,VII	Sınıf öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği ve diğer p.	1T-4U
	Öğretmenlik Uygulaması	VIII		2T-6U
2006-2007	Okul deneyimi-I Okul deneyimi -II	V	Okul öncesi öğrt.	1T-4U
	Öğretmenlik Uyg.	VII,VIII		2T-6U
	Okul den	VI	Sınıf Öğrt	1T-4U
	Öğretmenlik uyg.	VII,VIII		2T-6U
	Okul den.	VII	Fen Bil. Öğrt. Ve diğer p.	1T-4U
	Öğretmenlik uyg.	VIII		2T-6U
2018-2024	Öğretmenlik uyg I-II	VII, VIII	Tüm programlar	2T-6U

Öğretmenlik uygulaması; 2021 Ekim uygulama yönergesinde "Uygulama öğrencilerine; eğitim gördüğü öğretmenlik alanında, yönetim ve ders dışı etkinliklerle birlikte bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırmayı amaçlayan ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan, uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği dersi/dersleri ifade eder" şeklinde tanımlanmaktadır. Tabloda ve günümüz uygulamamalarında da görüldüğü gibi okul deneyimi kaldırılarak hizmet öncesi eğitiminin son yılında **Öğretmenlik Uygulaması** derslerine yer verilmiştir. Uygulama Protokolü ve uygulama yönergesinde belirtilen amaçların aksine uygulama öğrencisi Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi derslerini 4. Sınıfa kadar hayali hedef kitle üzerine yapılandırmaktadır. Hâlbuki "okul Deneyimi, öğretmen adayının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Bu derste

öğretmen adayının, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıması ve lisans programında alacağı derslere bir temel oluşturması amaçlanmaktadır" (Yök/Dünya Bankası, 1998). (Fakülte-Okul İşbirliği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara).

Bloom taksonomisinden yola çıkarak lisans öğrenimi boyunca uygulama öğrencisinden öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi sahibi olması, öğretmenlik mesleğinin önemini kavraması, birikimlerini gerçek sınıf ortamında uygulaması, hazırlanıp sunduğu ders ya da derslerde öğretmenlik bilgi ve becerisi veya öğretmenlik yeterlilikleri (https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar) açısından analiz ederek bir sentez yapması, öz değerlendirme yaparak uygulama süreci boyunca eksiklerini gidermesi beklenebilir.

Uygulama protokolü ve uygulama yönergesinde uygulamanın önemi aşağıdaki gibi vurgulanmaktadır. **Bu protokolün amacı;** öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi eğitimi ve hizmet içinde mesleki gelişimiyle ilgili programların hazırlanıp uygulanmasında, Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu arasında yapılacak iş birliğinin çerçevesini belirlemek ve söz konusu iş birliği sonucunda ***öğretmen adaylarının***, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin bireysel ve *mesleki becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır*. **Aynı yönergede yönergenin amacı** ise şöyle ifade edilmiştir. Bu yönergenin amacı; uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine *daha iyi hazırlanmalarını öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını gerçek bir eğitim öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları* düzenlemektir.

Araştırma açısından önem arz eden "yönerge" ve yönergede geçen görev, sorumluluk ve yetki kavramlarını açıklamak gerekirse 1983 yılından beri öğretmen yetiştirme programlarında iyileştirme çabaları sürmektedir. Bu amaçla da YÖK ve MEB gibi en önemli iki paydaş arasında çeşitli protokoller yapılmaktadır. İlki 1998 yılında yapılan protokol ile (daha sonra: 2006, 2018, 2021) diğer paydaşlar, görevler, sorumluluklar ve yetkiler belirlenmiştir. Çok kabaca ifade etmek gerekirse, görev ulaşılmak istenilen bir amaç, yetki bu amaç için kullanılan araç, sorumluluk ise bu iki kavramın denetlenmesi olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla kavramlar yönetimin eylemlerini ve geri beslemesini ifade etmektedir (Eren T., 2021: 257/278). Yönerge ise Türk dil kurumu sözlüğünde şöyle ifade edilmektedir: Herhangi bir konuda tutulacak yol için üst makamlardan alt makamlara belli bir esasa dayanarak verilen buyruk; talimat, direktif ya da yönetmeliklerde değinilmeyen konulara açıklık getirmek için düzenlenen resmî belge. (https://sozluk.gov.tr/). Dolayısıyla yönergeye göre davranmak bir görev, doğru anlayıp uygulamak ise bir sorumluluktur. Öğretmenlik uygulaması dersinin *uygulanma başarısının artırılması da* yetkilendirilenlerin bu yetkilerini amaca uygun bir şekilde kullanmamaları ile sağlanabilir.

Amaç

Bu çalışmada, 2021 (Ekim)'den beri uygulanmakta olan "Öğretmenlik Uygulaması Yönergesinin" okullarda uygulamasına yönelik ortaya çıkan genel problemleri belirleyerek çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

SORU: Fen Bilgisi Eğitimi Uygulama öğrencilerinin uygulama okullarında her dönem fiili olarak 20 ders saati ders anlatamamalarının nedenleri nelerdir?

A)20 ders saati ders anlatılamayan durumlara uygulama okulunun nasıl bir etkisi vardır?

- Okulun sosyoekonomik yapısının etkisi nasıldır?
- Uygulama okul müdürünün bu duruma etkisi nedir?
- Uygulama okulu koordinatörünün bu duruma etkisi nedir?
- Uygulama öğretmeninin bu duruma etkisi nedir?

B) 20 ders saati ders anlatılamayan durumlara uygulama öğretim elemanının nasıl bir etkisi var mıdır?

C) Uygulama öğrencisinin bu konudaki rolü nedir?

D) Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörlüğü ve Eğitim Fakültesi uygulama koordinatörlüğünün etkileri nelerdir?

E) Uygulama yönergesinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada DURUM ÇALIŞMASI desenlerinden olan araştırmacı durum deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışmasının en temel özelliği, araştırmaya konu olan durumun bir zaman veya mekân gibi etkenlerle sınırlandırılabilir olmasıdır. Durum çalışmasında genellikle araştırmacılar, zaman kaybı yaşamadan doğru bilgiyi toplamak için gerçek yaşamda karşılaşılan durumlar üzerinde çalışırlar. Durum çalışmasında araştırmacılar bir durumu seçebilir veya birden fazla durumu ele alarak karşılaştırma yapabilirler. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma esastır. Araştırmacı durumu derinlemesine betimlemek için veri toplama aşamasındayken tek bir veri kaynağına dayanmak yerine, birden fazla veri toplama kaynağı (gözlem, görüşme, doküman vb.) kullanarak veri çeşitlemesine gitmektedir (Creswell, 2013).

Keşfedici durum çalışması, bir durumu daha iyi anlamak ve derinlemesine öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Burada amaç, genel teoriler üretmek ya da elde edilen bulguları daha geniş bir örneklem grubuna genellemek değil, durumun ayrıntılı bir biçimde anlaşılmasını sağlamaktır (Yılmaz, 2014). Durum çalışmasında, bir bireyin ya da bir grubun bir duruma ilişkin görüşleri, farklı bakış açılarıyla ele alınarak okuyuculara sunulmaktadır (Yeşilbaş Özenç, 2022).

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Fen bilgisi eğitimi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Veri toplama aracı olarak gözlemler ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmeler sözlü ve yazılı olarak yapılmıştır. Yazılı sorular uygulama öğrencilerine uygulanmıştır. Sözlü olan sorular ile gözlemler uygulama öğrencileri ve diğer paydaşlara uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi İÇERİK analizi ile gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada araştırmanın ana problem ve odağını Uygulama Yönergesi 4. Bölümünde yer alan; "Uygulamanın Gerçekleştirilmesi/ Öğretmenlik Uygulamasının Dönem ve Süresi" başlığı altında belirtilen süre ve saatler oluşturmaktadır (2021 Öğretmenlik uygulaması yönergesi). Bu bilgiden hareketle aşağıdaki ana soru ve alt sorulara cevap aranmıştır.

Verilerin elde edilmesinde gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Çalışmaya kaynaklık eden gözlemler 2022-2024 yılları arasında Çanakkale il merkezinde yer alan 9 devlet okulunda yapılmıştır. Çalışmada kurum ve kişi adları numara ile belirtilmiştir. Numaralama işlemi alfabetik olarak yapılmamıştır. Gözlem, görüşme ve yarı yapılandırılmış sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın örneklemimi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Yönergede tanımlandığı gibi Uygulama dersinde aktif alarak anlatılması gereken ders saati Fen Bilimleri dersi gibi haftada dört saat olan dersler için dönemde 20 saattir.

S: Uygulama öğrencilerinin uygulama okulunda her dönem aktif olarak en az 20 ders saati ders anlatamamalarının nedenleri nelerdir?

Çalışmanın konusu uygulama öğrencilerinin bir dönemde 20 ders saati ders anlatamadıkları gözleminden doğmuş, doğrulamak için de uygulama öğrencilerine 'bahar dönemini de tamamladığınızda toplam kaç ders saati ders anlatmış olacaksınız' şeklinde bir soru sorulmuştur. Bu çalışma 2024 yılı ikinci dönemin 10. haftasında yapılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Her bir Uygulama Öğrencinin İki Dönemde Aktif Olarak Anlattıkları Ders Sayıları ve Uygulama Okulları

Öğrenciler	**1. Dönem Uygulama Okulu**	**2. Dönem Uygulama Okulu**	**Anlatılan Toplam Ders Saati**	**Öğrenciler**	**1. Dönem Uygulama Okulu**	**2. Dönem Uygulama Okulu**	**Anlatılan Toplam Ders Saati**
1	9	4	18	13	6	5	9
2	9	4	14	14	6	5	30
3	10	8	22	15	9	8	12
4	5	8	30	16	9	8	14
5	1	10	13	17	6	2	6
6	5	9	27	18	1	10	13
7	5	9	19	19	10	2	12
8	9	8	10	20	2	8	16
9	1	10	25	21	5	9	21
10	9	8	16	22	10	2	12
11	9	8	30	23	7	1	23
12	9	5	16	24	6	5	8
	Anlatılan toplam ders saati: 416 saat						

24 öğrencinin birinci dönem (12 hafta) ve ikinci dönem (12) anlattıkları ders saati toplamı 416 saattir. Toplam ders saati/ toplam hafta sayısı: **416/ 24: 17,3** saat bir yılda öğrenci başına düşen anlatılan ders saati. İkinci dönem tamamlanmadığı ve öğrencilerin tahminlerinde hata yapabileceklerini düşünerek son 4 hafta çıkarıldığında **416/20: 20,8 saat.**

Tablo 2'ye göre bir öğrenci bir yılda ortalama 17,3-20,8 aralığında ders anlatmaktadır.

A) 20 Ders Saati Ders Anlatılamayan Durumlara Uygulama Okulunun Nasıl Bir Etkisi Vardır?

- **Okulun Sosyoekonomik Yapısının Ders Anlatma Sayısına Etkisi**

Sosyo ekonomik açıdan daha dezavantajlı ailelerin yaşadıkları semtlerde bulunan okullar ile diğer okullar karşılaştırılarak elde edilen veriler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Okulun Sosyoekonomik Yapısının Ders Anlatımı Sayısına Etkisi

Uygulama Okulları	**Gerçekleşen aktif ders anlatımı sayısı**
1	20 ders saati ve üzeri
2	10-12
3	Veri elde edilememiştir
4	14-18
5	17-20
6	8-10
7	6-8
8	20 ders saati ve üzeri
9	10-12
10	8-10

1,4,5,8 numaralı okullarda daha fazla ders anlatılabilirken 2,6,7,9,10 numaralı okullarda daha az ders anlatıldığı görülmüştür.

Uygulama Okul Müdürü ve Uygulama Koordinatörünün Ders Anlatma Sayısına Etkisi Nedir?

Araştırma sürecinde okul müdürü ve okul uygulama koordinatörünün paralel yönde davrandıkları gözlemlenmiştir. Okul müdürlerinin genellikle uygulama sürecini öğretmenlere bıraktıkları gözlemlenmiştir. Okul müdürü ve okul uygulama koordinatörleri ile ilgili veriler tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Okul Müdürü ve Uygulama Koordinatörünün Ders Anlatımı Sayısına Etkisi

Uygulama Okulu	Teşvik edici bir etkisi olmuştur		Olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmamıştır		Sınırlandırıcı bir etkisi olmuştur	
	Okul M.	Uyg. Kod.	Okul M.	Uyg. Kod	Okul M.	Uyg. Kod.
1	✓	✓				
2				✓	✓	
3	veri yok					
4	✓	✓				
5	✓			✓		
6				✓	✓	
7	?	?	?	✓	?	?
8	✓	✓				
9			✓	✓		
10			✓	✓		

Uygulama Öğretmeninin Ders Anlatma Sayısına Etkisi Nedir?

Sınav kaygısı yüksek olmayan okullarda Uygulama Öğretmenlerinin genellikle teşvik edici oldukları, sınav kaygısı yüksek olan okullarda sınırlandırıcı davrandıkları görülmüştür. Veriler tablo 4 'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Öğretmeninin Ders Anlatımı Sayısına Etkisi

Uygulama Okulu	Uygulama Öğretmenleri	Öğretmen Tutumları		
		Teşvik edici bir etkisi olmuştur	Olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmamıştır	Sınırlandırıcı bir etkisi olmuştur
1	1. F. Öğretmen 2. K. Öğretmen 3. M. Öğretmen	✓ ✓ ✓		
2	4. A. Öğretmen 5. İ. Öğretmen	✓ ✓		
3	6. A. Öğretmen	✓		
4	7. M. Öğretmen 8. A. Öğretmen	✓	 ✓	
5	9. M. Öğretmen 10. F. Öğretmen 11. B. Öğretmen	✓ ✓ * ✓		
6	12. T. Öğretmen 13. H. Öretmen 14. Ö. Öğretmen	✓		✓ ✓ ✓
7	15. B. Öğretmen 16. G. Öğretmen	✓		✓ ✓
8	17. C. Öğretmen 18. U. Öğretmen 19. T. Öğretmen	✓ ✓ ✓		

9	20. A. Öğretmen 21. S. Öğretmen	 ✓	✓	
10	22. E. Öğretmen 23. R. Öğretmen 24. N. Öğretmen 25. E. Öğretmen 26. K. Öğretmen			✓ ✓ ✓ ✓ ✓

***F. Öğretmen velilerin neden çocuğunun bulunduğu sınıfta hep uygulama öğrencilerinin ders anlattığını sorarak olumsuz tutum sergilemiştir.**

B) 20 ders saati ders anlatılamayan durumlara uygulama öğretim elemanının nasıl bir etkisi vardır?

Tablo 6. Uygulama Öğretim Elemanının Ders Anlatım Sayısına Etkisi

Öğretim elemanı	Teşvik edici bir etkisi olmuştur (+)	Olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmamıştır (/)	Sınırlandırıcı bir etkisi olmuştur (-)
Öğ. El.1		✓	
Öğ. El.2		✓	
Öğ. El.3	✓		
Öğ. El.4	✓		
Öğ. El.5	✓		
Öğ. El.6		✓	
Öğ. El.7	✓		
Öğ. El.8		✓	
Öğ. El.9	✓		
Öğ. El.10	✓		
Öğ. El.11	✓		

Tablo 6'ya göre 2022-2024 tarihleri arasında öğretmenlik uygulamasında görev alan 11 öğretim elemanından 4'ünün uygulama öğrencilerinin 20 ders saati ders anlatmalarına olumlu bir etkilerinin olmadığı, bu kararı uygulama okuluna bıraktıkları 7 öğretim elemanının ise uygulama öğretmeni ile işbirliği yaparak en az 20 ders saati ders anlatmalarını teşvik ettikleri gözlemlenmiştir.

C) Uygulama öğrencisinin bu konudaki rolü nedir?

Uygulama öğrencisinin uygulama yapma konusundaki tutumlarını belirlemek amacıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Öğrencisinin Uygulama Yapma Konusundaki Tutumları

1)İki dönem boyunca her hafta en az 3 saat ders anlatmak ister miydiniz?	Evet		Hayır	Cevap yok
	9		15	-
2)Uygulama dersinin 3. Sınıftan itibaren 4 dönem olmasını ister miydiniz?	21		3	-
3)Yeteri kadar ders anlatamadıysanız nedeni ya da nedenleri delerdir?	Öğretmenden kaynaklandı		Müdürden kaynaklandı	Benden kaynaklandı
	18		3	3
4)Ders planı yapmanın faydalı olduğunu düşünüyor mu sunuz?	Evet		Hayır	Cevap yok
	21		2	-
	Cevap yok	4 saat	10-15 saat arası	20 saat ve üzeri

5)Uygulama öğrencisi bir dönemde ne kadar ders anlatmalı?	4	1	9	10
6)Daha çok hangi sınıflarda ders anlattınız?	5	6	7	8
	13	20	17	10
7)Her anlattığınız dersten önce ders planı yaptınız mı?	Evet	Hayır	Cevap yok	
	20	3	-	
8)Öğretim elemanının dersinizi gözlemlemesinin size faydası oldu mu?	Evet	Hayır		
	23	1		
9) Uygulama ve teorik ders saatleri ne kadar olmalı?	Teorik		Uygulama	
	Hiç olmamalı	3	6 saat ve üzeri	19
	1 saat	9	4 saat	5
	2 saat	12		
10)Uygulama okulunda staj boyunca kendinizi nasıl hissettiniz?	Okulun parçası gibi hissetim		Yabancı gibi hissettim	
	14		9	
11)Uygulama öğretmenleri sizin okulda/derste bulunmanızdan memnun oluyorlar mı?	Evet		Hayır	
	20		4	

2,3,4,5,7 ve 9 numaralı sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlik uygulamasından yana olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

D) Milli Eğitim Müdürlüğü uygulama koordinatörlüğü ve Eğitim Fakültesi uygulama koordinatörlüğünün etkileri nelerdir?

Yönergenin önemli paydaşları ve yürütücülerinden olan milli eğitim müdürlüğü ve fakülte koordinatörlüğünün uygulama öğrencisinin yönergede belirtildiği gibi aktif olarak en az 20 ders saati ders anlatır maddesi ile ilgili olumlu ya da olumsuz bir tutumları olmamakla beraber 20 saat ders anlatımının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. “

E) Uygulama Yönergesinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Uygulama sürecinde karşılaşılan bazı sorunların uygulama yönergesinden kaynaklandığı gözlemlenmiştir. Bu sorunlar ve çözüm önerilerini içeren tablo Sonuç-Tartışma bölümünde verilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Tablo 2’de her öğrencinin ortalama aktif olarak anlatabildiği ders saatinin 20,8- 17,3 aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulaması yönergesinde belirtildiği gibi her dönem en az 20 ve bir yılda toplam 40 ders saati olması gerekirken bunun ancak yarısının gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 3’de; sosyoekonomik yönden dezavantajlı okullarda uygulama öğrencilerine daha fazla ders anlatma fırsatı verildiği görülmektedir. Bunun nedeninin bu okullarda sınav kaygısının diğer okullara göre daha düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. ‘Kendinizi okulun bir parçası gibi gördünüz mü’ sorusuna (10. Soru) çoğunluk olumlu yanıt verirken bir kısmı kendini yabancı gibi hissettiğini belirtmiştir. ‘Uygulama öğretmenleri sizin derste/okulda bulunmanızdan memnun oluyorlar mı’ sorusuna (11. Soru) ise büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin uygulama öğrencilerinin derste

bulunmalarından memnun olduklarını bildirmişlerdir. 10-11. sorulardaki olumsuz görüşlerin yukarıda belirtilen gerekçelerle sınav kaygısının yüksek olduğu okullar olduğu görülmüştür.

Tablo 4'te; okul müdürleri ve okul uygulama koordinatörlerinin uygulama öğrencilerinin yönergede belirtilen ders saati kadar ders anlatmalarını kısıtlayıcı yönde önemli bir etkilerinin olmadığı görülmektedir. Kısıtlayıcı etkisi olanların da sosyoekonomik açıdan avantajlı semtlerde bulunan okul müdürleri ve koordinatörleri oldukları görülmektedir. Yine uygulama öğrencilerine 'yeteri kadar ders anlatamadıysanız nedeni ya da nedenleri nelerdir' sorusuna sadece 3 öğrenci okul müdüründen kaynaklandı yanıtını vermiştir.

Tablo 5'te 26 öğretmenden 10 öğretmenin uygulama öğrencisinin ders anlatmasından yana olumsuz bir tutum sergiledikleri 14 öğretmenin de teşvik edici oldukları görülmektedir. Diğer iki öğretmenin ise bir etkisi olmamıştır. Sosyoekonomik yönden avantajlı okullarda sınav /başarı kaygısının yüksek olduğu, ailelerin okul işlerine daha fazla karıştıkları gözlem ve görüşmelerde görülmüştür. Gözlem ve görüşmelerde bu okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu uygulama öğrencisinin bilgi eksiklerinin olduğu, konuya hakim olmadıkları, sınıfı yönetemedikleri, zaman kaybına yol açtıkları, yanlış kavram kullandıkları bütün bunların telafisini yapacak zamanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Sınav/ başarı odaklı çalışılan bu okullarda 8. Sınıflarda dersleri daha çok kendilerinin anlattıkları görülmüştür. Uygulama öğrencilerine yöneltilen 'yeteri kadar ders anlatamadıysanız nedeni ya da nedenleri nelerdir' sorusuna 18 uygulama öğrencisi bunun nedeninin öğretmenden kaynaklandığını belirtmiştir. Uygulama öğretmeni ile uygulama öğretim elamanı arasındaki diyalog eksikliğinin de uygulama sürecini etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 6'da uygulama öğretim elamanının uygulama sürecine etkisi incelendiğinde 7 öğretim elamanının süreci destekleyip teşvik ettiği, 4 öğretim elemanının ise bu süreci uygulama okuluna bıraktığı görülmektedir.

Genel olarak tüm bölüm ve anabilim dallarında öğretim elamanlarının öğretmenlik uygulaması dersini okutmaya fazla istekli olmadıkları, uygulama sürecini daha çok uygulama okuluna bırakmaktan yana oldukları gözlemlenmiştir.

Uygulama Sürecinde Yaşanan Sorunlarda Yönergesinden Kaynaklanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

SORUN: Teorik dersten devamsızlıktan kalan uygulama öğrencisinin uygulama dersindeki durumunun yönergede açıklanmamış olması (ya da tersi bir durumda).

Çözüm önerisi: Yönergede bu konuya açıklık getirilmesi önerilir.

SORUN: Öğretim elamanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olması: Öğrenci sayısı arttıkça aktif ders gözlemi azalmaktadır. Bir öğretim elemanı 12 öğrenciyi 2 kere gözlemlediğinde dersin başlangıcını ve dersi nasıl toparladığını, ödev verip vermediğini, değerlendirmeyi nasıl yaptığını gözlemleyebilmesi için ardışık 2 ders saati dinlemesi gerekir. Öğretim elamanının bir dönemde 12 öğrenciyi 2 kere ikişer saatten toplamda 48 saat aktif ders dinlemesi her zaman mümkün olamamaktadır. Bu nedenler araştırılmalıdır.

Çözüm önerisi: Uygulama öğretim elamanı başına düşen öğrenci sayısı en fazla 6 olabilir.

SORUN: Uygulama öğretim elemanına 2 teorik ders saati karşılığında ücret ödenip 8 saat iş yapması beklenmektedir. Yönergede uygulama öğretim elamanını görev çerçevesi "uygulamanın her aşamasında gerekli rehberlik, danışmanlık ve devam-devamsızlık takibini yapar" şeklinde çizilmiştir.

Çözüm önerisi: Uygulama öğretim elamanına uygulama karşılığında 6 saat ücret ödenebilir.

SORUN: Uygulama öğretmenlerinin ders programlarında 6 saat dersinin bulunduğu gün sayısı azaldıkça uygulama öğrencisinin okula gittiği gün sayısı artmaktadır. Bu durum uygulama öğrencisinin fiili olarak anlatması gereken ders saatini azaltmaktadır.

Çözüm önerileri:

- Bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 6'dan 4'e düşürülebilir. Ya da,
- Öğretmenlik uygulaması dersi 4 döneme yayılabilir. İlk dönem eskiden olduğu gibi okul deneyimi şeklinde olabilir. Ya da,
- Öğretmenlik uygulaması haftada 6 saat yerine 4 saate indirilebilir. Ya da,
- Aktif anlatılacak ders saati 12 saate indirilebilir.

SORUN: Yönergeye göre uygulama öğretim elamanı uygulama öğrencisinin değerlendirme sonucunu, yükseköğrenim kurumunun ilgili sistemi ile uygulama öğrencisi değerlendirme modülüne girişini yapar. Bu notun %67'si öğretmen %33'ü ise uygulama öğretim elemanı tarafından verilmektedir. Aynı notun teorik dersin notu olarak da değerlendirilmesi kararı gözden geçirilmelidir.

Çözüm önerisi: Uygulama öğrencisi değerlendirme modülüne girilen not (1) ile yükseköğrenim sisteminin ilgili sayfasına girilen not (2) birbirinden ayrılmalıdır. İkinci notun oluşturulmasında uygulama öğretmeninin katkısı yoktur. Bu not fakültede teorik derslerde yapılan çalışmalara göre öğretim elamanının takdir etmesi gerekir.

SORUN: Uygulama öğretmeninin günlük –genel değerlendirmeyi ıslak imzalı olarak kime, nerede teslim edeceği açıkça belirtilmemiştir.

Çözüm önerisi: Uygulamanın ıslak imzalı değerlendirme çıktısını uygulama öğretmeninden –c- maddesinde uygulama öğrenim kurumuna teslim eder derken -ç- maddesinde ilgili yükseköğretim kurumuna gönderilmek üzere eğitim kurumu koordinatörüne teslim eder ifadesi kullanılmıştır. Bu ifade netleştirilebilir.

SORUN: Uygulama öğrencisinden dönem sonunda yaptığı çalışmaları ve hazırladığı raporları uygulama öğretmenine ve uygulama öğretim elemanına teslim eder ifadesi kullanmaktadır.

Çözüm önerisi: Bu dosyanın içinde nelerin bulunması gerektiği açıkça belirtilmediği için eğitim fakültelerinde farklı farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Yönergede bu durum netleştirilebilir.

SORUN: Yönergenin bağlayıcı bir talimat değil tavsiye niteliğinde bir metin-MİŞ GİBİ algılanıyor ya da kullanılıyor olması.

Çözüm önerisi: Bu algı ve kullanım şeklinin ortadan kaldırılması için gereken önlemlerin alınması önerilmektedir.

DİĞER ÖNERİLER

1. Paydaşlar arasındaki işbirliği artırılabilir.
2. Uygulama gruplarındaki öğrenci sayısı azaltılabilir, örneğin 4 olabilir.
3. Uygulama dersi 4 döneme çıkarılabilir bunun ilk dönemi okul deneyimi olabilir. Okul deneyimi dersinin II. Yarıyılda (1. Sınıfın ikinci dönemi) olabilir. Okul deneyimi dersinde uygulama öğrencisinin uygulama okulundaki branşı ile ilgili diğer öğretmen ve farklı sınıflarda da gözlem yapılması önerilir.
4. Yönergede görev, sorumluluk, yetkiler yeniden tanımlanarak, kavram karmaşasının önüne geçilebilir.
5. Sınav/ başarı kaygısının ve veli etkisinin fazla olduğu okullar öğretmenlik uygulaması istememektedirler. Bu problemin aşılması için uygulama grubu almak öğretmen ve okulun isteğine bırakılmadan fakülte -milli eğitim işbirliği ile her dönem, belirlenen okullara dönüşümlü olarak dağıtılabilir.
6. Çalışmanın ana probleminde yönergede fiili olarak tanımlanan miktarda ders anlatamamaya aslında yönergenin neden olduğu sonucuna varılmıştır. Yönerge üzerinde yönergede adı geçen uygulama öğrencileri dahil tüm bileşenlerin bir araya gelerek UYGULANABİLİR BİR YÖNERGE üzerinde çalışmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi (2021 Ekim): Milli Eğitim bakanlığı & Yüksek Öğrenim Kurumu.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve C. B. Demir (Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Yeşilbaş Özenç, Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır? *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, *1*(2), 57-67. https://www.yok.gov.tr

Alkan, Cevat. (1987). *Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı*. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara.

MEB Tebliğler Dergisi: Ekim 1998-2493.

T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) Ankara, Temmuz – 2007.

Fakülte-Okul İşbirliği Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (Yök/Dünya Bankası. (1998). Öğretmen Eğitimi Dizisi. Ankara). https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar

Toprak E. (2021). Devlet Yönetiminde Yetki-Görev-Sorumluluk İlişkisi: Bir Yönetsel Meşruiyet Analizi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *76*(1), 257 – 278.

https://sozluk.gov.tr/

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HAYALLERİNDEKİ SINIF

Ayşe Ülkü BAYRAM
MEB, Sınıf Öğretmeni
ayseulkubayram@gmail.com

Sıla GÜNER
MEB, Sınıf Öğretmeni
silatmky@gmail.com

Kaya YILDIZ
Prof. Dr. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
kaya_yildiz@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin nasıl bir sınıf hayal ettiklerini, sınıflarında olmasını istediklerine yönelik algıları saptamaktır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisindeki bir resmi ilkokul bir de özel ilkokulda öğrenim gören 2., 3.sınıf ve 4.sınıf toplam 135 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin hayallerindeki sınıfı incelenmesini amaçlayan bu çalışmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğrencilerini sınıf düzeyi, cinsiyetine yönelik kişisel bilgiler ve "Hayalinizdeki sınıf nasıl olmalıdır?" sorusuna yönelik tek soruluk görüşme sorusu yer almıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sonucunda araştırmada 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalar; 1. Fiziksel ortama ilişkin hayaller, 2. Teknolojik Donanıma ilişkin hayaller, 3. Sınıf içi Davranışlara ilişkin hayaller ve 4.Ütopik hayaller şeklindedir. Resmi ve özel okullardaki öğrencilerin sınıf hayalleri arasında farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf, Hayal, Fiziksel ortam, Teknolojik donanım, Ütopik hayal

ABSTRACT

The aim of this research is to determine how primary school students envision their classrooms and their perceptions of what should be included in them. The study was conducted using a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. In phenomenological research, the aim is to uncover individuals' experiences, perceptions, and the meanings they attribute to a phenomenon. The study group consisted of a total of 135 students from the 2nd, 3rd, and 4th grades studying in a public primary school and a private primary school within the borders of Bolu's central district during the first semester of the 2023-2024 academic year. To investigate students' ideal classrooms, a semi-structured interview form was used to collect data. The interview form included personal information regarding the students' grade levels and genders, along with a single interview question: "What should your dream classroom be like?" Content analysis was employed for data analysis. As a result of the content analysis, four themes were identified in the research. These themes are: 1. Dreams related to the physical environment, 2. Dreams related to technological equipment, 3. Dreams related to classroom behaviors, and 4. Utopian dreams. It was concluded that there are differences between the classroom dreams of students in public and private schools.

Keywords: Classroom, Dream, Physical environment, Technological equipment, Utopian dream

GİRİŞ

"Hayal gücü güç verir: Hayal gücü her şeydir. Sizi bekleyen güzelliklerin ön izlemesi gibidir. Hayal gücü bilgiden daha önemlidir." Albert Einstein (TÜBİTAK Bilim ve Teknik, 2015). Daha iyi bir gelecekte yaşama isteği ütopyaların, hayallerin oluşumunu sağlamıştır. Ütopyacılar ütopyaya uygun eğitilmiş insan profilinin yetiştirilmesi ve insana değişime uygun bir yapı kazandırma gerekçesiyle eğitimi önemserler (Ozmoz, 1969; Akt. Öztürk, 2004). Çünkü geleceğin şekillenmesinde eğitim sistemi ve onun sunduğu imkanlar önem taşır ve oluşturulan öğrenme ortamları, öğrenenleri geleceğe hazırlayan yapılardır. Ayrıca okulların öğrenciler için en önemli sosyal alanlardan birisi olduğu da söylenebilir. Özellikle zorunlu eğitim dönemi, öğrencilerin okuldan hoşlanıp hoşlanmadıklarına veya ne öğrenmek istediklerine veya istemeyeceklerine bakılmaksızın, insanlar üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin okul deneyimlerinin, öğrenmeleri ve gelecek yaşamları üzerinde de bir etkisi olduğu varsayılabilir (Alerby, 2003). Bu bağlamda öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği uzun zamandır üzerinde tartışılagelen bir konudur (Özdemir ve Akkaya, 2013). Bu ortamlarda yaşayan öğrencilerin nasıl bir ortamda öğrenim görmek istedikleri ve okulların gelecekte nasıl olacağına ilişkin hayalleri önemlidir. Bu hayallere uygun ortamlar, öğrencilerin öğrenme heveslerini de artırabilir. Rudduck ve Flutter (2004), öğrencilerin öğrenmelerine neyin yol açtığına ve neyin yardımcı olduğuna ilişkin görüşlerinin önemli olduğunu ve onların okuldaki yaşamlarını etkileyen kararlara dahil edilmelerinin gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalar da öğrencilerin yaşamlarını etkileyen programlarda onların bakış açılarını dikkate almanın önemli olduğunu göstermektedir (Caringi, Klika, Zimmerman, Trautman ve van den Pol, 2013; Head, 2011; Richards Schuster & Pritzker, 2015). Bland ve Sharma-Brymer (2012) de öğrencilerin kendi tercih ve hayallerine uygun bir ortamda daha yüksek başarı ve katılım gösterebileceklerini belirtmektedir. Günümüzde insanlığın ulaştığı olanakların oluşumunda önemli katkıları olan ütopyaların (Kahveci, 2018), yarınların okulları için de katkı sunacağı, yarının okullarının biçimlendirilmesinde temel olacağı düşünülmektedir Kahveci'nin de belirttiği gibi, ütopyalar ideali temsil eder ve bu ideallere ulaşmak olmasa da yaklaşmak mümkündür. Bu nedenle, insanlık tarihindeki ütopyaların ve hayallerin günümüzün şekillenmesinde önemli bir rol oynadığı açıktır. Ayrıca, günümüz ve gelecekteki eğitim ortamlarının oluşturulmasında bu ütopyaların ve hayallerin tasvir edilmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak mevcut durumda, öğrenenlerin nasıl bir okul veya öğrenme ortamına ihtiyaç duydukları, çoğunlukla onların görüşlerinden bağımsız olarak belirlenmektedir. Okul, sınıf veya diğer öğrenme alanlarının nasıl olacağına, genellikle öğretmenler ve yöneticiler karar vermektedir. Bu durum, öğrenenlerin hayal ettikleri eğitim ortamlarında değil, yetişkinlerin belirlediği zaman dilimlerinde ve ortamda eğitim almalarına yol açmaktadır. Ghaziani (2008)'nin de belirttiği gibi okulun nasıl olması gerektiğine karar verenlerin ve tasarımcıların, okulun asıl kullanıcısı olan öğrencilerin gözüyle dünyaya bakmaları büyük önem taşımaktadır.

Eğitim bireye; bilişsel, sosyal, duyuşsal ve bedensel yönden bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırma, bireyin kendini gerçekleştirme, kendine özgü öğrenme yapıları oluşturma süreci olarak görülebilir. Öğrencinin her yönü ile nitelikli yetiştirilmesinde öğrenme çevresi önemli bir değişkendir. Öğrenciler nasıl sınıflarda eğitim görmek ister? Sınıfları etkili hale getiren etmenler nelerdir? Bu soruların cevapları çocukların hayal güçlerinde gizlidir. Reichling (1990) hayal gücünün; sezgi, algı, düşünme ve hissetme olmak üzere dört yönünün olduğunu, bu dört yönün kullanılmasıyla, hayal gücünün insan bilincinin bir gücü olarak görülebileceğini belirtir. Duffy'ye göre (2006), Çocukların hayal ürünü ifadelerini inceleyerek, dünya hakkında ne bildiklerini, neleri önemsediklerini,

nasıl temsil etmeyi seçtikleri öğrenilebilinir. Çocukların hayallerini, fikirlerini sormak onları önemsediğimizi göstermenin ve kendilerini önemsemeleri gerektiğinin önemli bir göstergesidir. "Aslında çocuklar, okulların gerçek sahibidirler. Kendileriyle ilgili sorunlarda, en isabetli çözümler, yine çocukların ve gençlerin kendilerince bulunabilir. Okulda gelişim düzeylerine uygun olarak kendi sorunlarıyla ilgili söz ve yetki sahibi olan çocuk kendi öğrenme süreçlerine ve okuluna, bunun bir uzantısı (devamı) olarak da, yetişkinlikte toplumsal sorunlarına aktif şekilde sahip çıkacaktır." (MEB, 2013; UNICEF, 2013).

Literatürde öğrencilerin okullara ilişkin hayallerini betimleyen akademik nitelikte ve kapsamlı çalışmaların çok sınırlı oluşu, öğrenme ortamlarının biçimlendirilmesinin öğrencilerden bağımsız gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Literatür incelendiğinde İngiltere, Amerika ve Avusturalya gibi ülkelerde, bazılarına, mimarların ve tasarımcıların da katıldığı öğrencilerin hayallerindeki okul tasarımına ilişkin resim ve kompozisyon yarışmaları yapılmışt ır (French ve Hill, 2004). Bu yarışmalarda cam tavanlar, yeşil duvarlar gibi okulun fiziksel ortamına ilişkin hayaller göze çarpmaktadır. Burke ve Grosvenor (2015) kitaplarının ikinci baskısında "The Guardian" gazetesinin 2001 ve 2011 yıllarında yaptığı "İstediğim Okul" adlı yarışma bulgularını karşılaştırarak sunmaktadırlar. Burke ve Grosvenor (2015)'a göre hem 2001 hem de 2011'de öğrencilerin okul çevresi, konfor ve güvenlikle ilgili talepleri değişmemiştir. Avustralya'da 2005 yılında yapılan "istediğim okul" isimli yarışmada (Doherty, 2005), bütün eğitim kademelerindeki öğrencilerden hayallerindeki okulu resim, kompozisyon, hikâye, şiir veya şarkı olarak paylaşmaları istenmiştir (Bland ve Sharma-Brymer, 2012). Yarışma sonunda güzel bir okul hayalinde okulun aydınlık ve yeşilliklerle dolu bir yer olarak hayal edildiği; okullarındaki koyu renklerden, matlıktan ve karanlık, kirli laboratuvarlardan şikâyet ettikleri görülmüştür. Türkiye'de ise MEB tarafından çeşitli zamanlarda öğrencilerin hayallerindeki okullara ilişkin deneme/kompozisyon/resim yarışmaları düzenlenmekte ancak bunlar yarışma düzeyinde değerlendirilmekte ve yine okul tasarımlarına öğrenci katılımı eksik kalmaktadır. Özdemir ve Yılmaz (2008) yaptıkları çalışmada öğrencilerin daha yeşil ve daha geniş okullar talep ettiklerini; ancak okul tasarımlarında öğrencilerin talep ve ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı vurgulanmaktadır. Alerby (2003) ise yapt ığı çalışmada öğrencilerin okul deneyimlerine ilişkin düşüncelerini resimler ve resimleri açıklayan sözlü ifadelere yer vererek araştırmıştır. Çalışmada temalar öğrenme ve bilgi, sosyal ilişkiler, düzenlilik ve kurallar, ders konuları, duygular, zaman ölçüleri başlıklarında ele alınmış; öğrenci deneyimlerinin karar mekanizmalarınca dikkate alınması gerektiği vurgusu yapılmıştır. Yine Kostenius (2011) çalışmasında öğrencilere hayallerindeki okulu çizdirerek, yaşadıkları deneyimleri ve okulun vizyoner fikirlerini paylaşmalarını istemiş ayrıca bir grup öğrenciyle görüşme yapmıştır. Çocukların hayallerindeki okula ilişkin açıklamalarını "dostluk ve katılım" okulu, "İş ve oyun" okulu ve "Yerler ve mekân" olmak üzere üç tema altında toplamıştır. Bu bağlamda öğrenciler arkadaşlık ve akran işbirliği, adil, özenli ve katı olmayan öğretmen, kendilerini ilgilendiren durumlara ilişkin karar mekanizmalarına katılma, okulun eğlenceli hale getirilmesi, esnek çalışma saatleri, açık havada çalışma, uzun molalar, öğlen yemeği, oyun alanları ve oyuncakların olduğu alanlardan oluşan okul hayallerini resimlerle ve sözlü olarak ifadelendirmişlerdir. Resimler, sözsüz hikâye anlatan metin olarak görülebilir (Van Manen, 1990). Ancak anlatı olarak resimlerin çocukların düşüncelerini diğer yöntemlerden daha iyi iletmelerini sağladığı varsayımı eleştirilmektedir (Backett-Milburn ve McKie, 1999). Driessnack (2005), klinisyenler ve araştırmacılar tarafından çocukların resimlerini tanımlayan kendi sözcüklerinin göz ardı edilmesini eksiklik olarak vurgulamaktadır. Bu nedenle bir çözüm olarak, çocukların kendi

düşüncelerini ve açıklamalarını duymak ve anlamak, onlara gerçek bir fırsat yaratmak için çocuklarla konuşmak ve onları ciddiye almak gerekmektedir (Backett-Milburn ve McKie, 1999).

Aktürk-Çapur (2017) tarafından yapılan çalışmada 9-10 yaş grubunu kapsayan toplam 170 öğrenciden "Hayalinizdeki okul nasıl olmalıdır?" sorusuna yönelik bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin daha çok okulun fiziki yapısı ve öğrenme çevresini önemsedikleri görülmüş; kıyafetlerin serbest olması, kişiye ait dolap, sevgi ve hoşgörülü bir ortam ve ödev olmaması gibi talepler dikkat çekici bulunmuştur. Büyükalan-Filiz (2018)'in yapmış olduğu metafor analizi sonucunda da öğrencilerin daha çok doğa ile iç içe, serbest oyun alanlarının olduğu, güvenli ve hayal güçlerini destekleyici okul bahçeleri talep ettikleri belirlenmiştir. Ekiz ve Gülay (2018) tarafından öğrencilerin "ideal sınıf ortamına" ilişkin görüşlerinin metafor analizi yoluyla değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonunda, en fazla metafor üretilen temanın "geniş mekanlar" ve en çok ifade edilen metaforun "ev" kavramı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin metaforlarını analiz eden Tulunay-Ateş (2016), okul ile ilgili en çok "ev-yuva" metaforunun kullanıldığını belirlemiştir. Literatür incelendiğinde, daha çok okul kavramına ilişkin metafor analizlerinin yapıldığı görülmektedir (Aydoğdu, 2008; Balcı, 1999; Bülbül ve Gökçe-Cerit, 2015; Cerit, 2006; Demir, 2007; Inbar, 1996; Özdemir ve Akkaya, 2013; Saban, 2008; Tulunay-Ateş, 2016). Literatürde öğrencilerin teknoloji kavramına ilişkin algıları da merak konusu olmuş ve bu amaçla metafor analizleri (Durmuş, Bağcı ve Ağca, 2008; Şahin ve Baturay, 2013), yazılı anlatım ve resim analizleri (Erişti ve Kurt, 2011; Ersoy ve Türkkan, 2009) yapılmıştır. Ancak öğrencilerin gelecekteki okul hayalleri ve bu hayallerinde yer alan okullarda teknolojinin yerinin ne olduğuna ilişkin bir çalışma yapılmamıştır. Halbuki ekolojik psikolojide "çevre", sosyal ve fiziksel özellikleriyle bireyin davranışları ve gelişimi değerlendirilirken dikkate alınması gereken önemli bir bileşendir. Okul ise çevrenin en önemli parçasıdır (Öğülmüş ve Özdemir, 1995) ve öğrenci davranışları üzerinde etkili bir unsurdur (Aydoğan, 2012).

William Russell'ın (2013) "Büyük işler, büyük hayaller kurma özelliği olan insanlarca başarılmıştır" sözü, büyük liderlerin, sanatçıların, iş adamlarının başarılı işleri ardında, bir zamanlar sadece hayalleri olduğunu doğrular niteliktedir. Hayal kurmak, gelecekte yaşamak istediğimiz hayatın resmine kendi renklerimizi seçebilmek; kısaca dokunabilmektir. Günümüzde öğrencilerin hayalleri çok renkli ve bir o kadar da karışıktır. Sınıf ortamları görünenden bazen çok daha fazlası, bazen de çok daha azıdır. Okul ve sınıflar oluştururken, öğrencilerinde fikirlerini ve hayallerini sormamak, tasarlanan mekanların bazı yanlarını hep biraz eksik bırakmıştır. Çocukların hayallerine dayanan bir okulda, boş bir sınıf hem bir sinema salonu, hem bir resim atölyesi, hem de müzik dersliği, kütüphane ve oyun odası işlevi görebilirken, mevzuata bağlı kalındığında, yalnızca gösteriler arasında anahtarı açılan soğuk ve cansız dört duvara dönüşebilmektedir. Farklı hayal gücü tanımlamaları ile görülmektedir ki öğrencilere sorulan "Hayalinizdeki Sınıf Nasıldır? Nasıl Olmalıdır?" sorusunun yanıtında aslında çocukların sezgileri, algıları, düşünme ve hissetme becerileri, bilincin geniş formunda ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Eğitim kurumlarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin gözden geçirilmesi ve yeniden yapılanması sürecinde öğrencilerin görüşleri önem taşımaktadır (Özçakir ve Çağlayan, 2013). Bu kapsamda, öğrencilerin düşünme boyutu ile arzuladıkları okulun özellikleri ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışma ile çocukların sınıfları ile ilgili hayallerini oluşturan küçük ayrıntılar ile büyük resme, okulların sahip olması gereken özelliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Burada 8-

10 yaş grubundaki çocukların paylaşılan hayalleri birer bilgi öğesi olarak kabul edilirse, tüm bu dilekleri yapılandırma çabası da bu çalışmanın önemli bir parçasını oluşturabilecektir. Araştırmanın amacı ilkokul öğrencilerinin nasıl bir sınıf hayal ettiklerini belirlemektir. Buna bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmaktadır. Hayalinizdeki sınıf nasıldır? Nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin nasıl bir sınıf hayal ettiklerini, sınıflarında olmasını istediklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni ile yürütülmüştür. Olgu bilim deseninde, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisindeki bir resmi ilkokul bir de özel ilkokulda öğrenim gören 2., 3.sınıf ve 4.sınıf toplam 135 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışma grubunda yer alan ilkokul öğrencilerinin demografik bilgileri aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Okul Türü		**Resmi Okul**	**Özel Okul**	**Toplam**	
		f	**f**	**f**	**%**
Cinsiyet	Erkek	32	40	72	53,3
	Kız	38	25	63	46,7
Sınıf	2. Sınıf	22	17	39	28,9
	3. Sınıf	24	32	56	41,4
	4. Sınıf	24	16	40	29,7
	Toplam	70	65	135	100

Tablo1 incelendiğinde Araştırmanın çalışma grubunda 135 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin %53,3'ü erkek öğrencidir. Öğrencilerin 51,9'u resmi okul, %48,1'özel okul öğrencisidir. Sınıf bazında yığılma %41,4 ile 2. Sınıf öğrencilerinde olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği; araştırmayı yapan kişi ile araştırmaya konu olan kişi arasında yapılan düzenli ve hedefli, yazılı olmayan iletişim şeklidir (Cohen ve Manion, 1994' den akt., Türnüklü, 2000: 544). Bu araştırmada kullanılmak üzere araştırmacı tarafından öğrenciler için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken öğrencilerin hayalleri ile ilgili literatür taranarak araştırma konusu kapsamında sorular hazırlanmıştır. Görüşme soruları açık uçlu sorular olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu soru yapıları ve araştırma kapsamı ile ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. 2 sınıf öğretmeni ve 2 akademisyen olmak üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak tekrar uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonunda gerekli düzeltmeler yapılarak form son haline getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda Görüşme

formunda öğrencilerini sınıf düzeyi, cinsiyetine yönelik kişisel bilgiler ve "Hayalinizdeki sınıf nasıl olmalıdır?" sorusuna yönelik tek soruluk görüşme sorusu yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler öğrencilerden 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 1.döneminde görüşülerek toplanmıştır. Öğrenci sınıfları araştırmacılar tarafından ziyaret edilmiş ve öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü olan öğrencilere görüşme formu verilmiş ve soruların cevaplarını forma yazmaları istenmiştir. Öğrencilerinin hayal ettikleri sınıfın nasıl olması gerektiğini belirleyebilmek için öğrencilere açık uçlu sorulan soruya ilişkin yazılı görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır. Genelde nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir;

- Verilerin kodlanması,
- Temaların bulunması,
- Kodların ve
- Temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

İçerik analizi sonucunda araştırmada 4 tema oluşturulmuştur. Bu temalar;

1. Fiziksel ortama ilişkin hayaller,
2. Teknolojik Donanıma ilişkin hayaller,
3. Sınıf içi Davranış Kalıplarına ilişkin hayaller ve
4. Ütopik hayaller şeklindedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik, türüne bakılmaksızın herhangi bir araştırmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması ile bulgularının sunulması aşamalarını ilgilendiren önemli kaygılardır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Öğrenciler tarafından verilen yanıtlara bakıldığında "Hayalindeki Sınıf" kavramına ilişkin 4 ana tema oluştuğu gözlemlenmiş, bulgular kısmında etraflıca değinilen bu temaların temsil ettiği düşünülen farklı kategori alanı belirlenmiştir. Oluşturulan kategoriler altına yerleştirilmiş görüşlerin, bulundukları kategoriyi temsil edip etmediğinin kontrolünün sağlanması adına bir alan uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak adına yapılan bu aşamada, "Hayalindeki Sınıf" kavramına ilişkin 4 tema ve toplamda 4 kavramsal kategori tabloları ayrı ayrı biçimde, henüz eşleştirme yapılmamış haliyle, iki alan uzmanı (1 öğretim üyesi, 1 öğretmen) ile paylaşılmış, kendilerinden bu görüşlerin temalara ve kavramsal

kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan eşleştirme ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme birbiri ile kıyaslanmıştır. Araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994), (güvenirlik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı x100) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Görüşüne başvurulan uzman ile araştırmacıların yaptığı eşleştirme karşılaştırıldığında, ifade edilen formül açısından güvenirlik = (../..+..)x100=% 80 olarak bulunmuştur. Nitel çalışmalarda araştırmacılar arasındaki uzlaşmanın %70 olarak bulunmasının çalışmanın güvenirliği açısından olumlu olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Öğrencilerin hayallerindeki sınıfa ilişkin görüşlerine ilişkin görüşleri aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Hayallerindeki Sınıfa İlişkin Temalar

	Resmi Okul	**Özel Okul**
Temalar	Fiziksel Ortama İlişkin Hayaller	Fiziksel Ortama İlişkin Hayaller
	Teknolojik Donanıma İlişkin Hayaller	Teknolojik Donanıma İlişkin Hayaller
	Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayaller	Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayaller
	Ütopik Hayaller	Ütopik Hayaller

Tabloda öğrencilerin hayallerindeki sınıfa ilişkin görüşleri 4 temada yer almaktadır. Bu temalar; 1. Fiziksel ortama ilişkin hayaller, 2. Teknolojik Donanıma ilişkin hayaller, 3. Sınıf içi Davranışlara ilişkin hayaller ve 4.Ütopik hayaller şeklindedir. Bu 4 temaya ilişkin kategori ve kod başlıkları aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

TEMA I: Fiziksel Ortama İlişkin Hayaller

Öğrencilerin "Fiziksel Ortama İlişkin Hayaller" temasına ilişkin kategoriler aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Fiziksel Ortama İlişkin Hayalleri Temasına ilişkin Kategoriler

1. TEMA: Fiziksel Ortama İlişkin Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kategoriler	Sınıf Ortamı	89	Sınıf Ortamı	126
	Araç- Gereç	45	Araç- Gereç	62
	Süs Eşyaları	12	Süs Eşyaları	12
	Ders Etkinlikleri	45	Ders Etkinlikleri	32
	Okul Ortamı	2	Okul Ortamı	12
	Beslenme	1	Beslenme	44

Tablo incelendiğinde öğrencilerin fiziksel ortama ilişkin hayalleri teması hem resmi okullarda hem de özel okullardaki öğrencilerde 6 kategoride toplanmıştır. Her iki okul türünde de en yüksek frekans "Sınıf ortamı" kategorisinde olmuştur. Bu kategoriyi "Araç-gereç" kategorisi izlemiştir.

Sınıf Ortamı

Öğrencilerin "Sınıf Ortamı" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Ortamı Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Sınıf Ortamı				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Sıralar	7	Sıralar	28
	Yerler	2	Yerler	2
	Tavan	4	Tavan	3
	Aydınlanma-Isınma	3	Aydınlanma-Isınma	7
	Temizlik	6	Temizlik	2
	Genişlik	5	Genişlik	5
	Evcil hayvan	7	Evcil hayvan	7
	Oturma Düzeni	13	Oturma Düzeni	1
	Sınıf mevcudu	3	Sınıf mevcudu	2
	Sınıf düzeni	10	Sınıf düzeni	13
	Renk	10	Renk	9
	Dekor	6	Dekor	22
	Sınıf bölümleri	23	Sınıf bölümleri	22
Kod Başlıkları (Farklı)	Sade- gösterişsiz	2	Öğretmen masası	3
	TOPLAM	**89**	**TOPLAM**	**126**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 89, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 126 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Sınıf ortamı" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 13 ortak, birer tane de farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.15 : Hayalimdeki sınıfta sıralar geniş olmalıdır."

''D.Ö.4.14-Salıncak sıralar olmalı.''

''D.Ö.2.2 – Hayalimdeki sınıfta yerler cam olmalı ve hiç kirlenmemeli''

''D.Ö.3.3- Tavanda gökyüzü resmi olmalı''

''D.Ö.2.1- Sınıfımın dışarıda Güneş açmış gibi bir havası olmalı''

''D.Ö.4.15-Sınıfımıza özel temizlik görevlisi olmalı.''

''D.Ö.4.38-Bir evcil hayvan olmalı ve sırayla eve götürebilmeliyiz.''

''D.Ö.4.31-Bir evcil hayvan ve ona ait küçük bir evi olmalı.''

''D.Ö.4.36-Sıra düzeni iki kat olmalı ve bu sayede arkadaki öğrenciler tahtayı daha iyi görebilmeli.''

Araç-Gereç

Öğrencilerin "Araç-Gereç" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Araç Gereç Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Araç- Gereç				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Tahta	4	Tahta	4
	Panolar-Köşeler	15	Panolar-Köşeler	11
	Dolaplar	6	Dolaplar	13
	Sınıf Eşyası	10	Sınıf Eşyası	13
	Oyun araçları	3	Oyun araçları	9
	Kitap	1	Kitap	1
	Kitaplık	5	Kitaplık	7
Kod Başlıkları (Farklı)	Tenefüs zili	1	Kırtasiye	4
	TOPLAM	**45**	**TOPLAM**	**62**

Tabloda öğrencilerin "Araç-gereç" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 45, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 62 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Araç-gereç" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 7 ortak, birer tane de farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.3.7-Akıllı tahta çok büyük olmalı.''

''D.Ö.4.31-Atatürk ve tarihimizle ilgili bir köşe olmalı.''

''D.Ö.4.29-İlginç bilgilerin paylaşıldığı bilgi köşesi olmalı.''

''D.Ö.3.1-Herkesin kendine ait büyük bir dolabı olmalı.''

''D.Ö.3.12-Sınıfımıza ait özel bir zilimiz olmalı.''

''D.Ö.4.15-Sınıfın köşesinde su makinesi olmalı.''

Süs Eşyaları

Öğrencilerin "Süs Eşyaları" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Süs Eşyaları Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Süs Eşyaları				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Bitkiler	2	Bitkiler	4
	Sınıf içi süsler	1	Sınıf içi süsler	3
	Duvar resimleri	2	Duvar resimleri	1
Kod Başlıkları (Farklı)	Süslü kapı	2	Çiçekler	4
	Hayvan resimleri	1		
	Süslü sınıf eşyaları	4		
	TOPLAM	**12**	**TOPLAM**	**12**

Tablo incelendiğinde resmi ve özel okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 12 şer görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Süs eşyaları" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod

başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 3 ortak, resmi okul öğrencilerinin 3, özel okul öğrencilerinin 1 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.31-Birçok bitkinin olduğu bitki köşesi olmalı.''

''D.Ö.3.14-Sınıf süslü olmalı, her yer kalpli ve yıldızlı olmalı.''

''D.Ö.4.38-Sınıf kapısı süslü olmalı.''

''D.Ö.4.31-Duvarlarda uzay ve gök cisimleri ile ilgili birçok resim olmalı.

''D.Ö.3.14-Her yerde at, kedi, köpek, kuş resimleri olmalı.''

Ders Etkinlikleri

Öğrencilerin "Ders Etkinlikleri" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Ders Etkinlikleri Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Ders Etkinlikleri				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Film İzleme	3	Film İzleme	1
	Değişik etkinlikler	11	Değişik etkinlikler	6
	Sportif aktiviteler	6	Sportif aktiviteler	8
	Eğlenceli etkinlikler	10	Eğlenceli etkinlikler	3
	Sevilen derslerin yapılması	2	Sevilen derslerin yapılması	3
	Ödevler	6	Ödevler	4
Kod Başlıkları (Farklı)	Ders olmaması	2	Branş derslerin fazla olması	4
	Oyun	4	Sınavlar	1
	Hızlı kitap okuma	1	Günlük ders sayısı	2
	TOPLAM	**45**	**TOPLAM**	**32**

Tabloda öğrencilerin "Ders etkinlikleri" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 45, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 32 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Ders etkinlikleri" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 5 ortak, resmi okul öğrencilerinin 3, özel okul öğrencilerinin 3 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.36-Etkinlikler ve geziler çok olmalı.''

''D.Ö.3.13-Deney yapmak serbest olmalı.''

''D.Ö.4.4-Ders işlenmeyen bir sınıf olsun.''

Okul Ortamı

Öğrencilerin "Okul Ortamı" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 8. Okul Ortamı Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Okul Ortamı				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Sınıfın okuldaki konumu	1	Sınıfın okuldaki konumu	2
	Depreme dayanıklı okul	1	Depreme dayanıklı okul	1
Kod Başlıkları (Farklı)			Spor sahaları	6
			Ekilen biçilen tarla	2
			Manzaralı okul	1
	TOPLAM	**2**	**TOPLAM**	**12**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 2, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 12 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Okul ortamı" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 2 ortak, özel okul öğrencilerinin 3 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Resmi okul öğrencilerinin bu kategoride farklı bir kod başlığı bulunmamaktadır.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.17-Depreme dayanıklı bir sınıf olsun.''

''D.Ö.4.3-Sınıf okulun birinci katında olsun.''

Beslenme

Öğrencilerin "Beslenme" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Beslenme Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Beslenme				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Kantin	1	Kantin	4
Kod Başlıkları (Farklı)			İçecekler	4
			Yemek	11
			Aşçı	1
			Açık Büfe	2
			Meyve	3
			İkindi kahvaltısı	2
			Kahvaltı	1
			Su sebili	9
			Şekerleme-Çikolata	7
	TOPLAM	**1**	**TOPLAM**	**44**

Tabloda öğrencilerin "Beslenme" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 1, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 44 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Beslenme" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod

başlığı altında 1 ortak, resmi okul öğrencilerinin 1, özel okul öğrencilerinin 9 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.3.11-Sınıfın içinde kantin olsun.''

TEMA II: Teknolojik Ortama İlişkin Hayaller

Öğrencilerin "Teknolojik Ortama İlişkin Hayaller" temasına ilişkin kategoriler aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin Teknolojik Ortama İlişkin Hayalleri Temasına ilişkin Kategoriler

TEMA: Teknolojik Ortama İlişkin Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kategoriler	Güvenlik	5	Güvenlik	11
	Teknolojik Araçlar	29	Teknolojik Araçlar	66

Tablo incelendiğinde öğrencilerin teknolojik ortama ilişkin hayalleri teması hem resmi okullarda hem de özel okullardaki öğrencilerde 2 kategoride toplanmıştır. Her iki okul türünde de en yüksek frekans "Teknolojik Araçlar" kategorisinde olmuştur. Bu kategoriyi "Güvenlik" kategorisi izlemiştir.

Güvenlik

Öğrencilerin "Güvenlik" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Güvenlik Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Güvenlik				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Otomatik Kapı	3	Otomatik Kapı	2
	Otomatik Pencere	2	Otomatik Pencere	1
Kod Başlıkları (Farklı)			Giriş çıkış	5
			Kamera sistemi	2
			Alarm	1
	TOPLAM	**5**	**TOPLAM**	**11**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 5, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 11 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Güvenlik" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 2 ortak, resmi okul öğrencilerinin görüşleri bu kategoriye ilişkin 3 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.3.3-Kapılar otomatik açılıp kapanmalı.''

''D.Ö.3.7- Camlarda otomatik demir perdeler olmalı.''

Teknolojik Araçlar

Öğrencilerin "Teknolojik Araçlar" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 12. Teknolojik Araçlar Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Teknolojik Araçlar				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Akıllı Tahta	3	Akıllı Tahta	7
	Telefon/Tablet/B.sayar/TV	9	Telefon/Tablet/B.sayar/TV	30
	Akıllı Dolap	1	Akıllı Dolap	2
	Ses komutlu sınıf eşyaları	5	Ses komutlu sınıf eşyaları	3
	Kumanda/Parmak izi ile çalışan eşyalar	2	Kumanda/Parmak izi ile çalışan eşyalar	6
	Otomatik sınıf eşyaları	3	Otomatik sınıf eşyaları	4
	Robotlar	3	Robotlar	2
	Asansör	1	Asansör	1
Kod Başlıkları (Farklı)	Dijital oyunlar	1	İnternet	1
	Ses sitemi	1	Akıllı Masa	3
			Sensörlü ışıklar	1
			Elektrikli taşıtlar	2
			Klima	2
			Peçete makinası	1
	TOPLAM	**29**	**TOPLAM**	**66**

Tabloda öğrencilerin "Teknolojik Araçlar" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 29, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 66 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Teknolojik araçlar" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 8 ortak, resmi okul öğrencilerinin 2, özel okul öğrencilerinin 6 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.36-Akıllı tahta çok gelişmiş olmalı.''

''D.Ö.2.9-Çocuklar tabletle, bilgisayarla oynarken; öğretmen de ayrı bilgisayardan ders araştırması yapmasına olanak sağlamalı. Böylelikle sınıftaki sınavlar çok kolay yapılır, öğretmenler seçtikleri etkinlikleri istediği gibi ayarlayabilir.''

''D.Ö.4.7-Tahta söylediklerimizi yazabilmeli.''

''D.Ö.4.38- Sıralarımızda tabletlerimiz olmalı ve bu tabletlerden akıllı tahtayı görebilmeliyiz.''

''D.Ö.4.11-Dolaplar parmak iziyle açılsın.''

''D.Ö.4.36-Telefon, akıllı saat serbest olmalı.''

''D.Ö.4.14- Sınavda yapamadığımız soruları anlatan bir makine olmalı.''

''D.Ö.4.36-Kalemler otomatik olmalı.''

TEMA III: Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayaller

Öğrencilerin "Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayaller" temasına ilişkin kategoriler aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 13. Öğrencilerin Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayalleri Temasına ilişkin Kategoriler

TEMA: Sınıf içi Davranış Kalıplarına İlişkin Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kategoriler	Öğrenci davranışları	52	Öğrenci davranışları	17
	Öğretmen Davranışları	3	Öğretmen Davranışları	3

Tablo incelendiğinde öğrencilerin Sınıf içi davranış kalıplarına ilişkin hayalleri teması resmi okullarda 2, özel okullardaki öğrencilerde 2 kategoride toplanmıştır. Her iki okul türünde de en yüksek frekans "Öğrenci davranışları" kategorisinde olmuştur.

Öğrenci Davranışları

Öğrencilerin "Öğrenci Davranışları" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 14. Öğrenci Davranışları Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Öğrenci davranışları				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Sınıf içi kurallar	17	Sınıf içi kurallar	4
	Ahlaki davranışlar	15	Ahlaki davranışlar	2
	Serbest kıyafet	7	Serbest kıyafet	5
	Sınırsız davranışlar	9	Sınırsız davranışlar	4
	Arkadaşlık	4	Arkadaşlık	2
	TOPLAM	**52**	**TOPLAM**	**17**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 52, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 17 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Öğrenci davranışları" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 5 ortak kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir. Hem resmi hem de özel okul öğrencilerinin bu kategoriye ilişkin farklı kod başlığı bulunmamaktadır.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.3.11-Kimse nöbetçi olmamalı.''

''D.Ö.4.6-Sınıf başkanı olmamalı.''

''D.Ö.4.29-Sessiz ve sürekli öğretmenin dinlendiği bir sınıf olmalı.''

''D.Ö.3.10-Bu sınıftaki tüm öğrenciler iyi kalpli olmalı.''

Öğretmen Davranışları

Öğrencilerin "Öğretmen Davranışları" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmen Davranışları Kategorisine ilişkin Kod Başlıkları

Kategori: Güvenlik				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Öğrenciye karşı davranışlar	2	Öğrenciye karşı davranışlar	3
Kod Başlıkları (Farklı)	Her soru cevaplayan öğretmen	1		
	TOPLAM	**3**	**TOPLAM**	**3**

Tabloda öğrencilerin "Öğretmen davranışları" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi ve özel okullardaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 3'er görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Öğretmen davranışları" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 1 ortak, resmi okul öğrencilerinin 1 farklı kod başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.6-Soruları hep öğretmen cevaplasın.''

''D.Ö.4.36-Öğretmen öğrencilere bağırmamalı.

TEMA IV: Ütopik Hayaller

Öğrencilerin "Ütopik Hayaller" temasına ilişkin kategoriler aşağıda tabloda yer almaktadır.

Tablo 16. Öğrencilerin Ütopik Hayalleri Temasına ilişkin Kategoriler

TEMA: Ütopik Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kategoriler	Sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayaller	53	Sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayaller	82
	Sınıf dışı ortama ilişkin ütopik hayaller	2	Sınıf dışı ortama ilişkin ütopik hayaller	1
	Zamana ilişkin ütopik hayaller	4	Zamana ilişkin ütopik hayaller	11
			Araç-Gereç ilişkin ütopik hayaller	26

Tablo incelendiğinde öğrencilerin ütopik hayalleri teması resmi okullarda 3, özel okullardaki öğrencilerde 4 kategoride toplanmıştır. Her iki okul türünde de en yüksek frekans "Sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayaller" kategorisinde olmuştur.

Sınıf İçi Ortama İlişkin Ütopik Hayaller

Öğrencilerin "Sınıf İçi Ortama İlişkin Ütopik Hayaller" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf İçi Ortama İlişkin Ütopik Hayaller Kategorisi ve Kod Başlıkları

Kategori: Sınıf İçi Ortama İlişkin Ütopik Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Uçan sınıf eşyaları	2	Uçan sınıf eşyaları	3
	Zemin	2	Zemin	3
	Eğlence sınıfı	2	Eğlence sınıfı	5
	Kız sınıfı	4	Kız sınıfı	1
	Fantastik sınıf	24	Fantastik sınıf	19
	Sınıf düzeni	4	Sınıf düzeni	43
	Robot	2	Robot	6
Kod Başlıkları (Farklı)	Sıralar	5	Parti odası	2
	Lunapark	4		
	Taşıt sıralar	1		
	Sevilen arkadaşlar	1		
	Erkek sınıfı	2		
	TOPLAM	**53**	**TOPLAM**	**82**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 53, özel okuldaki öğrencilerin bu kategoriye ilişkin toplam 82 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayalleri" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 7 ortak, resmi okul öğrencilerinin 5, özel okul öğrencilerinin 1 farklı kod başlıkları altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.2.9-Uçan bir sınıf olmalı.''

''D.Ö.2.2- Bu sınıfta istediğimizi anında yapabilen bir makine olmalı.''

''D.Ö.3.7-Sıralarda masaj koltukları olmalı.''

''D.Ö.2.14-Sınıfta bir tünel olmalı, o tünelin içinde kocaman bir orman olmalı, ormanın içinde hayvanlar olmalı, ormanın bitiminde deniz olmalı, denizde de gemi olmalı ve o gemiye binip tekrar sınıfa dönebilmeliyiz.''

''D.Ö.4.36-Sadece zeki kızlardan oluşan bir sınıf olmalı.''

Sınıf Dışı Ortama İlişkin Ütopik Hayaller

Öğrencilerin "Sınıf Dışı Ortama İlişkin Ütopik Hayaller" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Dışı Ortama İlişkin Ütopik Hayaller Kategorisi ve Kod Başlıkları

Kategori: Sınıf Dışı Ortama İlişkin Ütopik Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Tüm kademelerde aynı öğretmen olması	2	Tüm kademelerde aynı öğretmen olması	1
	TOPLAM	**2**	**TOPLAM**	**1**

Tabloda öğrencilerin "Sınıf dışı ortama ilişkin ütopik hayaller" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 2, özel okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin 1 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Sınıf dışı ortama ilişkin ütopik hayaller" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 1 ortak kod başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö. 3.4-Üniversiteye kadar hep aynı sınıf ve aynı öğretmen olmalı.''

Zamana İlişkin Ütopik Hayaller

Öğrencilerin "Zamana İlişkin Ütopik Hayaller" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 19. Zamana İlişkin Ütopik Hayaller Kategorisine Kategorisi ve Kod Başlıkları

Kategori: Zamana İlişkin Ütopik Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)	Teneffüs ve ders saatleri	4	Teneffüs ve ders saatleri	11
	TOPLAM	**4**	**TOPLAM**	**11**

Tablo incelendiğinde resmi okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 4, özel okuldaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin toplam 11 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin ""Zamana ilişkin ütopik hayaller" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde resmi okullar ile özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında 1 kod başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

"D.Ö.4.1-Dersler 15 dk, teneffüsler 40 dk olmalı.''

''D.Ö.2.2-İstediğimiz zaman teneffüs olmalı.''

Araç Gereçlere İlişkin Ütopik Hayaller

Öğrencilerin "Araç Gereçlere İlişkin Ütopik Hayaller" kategorisine ilişkin kodlar aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 20. Araç Gereçlere İlişkin Ütopik Hayaller Kategorisi ve Kod Başlıkları

Kategori: Araç Gereçlere İlişkin Ütopik Hayaller				
	Resmi Okul	**f**	**Özel Okul**	**f**
Kod Başlıkları (Ortak)			Altından yapılmış eşyalar	2
			Gerçek yarış arabaları	1
			Oyun araçları	20
			Masaj koltuğu	2
			1 trilyon kağıt	1
	TOPLAM	**0**	**TOPLAM**	**26**

Tabloda öğrencilerin "Araç gereçlere ilişkin ütopik hayaller" kategorisini oluşturan kod başlıkları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde sadece okullardaki öğrenciler bu kategoriye ilişkin 26 görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin "Araç gereçlere ilişkin ütopik hayaller" kategorisine ilişkin görüşlerinin toplandığı kod başlıkları incelendiğinde özel okul öğrencilerinin bu kod başlığı altında görüşleri 2 farklı kod başlığı altında toplandığı görülmektedir.

Bu kod başlıklarına ilişkin öğrenci görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö.Ö.3.11: ''Altın kaplama kitaplar olsun isterdim.''

Ö.Ö.4.3:'' Herkesin kendi Formula yarış arabası olsun isterdim.''

Ö.Ö.3.18:''1 trilyon tane ka ğıt, ekstra her renkten boya kalemleri isterdim.''

Ö.Ö.3.15: ''Playstation 5 ve oynamak için kol isterdim.''

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin nasıl bir sınıf hayal ettiklerini, sınıflarında olmasını istediklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin en uzun zaman geçirdiği yer okuldur ve okul ortamının fiziki yapısının ve donanımının öğrenme üzerinde çok büyük etkisi vardır. Öğrencilerin dikkatini çekecek sınıf ortamları öğrenme algılarını da en üst seviyeye çıkarmakta ve davranışlarına yansıtmaktadır. Çevresel faktörlerin öğrencilere göre uyarlanması bu açıdan bakıldığında önem arz etmektedir. Olumlu davranışlar gerekli koşullar sağlandığında kazandırılabilir (Dönmez, 2004). Öğrencinin okula karşı bakış açısı, öğrenme hevesi, okul içi öğretmen-öğrenci iletişimi çevresel faktörlerle birlikte ayrılmaz bir bütündür (Aydın, A. 2014). Yapılan çalışmalarda bunu doğrulayacak niteliktedir. Çevrenin düzenlenmesi, öğrenmeye istekli bireylerin yetiştirilmesi açısından okula teşvik eder, okulda geçireceği zamanı en verimli şekilde değerlendirir (Arı, Saban, 2000)

Araştırma bulgularına göre "fiziksel ortama ilişkin hayalle" temasının sınıf ortamı kategorisinde: sıralar, oturma düzeni ve dekor kod başlıkları oluşturulmuştur. Sıralar kod başlığında özel okul öğrencilerinin hayallerinin sayısı, resmi okul öğrencilerinin hayallerinden yüksek çıktığı görülmektedir. Özel okul öğrencileri resmi okullara göre okulda daha fazla zaman geçirmekte, sıralarında daha fazla oturmaktadırlar. Sıraların rahatlığı, büyüklüğü, taşınabilirliği göz önüne alındığında sıralara ilişkin hayallerinin daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Oturma düzeni kod başlığında resmi okul öğrencilerinin hayallerinin özel okul öğrencilerinin hayallerinden yüksek çıktığı görülmektedir. Özel okul ve resmi okullar oturma düzeni olarak kıyaslandığında, sınıf mevcutları açısından değerlendirildiğinde resmi okullar daha kalabalık mevcuda sahip olduğundan öğrenci talepleri daha fazladır şeklinde yorumlanabilir. Dekor kod başlığında özel okul öğrencilerinin hayallerinin resmi okul öğrencilerinin hayallerinden yüksek çıktığı görülmektedir. Özel okullarda yüksek çıkmasının sebepleri bulundukları sosyal çevre, ilgi alanları, maddi imkanlar, okulda fazla geçirilen zaman olarak yorumlanabilir. Önce ki yıllarda yapılan çalışmalarda sınıfın fiziksel olanakları ve bu durumun eğitim-öğretime kazandırdıkları dikkat çekilmiştir (Gömleksiz ve Bulut, 2008; Karaçalı, 2006). Öğrencilerin zaman geçirdiği sınıfın serbestçe hareket edilebilecek, göze hitap edecek ve etkinlik yapılabilecek tarzda olması öğrencilerin beklentisi yönündedir (Karaçalı, 2006).

Araştırma verilerine göre Araç-Gereç kategorisi adı altında oluşturulan kod başlıkları: dolaplar ve oyun eşyalarıdır. "Dolaplar ve oyun eşyaları" kod başlıklarından ortaya çıkan sayılardan özel okul öğrencilerinin hayallerinin resmi okul öğrencilerinin hayallerinden yüksek çıktığı görülmektedir. Dolaplar kod başlığında oluşan farklılığın sebeplerini değerlendirilecek olursak özel okul öğrencileri günlük ödev olarak verilen kitaplarını eve götürmekte ve diğer kitaplarını bireysel dolaplarında muhafaza etmektedirler. Özel okul öğrencileri 9 ders saati boyunca farklı branş derslerine girmekte ve 8 teneffüs yapmaktadır. Okulda daha fazla zaman geçirdikleri için yedek kıyafet ihtiyacı doğmakta ve dolapların dar olması büyük dolap ihtiyacını beraberinde getirmektedir şeklinde yorumlanabilir. Oyun araçları kod başlığında oluşan farklılığın sebeplerini değerlendirilecek olursak, yine özel okul öğrencilerinin okulda daha fazla zaman geçirmesi, derslerden bunalması öğrencileri farklı arayışlara yöneltmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Süs eşyaları kategorisi altında oluşturulan kod başlıklarında çok bir fark görülmemektedir. Hemen hemen birbirine yakındır ve talep çok fazla değildir. Ders etkinlikleri kategorisi altında oluşturulan kod başlıklarında 'değişik etkinlikler, eğlenceli etkinlikler' kodlarındaki resmi ve özel okul öğrencilerinin hayalleri arasında büyük farklar olduğu görülmüştür. Değişik etkinlikler ve eğlenceli etkinlikler kodlarını yorumlanacak olursa özel okul öğrencileri farklı branş derslerine girdikleri için değişik ve eğlenceli etkinlik yapabilme fırsatı bulabilmektedir. Fakat resmi okullarda yapılan çoğu derste sınıf öğretmeni akademik ders yaptığı için değişik ve eğlenceli etkinlik istekleri daha fazla olabilmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Okul Ortamı kategorisi altında oluşturulan kod başlıklarında resmi ve özel okul öğrencilerinin 'depreme dayanaklı okul' kodunda da hayalleri olduğu görülmektedir. Bununla her iki okuldaki öğrencilerin doğal afetlere duyarlı ve tedbirli yapıda olduğu şeklinde yorumlanabilir. Spor sahaları kod başlığında özel okulun çim sahalara, geniş okul bahçesine sahip olması talepleri beraberinde getirebilmektedir. Daha iyisine sahip olabilme hayaliyle öğrenciler talepte bulunmuştur diyebiliriz. Ekilen biçilen tarla kod başlığı resmi okulda bulunmazken, özel okulda bulunmaktadır. Özel okul öğrencilerin 'Permakültür' dersi bulunmakta ve öğrenciler derslerde doğayla iç içe bir şekilde bahçeyi ekebilmekte ve bu şekilde toprakla temas etmektedirler. Bu da talepleri arttırmaktadır şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın bu bulgusuyla ilgili literatüre bakıldığında öğrencilerin daha çok doğanın içinde, ferah, modern yapıda dizayn edilmiş, bakımlı yerlere ihtiyaç duydukları, değer verdikleri görülmüştür (Frost ve Holden, 2008) ; özgürce hareketlerini kısıtlayan bir alan istemediklerini, gelişimlerini destekleyici, yön verici okul bahçeleri istediklerini, okulun olanaklarının, öğrenme alanlarının daha iyi planlanması yönünden istekleri olduğu (Bland ve Sharma-Brymer, 2012; Büyükalan-Filiz, 2018; Doherty, 2005) ortaya koyulan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Beslenme kategorisi altında oluşturulan kod başlıklarında resmi okuldan 1 koda ait hayal belirtilirken özel okula ait 10 tane kod bulunmaktadır. Özel okullarda kayıt ücretine dahil olarak yemek ücreti de alınmaktadır. Bu sebeple özel okul öğrencilerinin ''içecek, yemek, aşçı, açık büfe, meyve, ikindi kahvaltısı, kahvaltı hayalleri çok fazladır şeklinde yorumlanabilir.

"Teknolojik ortama ilişkin hayaller" temamızda güvenlik kategorisine ait kod başlıkları resmi ve devlet okulu öğrenci görüşleri birbirine yakındır. Özel okulun ise farklı olarak 3 kodu bulunmaktadır. Bu da ''giriş-çıkış, kamera sitemi ve alarm' ile ilgilidir. Özel okul öğrencileri ekonomik açıdan daha rahat oldukları için yaşadıkları yerler genellikle rezidans, villa, lüks apartmanlar olabiliyor. Buradaki güvenlik sistemleri ya da izledikleri filmler bu tarz kod çeşitliğini sağlamış olabilir şeklinde

yorumlanabilir. Teknolojik Araçlar kategorisinde her iki okulun öğrencilerinin "telefon, tablet, bilgisayar, televizyon, kumanda, parmak izi ile çalışan eşyalar'' koduyla olan görüşlerinde özel okul öğrencilerinin sayısının daha fazla olduğunu görmekteyiz. Yine yaşam standartları, maddi durumları bu farklılığın sebebi olabilir şeklinde yorumlanabilir. Sınıf içi davranış kalıplarına ilişkin hayaller temamızda öğrenci davranışları kategorisine ait kod başlıklarında resmi ve devlet okulunun öğrenci görüşleri arasında resmi okul öğrencilerinin sayı olarak çok daha fazla görüşü olduğu görülmektedir. Resmi okuldaki öğrenci sayıları baz alındığında öğrenci mevcutları çok daha fazla olduğundan davranış problemi açısından sorun yaşadıkları görülmektedir şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen davranışlarına ait kod başlığında resmi ve devlet okulu öğrencileri görüş sayıları arasında gözle görülür bir fark olmamıştır. Resmi okulda farklı olarak 'her soruyu cevaplayan öğretmen' kodu yer almaktadır.

"Ütopik hayaller" temamızın sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayaller kategorisinde özel okulun farklı olarak 1 koda sahip olduğu görülmektedir. Bu da ''araç-gerece ilişkin ütopik hayaller' kodudur. Sınıf içi ortama ilişkin ütopik hayallerde resmi ve devlet okullarındaki görüş sayıları oldukça yüksektir fakat özel okul görüş sayıları çok daha fazladır. Bu da öğrencilerin yaşam standartları, farklı uyarıcılara temas etmeleri şeklinde yorumlanabilir. Sınıf dışı ortama ilişkin hayaller kategorisinde devlet ve resmi okul öğrenci görüşleri arasında 'aynı öğretmen olması' kodunda anlamlı bir fark görülmemektedir. Zamana ilişkin ütopik hayaller kategorisinde resmi ve devlet teneffüs ve ders saatleri arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Özel okul öğrencileri gün içindeki zamanlarının çoğunu resmi okul öğrencilerine göre okulda geçirmektedir. Bu da öğrencileri farklı isteklere yöneltmektedir. 9 dersi olan özel okul öğrencisi derslerden sıkılmakta ve ütopik düzeyde hayaller kurabilmektedir şeklinde yorumlanabilir. Araç gerece ilişkin ütopik hayaller kategorisinde resmi okulda kod olmamasına rağmen özel okulda 5 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Bu da yine öğrencilerin ekonomik durumları göz önüne alınınca özel okul öğrencileri velilerinin eğitim ve gelir konusunda üst düzey olması sebebiyle öğrencilerin çevre şartlarından dolayı daha masraflı olan farklı deneyimler elde etmekte ve daha fazla ütopik hayal kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan araştırma sonucunda Devlet ve Özel okul öğrencilerinin hayalindeki sınıf cevaplarına göre çıkan bulguların sonuçlarından yola çıkarak önerilen maddeler aşağıda sıralanmıştır.

- Özel okul öğrencilerinin ders saatleri sayısı düşürülebilir.
- Özel okul öğrencilerinin teneffüsleri uzatılabilir.
- Özel okul öğrencilerinin çocuk olduğu unutulmazsa, sürekli ders yapmaktan sıkıldığı için okulda geçirdiği zamanın daha verimli ve eğlenceli olması adına çalışmalar yapılabilir.
- Devlet okullarındaki eğlenceli etkinlik sayıları artırılabilir.
- Sınıf öğretmenleri resim, müzik, beden eğitimi ve oyun ve serbest etkinlikler adı altındaki ders saatlerinde akademik değil dersin gereği neyse onu yapabilir.
- Devlet okullarının okul içi, sınıf içi ve bahçe düzenlemeleri öğrencilere hitap edecek şekilde olabilir.
- Kulüp dersleri adı altında öğrencilere farklı etkinlikler sunulabilir.
- Eğitim kurumları öğrencilerin yaşam alanları olduğu için, bu tarz alanlar düzenlenirken öğrenci talepleri sorulabilir ve gerekli düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aktürk-Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi.1(1), 1-8.

Alerby, E. (2003). 'During the break we have fun': a study concerning pupils' experience of school, Educational Research, 45(1), 17-28. http://www.tandf.co.uk/journals DOI: 10.1080/001318

Arı, R., Saban, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Konya: Ceylan Ofset.

Aydın, Ayhan, (2014). Sınıf Yönetimi. Ankara, Pegem Akademi.

Aydoğan, İ. (2012). "Okul Binalarının Özellikleri ve Öğrenciler Üzerine Etkileri", Milli Eğitim Dergisi, 193, 29-40. Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Backett-Milburn, K. & McKie, L. (1999) A critical appraisal of the draw and write technique. Health Education Research 14(3), 387-398.

Balcı, A. (1999). Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools (in Ankara). Yayımlanmamış Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian Study. International Journal of Educational Research, 56, 75-88.

Bland, D., & Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: An Australian Study. International Journal of Educational Research, 56, 75-88.

Burke, C. & Grosvenor, I. (2015). The School I'd Like: Revisited. Children and young people's reflections on an education for the future (2nd edition). London, New York: Routledge. Bülbül, T. ve Gökçe-Toker, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(2), 273-291.

Bülbül, T. ve Gökçe-Toker, A. (2015). Meslek lisesi öğrencilerinin metaforik okul algıları: işlevselci bir yaklaşım. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16(2), 273-291.

Büyükalan-Filiz, S. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul bahçelerine ilişkin sahip oldukları metaforlar. Social Sciences Studies Journal, 20(4), 2996-3008.

Büyükalan-Filiz, S. (2018). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul bahçelerine ilişkin sahip oldukları metaforlar. Social Sciences Studies Journal, 20(4), 2996-3008.

Caringi, J. C., Klika, B., Zimmerman, M., Trautman, A., & van den Pol, R. (2013). Promoting youth voice in Indian country. Children and Youth Services Review, 35, 1206–1211.

Cerit, Y. (2006). School metaphors: theview of students, teachers and administrators. Educational Science Theory & Practice, 6(3), 692-699.

Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. Educat ional Researchand Evaluation: An International Journal on Theory and Practice, 13(2), 89-107.

Doherty, L. (2005). The school I'd like. News and Features, Sydney Morning Herald, Sydney, NSW.

Dönmez, B. (2004). Sosyal bir sistem olarak sınıf ve sınıfın öğrenme iklimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.), Sınıf Yönetimi. Ankara, Pegem Akademi.

Driessnack, M. (2005). Children's drawings as facilitators of communication: A meta-analysis. Journal of Pediatric Nursing 20(6), 415-423.

Durmuş, A., Bağcı, H. ve Ağca, R. K. (2008). İlköğretim öğrencilerinin İnternet metaforlarının karşılaştırılması. II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu. 16- 18 Nisan, Ege Üniversitesi.

Ekiz, D. ve Gülay, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin "ideal sınıf ortamına" ilişkin metaforlarının belirlenmesi. Kastamonu Education Journal, 26(4), 1121-1134.

Erişti, S. D. ve Kurt, A. A. (2011). Elementary school students' perceptions of technology in their pictorial representations. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 2(1), 24-37.

Ersoy, A., ve Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. İlköğretim Online, 8(1), 57-73.

French, J. ve Hill, D. (2004). Thekid-friendly school. American School Board Journal, February, 2004, 36–38.

Frost, R., ve Holden, G. (2008), Student voice and future schools: building partnerships for student participation, Improving Schools, 11(1), 83-95. DOI: 10.1177/1365480207086832

Ghaziani, R. (2008). Children's voices: raised issues for school design. Co-Design, 4(4), 225-236.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Çağ-daş Eğitim, 349, 23-29.

Inbar, D. E. (1996). The Free educational prison. Metaphors and images. Educational Research, 38(1), 77-92.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7(1), 145-155.

Kostenius, C. (2011). Picture this-our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school, Childhood, 18(4), 509525. DOI: 10.1177/0907568211398158

Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. Eğitim Yönetimi Dergisi, 2, 261-271.

Özçakir, S, Ö. O., ve Çağlayan, K. K. (2013). Öğretmen Adaylarinin Eğitim Fakültesinden Memnuniyet Düzeyleri Ve Hayal Ettikleri Eğitim Ortamı. (Turkish). Ondokuzmayis University Journal Of Education, 32(2), 249-272.

Özdemir, A. & Yılmaz, O. 2008. Assessment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools, Journal of Environmental Psychology, 28, 287-300.

Özdemir, S. ve Akkaya, E . (2014). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2(2), 295-322.

Öztürk, F. (2004). Ütopyalar ve eğitim sorunsalı, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 3(5), 89-114.

Richards-Schuster, K., & Pritzker, S. (2015). Strengthening youth participation in civic engagement: Applying the Convention on the Rights of the Child to social work practice. Children and Youth Services Review, 57, 90-97.

Rudduck, J. & Flutter, J. (2004) How to Improve Your School. London: Continuum.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.

Şahin, Ş. ve Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması, Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 177-192.

Tulunay- Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin Öğretmen ve Okul Metaforları. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES), 2(1), 78-93.

Van Manen, M. (1990). Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy. London: Althouse.

William R. (2013). Gençlik Spor Dergisi, yıl:2 sayı:19, 15.01.2017 tarihinde, http://dergi.gsb.gov.tr/sayi-19/#1/z. Adresinden indirilmiştir.

EĞİTİM KURUMLARINDA İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ

Dr. Meltem KUŞÇU
Millî Eğitim Bakanlığı
meltemkuscu@hotmail.com

Yeliz KAÇAR
Millî Eğitim Bakanlığı
ylzkacar@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, insan kaynaklarını ve insan kaynaklarının temelini oluşturan yetenek yönetiminin, eğitim kurumlarında nasıl yürütüldüğünü öğretmenlerin gözünden irdelemektir. Kurum öğretmenlerinin insan kaynakları yönetimi kavramına nasıl baktığı, kurumlarındaki mesai arkadaşlarının sahip oldukları yeteneklerin nasıl ortaya çıkarılıp, nasıl görevlendirmelere dâhil oldukları konularında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Balıkesir ve Çanakkale'de yer alan iki okulda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin, insan kaynakları yönetimi hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan 45 öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışma grubu, Çanakkale ve Balıkesir'de görev yapan öğretmenler arasından rastgele seçilmiştir. Kurum türleri ve branşlar arasındaki benzer ve faklı durumları incelemek adına iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler, görüşme yapılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analiziyle incelenmiş ve temalar oluşturulmuştur. Çalışmada yanıtlar neticesinde dört tema oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilen öğretmenler, özellikle yetenek yönetiminin kurum kültürü ve kişisel gelişim açısından önemi konularına değinmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin insan kaynakları ve yetenek yönetimi algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul içindeki görevlendirmelerin liyakatli yapılması bakımından personelin yeteneklerini açığa çıkarıcı etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre verilen görevleri kabullenme oranlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek öğretmenler maddi teşvik yönünü dile getirirken, kadın öğretmenler görevlendirmelerde fırsat eşitliğine vurgu yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: *İnsan Kaynakları Yönetimi, Yetenek Yönetimi, Yetenek*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine human resources and how talent management, which forms the basis of human resources, is carried out in educational institutions from the perspective of teachers. It was aimed to obtain information about how institution teachers view the concept of human resources management, how their colleagues in their institutions reveal their talents and how they are included in assignments. The opinions of classroom and branch teachers working in two schools in Balıkesir and Çanakkale about human resources management were consulted. In this context, 45 teachers working at primary and secondary school levels were interviewed. The study group was randomly selected among teachers working in Çanakkale and Balıkesir. A nested single case design was used to examine similar and different situations between institution types and branches. Data was obtained by interviewing. The data were examined with content analysis and themes were created. Four themes were created as a result of the responses in the study. Teachers, to whom semi-structured interview questions were asked, especially touched upon the importance of talent management in terms of corporate culture and personal development. As a result, it was seen that teachers' perceptions of human resources and talent management were at a high level. It has been concluded that more space should be given to activities that reveal the talents of the staff in order to make meritorious assignments within the school. It has been observed that young teachers have a higher acceptance rate of the tasks given than senior teachers. While male teachers expressed financial incentives, female teachers emphasized equality of opportunity in assignments.

Key Words: *Human Resources Management, Talent Management, Talent*

GİRİŞ

Yetenek denince ilk olarak, bireyin sahip olduğu doğuştan gelen özellikler akla gelmektedir. Yetenek ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların ortak özelliği, beceri, kabiliyet, liderlik, başarı, bir işi yapabilme yeterliliği gibi ifadeler olarak karşımıza çıkmaktadır (Acaralp, 2017; Aytaç, 2014; Bulgulu, 2017; Tabancalı ve Korumaz, 2014). Türk Dil Kurumu sözlüğünde, bir şeyi anlama ve yapabilme kabiliyeti olarak tanımlanmıştır (TDK, 2019). İnsanlar farklı yeteneklere sahip olabilirler. Önemli olan, insanları, yetenekleri doğrultusunda güdüleyerek ve fırsat vererek, yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaktır. Bu sayede hem işgören, hem de çalıştığı kurum gelişme ve ilerleme gösterebilecektir. Bu noktada insan kaynakları kavramı devreye girmektedir.

İnsan kaynakları günümüzde, bir kurum için hayati öneme sahip bir birim haline gelmiştir. Bunun sebebi, yeteneğin ve özellikle bilginin en büyük güç olarak görülmesidir. Örneğin Microsoft gibi firmalar, birlikte çalışacakları yetenekli ve zeki insanları seçmek için bulmacalı mülakatlar yapmaktadırlar. Terman'ın IQ testlerini geliştirmesiyle birlikte büyük şirketler, IQ testi sonuçlarına göre bireylerin uygun işlere yerleştirilmesini sağlamak için, tam zamanlı bir psikolog istihdam etmiş ve bu sayede insan kaynakları biriminin başlangıcını oluşturmuştur (Poundstone, 2015). Bir kurumun amaçlarına ulaşmasında ve rekabet koşullarında ön sıralarda yer almasında en büyük pay, verimli ve yüksek iş doyumuyla çalışan bireylerdedir. Yetenekli bireylerle yol almak ve verimi sağlamak, insan kaynaklarının sorumluluğundadır. İşe alımdan ücretlendirmeye, hizmetiçi eğitimlere kadar bireylerle ilgili iş ve işlemlerden, insan kaynakları sorumludur (Öğüt, Akgemci ve Demirsel, 2004). Bazı kaynaklarda personel yönetimi, insan kaynakları ile eş anlamlı kullanılsa da insan kaynakları, personel yönetiminden daha kapsamlı bir kavramdır (Atlı, 2017). Günümüzde, insan kaynakları yönetiminin, rekabetçi ortama ayak uydurmasını sağlayan en önemli alt boyutu, yetenek yönetimidir.

İnsan kaynakları yönetiminin önemini en güzel anlatan ifade Socrates'in şu sözleridir: "*Hiçbir iş yapmayan adam, boş oturuyor demektir; fakat kendi yetenek ve bilgisinden daha aşağı bir işte çalıştırılan adam da onun kadar boş oturuyor demektir*." Socrates'in sözünden de anlaşıldığı gibi, yetenek yönetiminin önemi, Antik Yunan çağından beri bilinmektedir. Yetenek yönetimi temelde, doğru iş için doğru insanı bulma ve çalıştırma olarak tanımlanabilir. Yetenek yönetimi, öğrenen örgütlerin oluşturulmasında önemli bir yere sahiptir.

İnsan kaynakları yönetiminin, kurumlar için önemine ilk değinen kişi Selznick; rekabet ile ilişkilendiren ilk kişiler ise Hamel ve Prahalad'dır (Bulgulu, 2017). Yetenek yönetimini insan kaynaklarından ayıran en önemli özellik, tüm personele değil, örgüte katma değer sağlayacak, önemli pozisyonlardaki çalışanlara eğilmesidir (Zafer Güneş ve Keskinkılıç Kara, 2017). McKinsey'in 1926 yılında kurduğu, kendi adını taşıyan şirket, 1990'larda Yetenek Savaşları kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Scullion ve Collings, 2011; Yarar, 2018). Yetenek savaşları, bir kurum için yetenekli bireyleri elde tutmanın zorluğunu ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Yetenek savaşlarının kaynağı, rekabettir. Yetenek yönetiminin uygulanması boyutuna değinen Demirel ve Yaşarsoy (2016), şu başlıklara değinmiştir:

- Kilit pozisyonların belirlenmesi

- Rol gelişimi
- Yetenekli çalışanların tespiti ve sınıflandırılması
- Toplam ödül
- Yetenekli personelin eğitimi ve gelişimi
- Yetenek ilişkisi yönetimi
- Performans yönetimi

Yetenek yönetimi neden önemlidir? Yetenek yönetiminin, rekabet koşullarında ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Rekabet, verimliliğin ön koşuludur. Bir kurumun amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde ilerlemesi için, rekabet edebilmesi gerekmektedir. Rekabet edebilmesi için de doğru işte doğru insanı çalıştırabilmelidir. Bunu başarmanın yolu, yeteneklerin iyi tespit edilmesi ve iyi değerlendirilmesidir. Bu yüzden yetenek yönetimi bir kurum için önemlidir. Yetenek yönetiminin tek bir formülü yoktur. Kurumun yapısına göre şekillenebilmektedir (Yerlikaya, 2017; Dağ, 2018). Günbey (2016), yetenek yönetiminin önem kazanmasına yol açan faktörleri, bilgi toplumuna geçiş, küreselleşme ve rekabet, demografik değişimler, yetenekli çalışanların kıtlığı, işe bakıştaki ve iş yaşamındaki değişimler ve psikolojik sözleşme olarak sıralamıştır. Yetenek yönetiminde, çalışanların yetenekleri doğrultusunda eğitime tabi tutulması önemlidir (Altınöz, 2018). Bireylerin kendilerini geliştirmesi sadece kişisel gelişime değil, aynı zamanda kurumun gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Eğitim kurumlarında yetenek yönetiminin ilk olarak yönetici yetiştirme kavramı ile ortaya çıktığı görülmektedir (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Yöneticilerin, yetenek yönetimi konusunda yetenekli olması gerektiği, çeşitli kaynaklarda ifade edilmiştir (Aytaç, 2014). Yetenek yönetimi için paylaşılan liderlik yaklaşımının önemli olduğu görülmektedir. Özel okullar yetenekli öğretmenler seçme şansına sahiptir, devlet okullarında durum biraz daha farklıdır. Devlet okulunda görev yapan bir yönetici, elinde mevcut bulunan yetenekleri ortaya çıkarmak durumundadır.

Eğitim kurumlarında yönetici, öğretmenlerin yeteneklerinden yararlanabilirse, kurumun başarısını artırabilir (Yarar, 2018). Yetenekli bireyleri keşfettikten sonra, örgüt amaçları doğrultusunda yeteneklerini değerlendirebilmek için stratejik planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu planlamaya ortam da dâhildir (Yerlikaya, 2017). Yarar (2018), okul yöneticilerinin yetenek yönetimi konusunda dikkat etmeleri gereken adımları şöyle sıralamıştır:

- Bir işte gösterilen başarı, diğer işleri yapabileceği yanılsamasına yol açmamalıdır.
- Gizil yetenekler tespit edilmelidir.
- İhtiyaçlar, kıdeme göre şekillendirilmelidir.
- Okul, bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Davies ve Davies (2011), sürdürülebilir okul gelişimi için insan kaynakları yönetiminin önemine değinmiş ve okullarda yürütülmesi gereken yetenek yönetimi sürecini dokuz maddede ifade etmişlerdir:

1- Değerleri ve stratejiyi tanımlamak
2- Sıkı bir performans değerlendirmesi yapmak
3- Performans ve potansiyel arasındaki farkı ayırt etmek
4- Yetenek geliştirme
5- Güçlü bir profesyonel öğrenme oluşturmak
6- Yetenek gelişimini desteklemek için mimari oluşturmak

7- Bir yetenek yönetimi kültürü oluşturmak
8- Daha geniş bir sistemde çalışmak
9- Yetenek yönetimini tüm okul süreçlerine entegre etmek

Kısaca, insan kaynakları yönetimi, kurumu amaçlarına ulaştırmada kullanılan önemli bir yönetim sürecidir. Yetenek yönetimi ile çalışanların yetenekleri keşfedilir. Keşfedilen yetenekler doğrultusunda stratejik plan oluşturulur. Bu sayede hem bireylerin kişisel gelişimleri hem de kurumun gelişimi sağlanır. Rekabet ortamında kurumu, seçkin bir konuma taşır, verimliliği artırır. Eğitim kurumlarında, başarıyı artırmak için yetenek yönetiminden faydalanılmalıdır. Sadece özel okullarda değil, devlet okullarında, yani okul müdürlerinin çalışmak istediği öğretmeni kendisinin seçemediği kurumlarda, okul yöneticisinin, elindeki yetenekleri keşfetmesi ve okulun başarısını artırmak için çalışanları, yetenekleri doğrultusunda güdülemesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin ne düzeyde uygulandığını irdelemektir. İlkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin insan kaynakları yönetimine olan yaklaşımları ve yetenek yönetimini uygulama tarzları incelenerek, kademeler arasındaki benzer ve farklı yönleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetimi konusunda farkındalık uyandırarak, öneminin okul yönetimine hatırlatılması, bir diğer amacı oluşturmaktır. Buna göre araştırma soruları şu şekilde yapılandırılmıştır:

Araştırmanın problem cümlesi:

Okullarda insan kaynakları yönetimi, uygulama boyutunda ne düzeydedir?

Alt problemler:

a. Öğretmenler, insan kaynakları yönetiminin öneminin ne kadar farkındadır?
b. Öğretmenlere göre, sahip oldukları yetenekler okul ortamında nasıl ortaya çıkartılır?
c. İnsan kaynakları yönetiminin okullara getirisi ne boyuttadır?
d. Okullarda yetenek yönetiminin önündeki engeller nelerdir?
e. Demografik özelliklere göre görüşler farklılık gösteriyor mu?

Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma, Çanakkale ve Balıkesir'de görev yapan ilkokul sınıf ve ortaokul branş öğretmenleri ile yapılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir durumu etkileyen farklı etkenler derinlemesine araştırılır. Bu çalışmada, yetenek yönetiminin, çeşitli kademelerde nasıl uygulandığı incelenmiştir. Farklı kademeler ve branşlar ile çalışma yürütüldüğü için iç içe geçmiş tek durum deseni uygulanmıştır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, belli bir konu ile ilgili bilgi toplamak için, en az iki kişi arasındaki sözlü iletişim sürecidir (Metin, 2014). Konu hakkında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sorular hazırlanırken uzman görüşünden faydalanılmıştır. Katılımcıların sorulara samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenerek anahtar kelimeler ışığında temalar oluşturulmuştur.

Katılımcılar, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Çanakkale ve Balıkesir'de görev yapan 10 ilkokul, 35 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Toplam 45 katılımcı, Çanakkale ve Balıkesir'de görev yapan öğretmenler arasından rastgele seçilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasında göre çalışmaya katılmışlardır. Nitel çalışma olması bakımından çalışma grubunun büyüklüğü ile ilgili kesin bir ölçüt yoktur (Bonde, 2013). Bu sebeple iki kademeden 45 katılımcının, konu hakkında yeterli bilgiye ulaşma konusunda uygun olduğu görülmüştür. Katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 2: Katılımcılara ait demografik veriler

Cinsiyet	Eğitim Kademesi	Kıdem 1-9 yıl	Kıdem 10-19 yıl	Kıdem 20-29 yıl
Erkek	İlkokul	-	3	-
	Ortaokul	1	5	5
Kadın	İlkokul	2	2	3
	Ortaokul	7	11	6

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmaya katılan 45 öğretmene yöneltilen yarı yapılandırılmış sorular, problem ve alt problemler göz önüne alınarak içerik analizi ile incelenmiştir. Anahtar kelimeler belirlenmiştir. Bu anahtar kelimeler kategorize edilerek temalar oluşturulmuştur. Tablo 2'de temalara ait tablo yer almaktadır. Alıntılar K (sayı) şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3: İnsan kaynakları temaları

Tema	Tema Adı
1. Tema	Tanım
2. Tema	Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının yeri
3. Tema	Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin durumu
4. Tema	Eğitim kurumlarında insan kaynakları konusunda sorun ve engeller

Tanım temasında, katılımcıların verdiği yanıtlar incelenmiş ve eğitim kurumlarında insan kaynaklarının uygulanmasına yönelik çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmüştür. Buna göre katılımcıların en çok dile getirdikleri anahtar kelimeler frekansları ile birlikte Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 4: Tanım temasında en sık tekrarlanan anahtar kelimeler

Anahtar kelimeler	Frekansı (Yüzdesi)
Verim artırma	23 (%51)
Motivasyon	14 (%31)
Planlama	8 (%18)
İşgücü	7 (%16)
İşbölümü	7 (%16)
Kişisel gelişim	7 (%16)

Katılımcılar insan kaynakları yönetimini özellikle kurumda verimliliği artıran bir unsur olarak tanımlamışlardır. Motivasyonun temel kaynaklarından birisi olarak gösterilen insan kaynakları yönetiminin, kişisel gelişime katkı sağlayacağı yönünde görüşler bildirilmiştir. Aynı zamanda verimliliğin, beraberinde uyumu getirmesinden dolayı motivasyonun yükseldiği ifade edilmiştir. İnsan kaynakları yönetiminin kurumda planlama işlemlerini kolaylaştıran bir unsur olduğu dile getirilmiştir. Böylece işgücünün yeteneklere göre dağıtılmasının sağlanmasıyla daha planlı ve daha verimli bir yönetim sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca insan kaynakları yönetiminin kişisel gelişimi destekleyen

önemli bir etki olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların tanım temasında kullandıkları ifadeler Tablo 3'te belirtilenlerden başka sürdürülebilirlik, faydalı yönetim ve kurum iklimi şeklindedir. Katılımcıların genel görüşünü belirtmek gerekirse, insan kaynakları yönetiminin tanımı, verimi artırmak için doğru planlama ve doğru işbölümü sayesinde iş gücünün kurumun faydasına olacak şekilde kullanılması olarak ifade edilebilir.

Konu ile ilgili olarak katılımcılardan K(24) şunları söylemiştir: "*İnsan kaynakları var olan işgücünün doğru kanalize etmesini ifade etmektedir. Eğitim kurumlarında ise kişilik özelliklerine göre yapılacak işlerin doğru paylaştırılmasının önemi büyük olduğunu düşünüyorum. İş verimliliği, zaman kullanımı doğru planlama için insan kaynakları doğru yönetilmelidir."* Konu ile ilgili görüşlerini K(27) şöyle dile getirmiştir: "*İnsan kaynakları yönetimi bir kurumun ruhunu yansıtır. İyi bir yönetim olumlu bir iklim yaratır okulda.*" Eleştirel bir yaklaşım sergileyen K(4) şunları dile getirmiştir: "*İnsan kaynakları yönetimi, eğitim kurumlarında göz ardı edilen bir uygulama. Eğitim kurumlarında çalışanların ilgi, yetenek ve istekleri önemsiz görülürken neredeyse bütün uygulamalar amacı dışında göstermelik yapılmakta, bu durumda hem eğitimciler hem öğrenciler hem de kurumların gelişmesini engellediği gibi samimiyetsiz bir ortamda eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğünü düşünüyorum.*"

Demografik açıdan incelendiğinde verim artırma ifadesinin en çok kıdemi 10-19 arasında olan branş öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmektedir. Genç öğretmenlerin daha çok işgücü, sürdürülebilirlik ve motivasyon yönünde kelimeler tercih ettiği söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin insan kaynakları tanımlamalarının birbiri ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının yeri temasında yanıtlar incelenmiş ve katılımcıların en sık tekrarladığı anahtar kelimeler Tablo 4'te verilmiştir. Katılımcıların özellikle etkinliklere önem vermesi ve fırsattan söz etmesi, katılımcıların da insan kaynakları yönetiminin önemine inandıklarını göstermektedir. Fırsat verilmesi ve etkinliklerle yeteneklerin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin de arzuladığı bir durum olarak görülmektedir.

Tablo 5: Eğitim kurumlarında insan kaynaklarının yeri temasında en sık tekrarlanan anahtar kelimeler

Anahtar kelimeler	Frekansı (Yüzdesi)
Yeteneği ortaya çıkaran etkinlikler	20 (%44)
Fırsat	11 (%24)
Kendi yeteneğinden söz eden	10 (%22)
Yeteneğimi kendim buldum	5 (%11)
Sorumluluk	4 (%9)
Maddi desteklenmesi	4 (%9)

Katılımcılar eğitim kurumlarında insan kaynaklarının yeri ve önemi olması gerektiğine yönelik ifadeler kullanmışlardır. Katılımcılardan beşi kendi yeteneğini kendisinin bulduğunu söylerken, birçok öğretmenin kendi yeteneğini keşfedebileceği ortamların olmamasından dolayı harcandıklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Özellikle yetenek keşfine yönelik etkinliklere yer verilmemesinin, eğitim kurumlarının potansiyelini düşürdüğünü ifade eden katılımcılar, verimin artması için insan kaynakları yönetimine ilişkin daha etkili yöntemler kullanılması gerektiği görüşünü belirtmişlerdir. Özellikle fırsat verildiği takdirde öğretmenlerin çok daha verimli çalışarak kurum kültürüne katkı sağlayabilecekleri ifade edilmiştir. Bu noktada öğretmenlere yetenekleri doğrultusunda fırsat ve sorumluluk verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Konu ile ilgili olarak katılımcılardan K(2) şunları söylemiştir: "*Kurum çalışanlarına farklı deneyim imkanları ve çeşitliliği sunularak yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olunabilir. Kendimi yetenekli bulduğum alanlar sayısal beceriler ile insan ilişkileri, resim alanları. Yeteneklerimi deneyim ve çevremden aldığım geri bildirimler yoluyla fark ettim.*" Katılımcılardan K(37) konu ile ilgili görüşlerini şöyle dile getirmiştir: "*Kurum çalışanlarının başarıları, aldığı eğitimler, ilgileri göz önünde bulundurulmalı. Rol aldıkları etkinlikler belgelenmeli, çeşitli anketler yapılmalı. İnsan davranışları psikolojisi ile ilgilenmeyi seviyorum. Bu konuları araştırmaya çalışıyorum. Yeteneklerimle ilgili etkinliklerde görev alırım. Sorumluluk üstlendiğim konular yeteneklerimi ortaya çıkarır.*" Katılımcılardan K(18) "*Yetenek var olan bir durumdur. Ortaya çıkarılması ise fiziki ve ruhsal açıdan oluşturulan ortamla ilişkilidir. Yeteneklerin türü ne olursa olsun karşımızdaki bir bireyin yeteneğini ancak sosyal etkinlikler düzenleyerek gözlemleyebiliriz. Yani izleyen konumdaki hiçbir bireyin yeteneğini algılayamayız. Onu sahneye davet etmek en doğru yöntemdir. Kurum içinde bu sahne toplu katılımlı bir sosyal etkinlik olabilir.*" ifadelerini kullanmıştır.

Demografik veriler ışığında yanıtlar incelendiğinde, yetenekleri ortaya çıkaracak etkinlik düzenlenmesi gerektiği özellikle genç öğretmenler tarafından daha sıklıkla dile getirildiği görülmektedir. Fırsat sağlama ifadesinin ise kadın öğretmenler tarafından daha çok ifade edildiği görülmektedir. İnsan kaynakları yönetiminin maddi destekle teşvik edilmesi ise daha ziyade genç öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmektedir.

Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin durumu temasında yanıtlar incelenmiş ve okullarda insan kaynakları yönetimine önem verilip verilmediği hakkında ipuçları elde edilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlarda insan kaynakları yönetimine eğitim kurumlarında önem verildiği ve verilmediği görüşü yaklaşık olarak eşit çıkmıştır. En sık tekrarlanan anahtar kelimeler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 6: Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin durumu temasında en sık tekrarlanan anahtar kelimeler

Anahtar kelimeler	Frekansı (Yüzdesi)
Gönüllü olmasam da verilen görevi yaparım	20 (%44)
Yetenek ve gönüllülük göz önüne alınmıyor	17 (%38)
Yetenek ve gönüllülük göz önüne alınıyor	16 (%36)
Resen verilen görevler verimi düşürüyor	15 (%33)
Gönüllü olmadığım görev varsa söylerim	11 (%24)
Okulumuzda yeteneğe ihtiyaç yok	3 (%7)

Katılımcıların yanıtlarından genel olarak eğitim kurumlarında görevlerin resen verildiği görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin, verilen görevleri kanıksadığı ve görevi istemese bile yerine getirdiği söylenebilir. Katılımcıların sadece %33'lük kesimi resen verilen görevlerden rahatsızlık duyduklarını ve verimi düşürdüğünü ifade etmiştir.

Konu ile ilgili olarak katılımcılardan K(29) şunları söylemiştir: "*Okul idaresi öğretmenlerin geçmiş tecrübelerine ve deneyimlerine bakarak görevlendirmeler yapıyor. Gönüllü olmadığım durumlarda üst amirin verdiği görevi yerine getirmem gerektiğini düşünerek gerçekleştiriyorum.*" Katılımcılardan K(40) "*Okulumuzda çalışanların yetenekleri desteklenir, fikir alışverişi yapılır. Gönüllü olmadığım durumlarda çok istekli hevesli olduğum söylenemez. Beni kamçılayan mecburen de olsa yapacaksam en iyisini yapmalıyım duygusudur. Verilen görevin bana ve kurumuma katkılarını bilmek*

motivasyonumu arttırmaktadır." şeklinde yorum yapmıştır. Yeteneğin önemli olmadığını vurgulayan K(42) ise şunları dile getirmiştir: "*Kurum çalışanları, yönetmelikle belirlenen eğitim öğretim çalışmalarını yerine getirirler. Bunun dışında verilen görevler isteyerek de olsa istemeyerek de olsa yapılmaktadır. Burada yetenek çok da önemli değildir.*"

Demografik veriler ışığında yanıtlar incelendiğinde genç öğretmenlerde kabullenme, kıdemli öğretmenlerde ise karşı çıkma ve tepki davranışı görüldüğü söylenebilir. Kendini ifade edebilme davranışı kıdemi yüksek öğretmenlerde daha sık görülmektedir. Eğitim kurumlarında üst düzey yeteneklere ihtiyaç olmadığını düşünen kesim genel olarak erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Eğitim kurumlarında insan kaynakları konusunda sorun ve engeller temasında verilen yanıtlar incelenmiş ve anahtar kelimeler çıkarılmıştır. Anahtar kelimelere ait veriler Tablo 6'da verildiği gibidir. Buna göre en çok dile getirilen sorunların başında eğitim kurumlarındaki görev dağılımının liyakatli yapılmadığı ve yönetsel sorunlar yer almaktadır.

Tablo 7: Eğitim kurumlarında insan kaynakları konusunda sorun ve engeller temasında en sık tekrarlanan anahtar kelimeler

Anahtar kelimeler	Frekansı (Yüzdesi)
Görev dağılımı	14 (%31)
Yönetsel sorunlar	14 (%31)
Yetenek yönetimi stratejisi geliştirilmeli	10 (%22)
İletişim eksikliği	10 (%22)
Ortam	8 (%18)
Performans değerlendirmedeki sorunlar	4 (%9)

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde eğitim kurumlarında yetenek yönetimi doğrultusunda değil de branşlara göre görevlendirmelerin yapıldığı görülmektedir. Yetenek yönetimi için öncelikle yönetimin bu konuda yetişmiş olması gerektiğini savunan katılımcılar, ancak bu sayede okul ortamında yeteneklere göre görev dağılımı yapılabileceğini ve verim alınabileceğini savunmaktadırlar. Yönetimin görev dağılımlarında özellikle liyakate önem vermesi gerektiği belirtilirken, iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlardan dolayı yeteneklere göre değil, görevlerin informal ilişkilere göre verildiği ifade edilmektedir.

Konu ile ilgili olarak katılımcılardan K(1) şunları söylemiştir: "*Yetenek yönetimi çocukluk ve gençlikte ele alınması gerekiyor. Yetenek sunulan imkanlara ve gösterilen çabaya bağlı olarak ortaya çıkar. Eline kazmayı alıp kazmazsan suya ulaşamazsın.*" Katılımcılardan K(13) konu hakkında şöyle yorum yapmıştır: "*Personelin çok sık değişmesi, okul idaresinin personeli tanıma yönünde işini zorlaştırmakta.*" K(14) konu ile ilgili görüşlerine şöyle yer vermiştir: "*Yetenek yönetimindeki en temel sorun bir konumdaki kişilerin bu konu için ehil olmaması. Tabi bu benim kişisel görüşüm. Baştan böyle bir durum söz konusu olduğunda silsile halinde aksaklıklar devam ediyor. Okullardaki engelleri ise eşit tutumun sergilenmemesi. Kurumun işlerliği ve memnuniyeti, çalışanlarının ortaya koyduğu dikkat ve değerden geçmektedir. Çalışanların kurumdan beklentisi ise herkese eşit ve aynı noktadan sergilenen bir tutumdur. Bu durum söz konusu olmadığında ise karşımıza aksaklıklar çıkabiliyor.*"

Demografik verilere göre yanıtlar incelendiğinde, branş öğretmenlerinin özellikle görev dağılımı, yetenek yönetimi stratejisi geliştirilmesi gerektiği ve iletişimin önemi konularında sorunlar yaşadıkları ve bu konuları yetenek yönetiminin önündeki engeller olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Bunun yanında sınıf öğretmenlerinde ortamın, yetenek yönetimi için ve yetenek yönetiminin geliştirilmesi için uygun olmadığı ve en büyük engelin ortam olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Erkek öğretmenler performans değerlendirme konusunun başlı başına sorunlu olduğunu savundukları ve kadın öğretmenlerin ödül kullanılması gerektiği konusundaki savları, çalışmada yer alan diğer bulgulardandır.

Katılımcıların yanıtları problem ve alt problem cümleleri açısından incelendiğinde okullarda insan kaynakları yönetiminin uygulama boyutu, orta düzeyde uygulanmaktadır denilebilir. Öğretmenler insan kaynakları yönetiminin öneminin, kurum kültürü, verimi ve işleyişi açısından ne kadar önemli olduğunun yüksek düzeyde farkında oldukları anlaşılmaktadır. İnsan kaynakları yönetiminin okula en önemli getirisi kurum kültürü ve verimin artması olarak nitelendirilmiştir. Bu sayede öğretmenlerin kişisel gelişimlerine de katkı sağladığı ifade edilmiştir. Okullarda yetenek yönetiminin önündeki en büyük engel, yönetimin bu konuda bilgi yetersizliği içinde olmasıdır. Görevlendirmelerin liyakat esasına göre yapılması gerektiğini belirten katılımcılar, iletişimin bu noktada çok önem taşıdığının altını çizmişlerdir. Demografik farklılıklar özellikle genç öğretmenler ve kıdemli öğretmenlerin sorunlar karşısındaki tutumunda kendisini göstermiştir. Genç öğretmenlerde kabullenme ve boyun eğme davranışı ön plandayken, kıdemli öğretmenlerde karşı çıkma ve tepki koyma şeklinde davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu durum, yeni nesil öğretmenlerin zor atama koşullarında her şeyi kabul edecek kadar sindirildikleri şeklinde açıklanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim kurumlarında insan kaynakları yönetiminin mevcut durumunu ortaya koymak için yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin yetenek yönetiminin öneminin yüksek düzeyde farkında oldukları sonucuna varılmıştır. Kurum kültürünün ve verimin birincil anahtarı olarak gösterilebilecek olan insan kaynaklarının yönetimi konusunda eğitim kurumlarında ciddi eksikliklerin yaşandığı görülmektedir. Kurumdan kuruma, müdürden müdüre değişkenlik gösteren insan kaynakları yönetimi yaklaşımının bakanlık düzeyinde bir standarda ihtiyacı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi göz önüne alındığında okullarda insan kaynakları yönetiminin orta düzeyde uygulandığı sonucuna varılmıştır. Alt problemler açısından incelemek gerekirse:

a. Öğretmenler, insan kaynakları yönetiminin öneminin yüksek düzeyde farkındadır.
b. Öğretmenlere göre, bir insana iş vermeden o konuda yeteneği olup olmadığından söz edilemez. Öğretmenlerin sahip oldukları yetenekler okul ortamında sosyal faaliyetlerle çıkarılabilir. Bu noktada okul yönetimine sorumluluk düşmektedir.
c. İnsan kaynakları yönetiminin okullara getirisi konusunda en önemli sonuç kurum kültürü oluşmasına katkı sağlaması ve okuldaki verimi artırması yönündedir.
d. Okullarda yetenek yönetiminin önündeki engeller resen görevlendirmeler, teşvik azlığı ve strateji eksikliği olarak belirtilmiştir.
e. Demografik özelliklere göre kadın ve erkek katılımcılar arasında tanımsal bir ifade farkı görülmezken, kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre insan kaynakları yönetiminin uygulama boyutunu daha önemsediği sonucuna varılabilir. Sınıf ve branş öğretmenleri açısından incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha ılımlı bir tavır sergiledikleri görülmektedir. Branş öğretmenleri özellikle görev

dağılımı ve resen görevlendirmeler konusunda daha karamsar düşünmektedir. Genç ve kıdemli öğretmenler açısından ele alındığında genç öğretmenlerin biraz daha maddi kaygılarla olaya yaklaştığı ve kıdemli öğretmenlere göre verilen görevler konusunda daha kabullenişte oldukları görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzer çalışmaların sonuçları kıyaslandığında birbirine çok yakın neticeler elde edildiği görülmektedir. Yarar (2018) yaptığı çalışmasında okul yöneticilerinin yetenek belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma yapmamasının nedeni olarak, müdürlerin bu konuda yasal bir sorumluluklarının olmamasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Adı geçen tez çalışmasından çıkan sonucun, bu çalışmada öğretmenlerin bahsettiği "*okullardaki insan kaynakları stratejilerindeki eksiklik*" ifadesi ile örtüştüğü görülmektedir. Yerlikaya'nın (2017) çalışmasında özel okul öğretmenlerinin, devlet okulu öğretmenlerine göre insan kaynakları yönetimi algılarının daha yüksek olduğu soncuna varmıştır. Ayrıca 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin insan kaynakları yönetimi algılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiş ve kıdemli öğretmenlerin daha bilinçli olmasının yanında, genç öğretmenlerin yaklaşımlarının daha farklı olduğu vurgulanmıştır.

Çalışma sonuçları göz önüne alındığında eğitim kurumu yöneticilerinin insan kaynakları konusunda hizmetiçi eğitime tabi tutulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bilinçli yöneticiler ile yapılacak her sosyal faaliyet, kurum kültürünü güçlendirmenin yanı sıra öğretmenlerin yeteneklerinin keşfedilmesini sağlayacaktır. Böylece öğretmenlerin yetenekleri doğrultusunda kurumun en yüksek faydasına çalışması sağlanarak beraberinde başarıyı getirmesi sağlanabilir. Bu sayede insan kaynakları yönetimi eğitimi verilen yada insan kaynakları yönetimine yönelik faaliyetler yapılan okullarda, bu faaliyetlerin okul başarısı üzerindeki rolü izlenebilir. Sonraki çalışmalara katkı sağlaması bakımından bu çalışmada kullanılan soruların yöneticilere sorularak öğretmen yönetici arasındaki mukayesenin yapılması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Acaralp, M. C. (2017). İnsan Kaynakları Yönetiminde Endüstri 4.0 & Dijitalleşme Etkisi, Yetenek Yönetimi, Final Proje Çalışması, Lefkoşe, Mayıs 2017.

Altınöz, M. (2018). Yetenek Yönetiminin Algılanması Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 39, s. 82-95.

Atlı, D. (2017). *İnsan Kaynakları Yönetiminin Yeni Vizyonu Yetenek Yönetimi*, İstanbul: Abaküs Yayınları.

Aytaç, T. (2014). Okullarda Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri, *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, s. 1-24.

Bonde, D. (2013). *Qualitative Interviews: When Enough is Enough*. Australia: Research by Design.

Bulgulu, Z. (2017). Özel Okullarda Müzik Branşındaki Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Dağ, S. (2018). Özel Okullarda İş Doyumu ve Örgütsel Güvenin Yordayıcısı Olarak Yetenek Yönetimi, Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Davies, B. D. ve Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education*. London: SAGE Publications.

Demirel, Y. ve Yaşarsoy, E. (2016). İnsan Kaynakları ve Yetenek Yönetimi İlişkisi, *7. Uluslararası Girişimcilik Kongresi*. Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi.

Günbey, M. (2016). Yetenek Yönetimi ile İlgili Üniversite Yönetici ve Akademik Personelin Görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Öğüt, A., Akgemci, T. ve Demirsel, M. T. (2004). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında Örgütlerde İşgören Motivasyonu Süreci, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, s. 277-290.

Poundstone, W. (2015). *Fuji Dağı'nı Nasıl Taşırsınız?* Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Scullion, H. ve Collings, D. G. (2011). *Global Talent Management*. New York: Routledge Global Human Resource Management Series.

Tabancalı, E. ve Korumaz, M. (2014). Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi, *International Journal of Social Science*, 25, s. 139-156.

TDK (2019). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. Erişim Adresi: http://sozluk.gov.tr/, Erişim Tarihi: 20.07.2019.

Yarar, Z. (2018). Okullarda Yetenek Yönetimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

Yerlikaya, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Yetenek Yönetimi İle Öğretmenler Arasındaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zafer Güneş, D. ve Keskinkılıç Kara, S. B. (2017). Özel Okullarda Yetenek Yönetimi Uygulamaları, *Sakarya University Journal of Education*, 7 (1), s. 142-154.

YÜKSEK LİSANS YAPAN ÖĞRETMENLERİN TEZ YAZMA SÜRECİNDE YAŞADIKLARI ZORLUKLAR

Fatma KUVANCI

23 Nisan Şehit Deniz Göçkün İlkokulu

fatmakuvanci@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yüksek lisans yapan öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları tespit etmektir. Nitel araştırma ve fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan bu çalışmaya, Türkiye'nin farklı illerindeki üniversitelerde yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 18 öğretmen katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bu sorunları ortadan kaldırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Lisansüstü Eğitim, Tez Hazırlama

ABSTRACT

The aim of this research is to identify the challenges faced by teachers in the thesis writing process during their master's degree. This study, conducted using qualitative research and phenomenological design, involved 18 teachers who have completed their master's education at universities in different provinces of Turkey and work at schools affiliated with the Ministry of National Education. Data were collected using a semi-structured form created by the researcher. Based on the research results, recommendations have been made to eliminate these issues.

Keywords: Teacher, Postgraduate Education, Thesis Preparation

GİRİŞ

21. Yüzyıl; bilim ve teknolojinin son hızla ilerlediği, yapay zekanın hayatımıza egemen olduğu, Endüstri 4.0, Toplum 5.0 gibi programlar ve big data analiziyle teknolojik gelişmeleri hayata programlama, dizayn etme çalışmalarının üst seviyeye geldiği bir dönemdir. Bu yüzyılda bilgiye ulaşmanın sınırı yoktur ve bireyler internet ortamında sayısız bilgiye kolayca ulaşabilmektedir.

Bilgiye ulaşımın bu kadar kolay olduğu bir dünyada bir öğretmenin öğrencilerine vermesi gereken son şey daha fazla bilgidir. Öğrenciler zaten internet aracılığıyla haddinden fazla bilgiye maruz kalıyorlar. Bunun yerine insanların bilgiyi anlamlandırma, gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt edebilme, her şeyden önemlisi de küçük bilgi parçacıklarını bir araya getirerek büyük resmi görebilme yeteneğinin geliştirilmesine ihtiyacı vardır. (Harari, 2018)

Bir araştırma, etkili okul ve nitelikli öğrenmede temel kaynakların okuldaki fiziksel imkanlar, sınıf büyüklüğü, program ve öğretim stratejilerinden önce öğretmen ve öğrenciler olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın verilerine göre öğrencinin okulda öğrenmesini etkileyen öğretmen özellikleri şöyle sıralanır: öğretmenin okuduğu fakültenin niteliği, öğretmedeki tecrübeye dayalı başarısı, öğrencileri yüksek beklentiye sokabilme, öğrencilerinin sözel yetenek testlerinde gösterdiği zihinsel beceriler ve öğretmenin gönüllü olarak lisansüstü eğitime katılması (Balcı, 1988).

Öğretmenlerin lisans eğitimleri sonrasında mesleklerini yaparken alanlarında uzmanlaşma, eğitim ve öğretimdeki yenilikleri takip ederek bunları sınıf ortamına yansıtabilmesi bakımından lisansüstü eğitimin önemi büyüktür. Onların kişisel ve mesleki gelişimlerini daha ileriye götürerek sınıf içi ve okul uygulamalarında karşılaşılan problemleri araştırma konusu yapmaları ve sonuçlarını paylaşmalarında lisansüstü eğitim yol gösterici olmaktadır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmeleri, yüksek lisans yapmaları Milli Eğitim Şuralarında da gündeme gelmiştir. 13-17 Mayıs 1996 tarihinde yapılan Milli Eğitim Şurası'nda öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmeleri kararı alınmış, 1-5 Kasım 2012 tarihli Milli Eğitim Şurası'nda da okul müdür ve müdür yardımcılarının atamasında lisansüstü eğitimin esas alınması, mevcut okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılacak işbirliğiyle uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarının sağlanması, bu eğitimlerin öğretmenlerin özlük haklarında iyileştirmeye etkili olması kararı alınmıştır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Öğretmenler; gerek kişisel gelişimlerini sağlama ve bu sayede daha etkili, verimli bir öğretim ortamı oluşturma gerekse özlük ve yükselme haklarını kazanma amacıyla yüksek lisans eğitimi yapmaktadırlar. Lisansüstü eğitim yapma sürecinde derslere devamlılık öğretmenler için sorun oluşturmakla birlikte tez yazma aşamasında da karşılaştıkları zorluklar olabilmektedir.

1973'te yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Aynı kanunda öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimininin amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olduğu belirtilir. Bu tanımda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre bu mesleği seçen kişilerin, mesleğin gereklerini hakkıyla yerine getirebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları da gerekmektedir. (Şişman, 2013).

TYYÇ (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi) Temel Alan Yeterlilikleri Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alan Kodu 14'te toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen iki temel göstergeden birinin iyi yetişmiş insan gücü olduğu belirtilmiştir. İnsan gücünün yetişmesi; donanımlı, açık görüşlü, bilgi birikimi yüksek, değişime ve gelişime açık, çağa ayak uydurabilen öğretmenlerin varlığı ile gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmek amacıyla lisans eğitimlerinden sonra hizmet içi eğitimler yanında lisansüstü eğitimler de yapılmaktadır.

Lisansüstü eğitim, lisans eğitiminden sonra belirli bir alanda uzmanlaşmaya yönelik yapılır. Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte birçok meslekte bilgi ve beceri ihtiyacı arttığı için lisans düzeyinden daha üst seviyede eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Kişiler, yaptıkları mesleği icra etme yanında o meslekte uzmanlaşma, kariyer yapma, daha üst seviyelere gelme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu ihtiyaçlar da lisansüstü eğitimin önemini her geçen gün daha da artırmaktadır (Bülbül, 2003).

İhtisaslaşmayı ve nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan lisansüstü eğitim, birçok alanda açılan tezli ve tezsiz yüksek lisans ve doktora programlarıyla gerçekleşmektedir. Lisasüstü eğitim, alanında uzmanlaşmak isteyen kişilere sağladığı imkanlardan dolayı ilgi görmektedir. Öğretmenler

arasında en çok ilgi gören yüksek lisans alanlarından biri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanıdır. Bu alanın öncelikli hedef grubu okul idarecileri, öğretmenler ve denetmenlerdir (Turhan ve Yaraş, 2013).

Bilgi toplumlarında, entelektüel sermayeyi etkin yönetebilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aşamada okullarda iyi yetiştirilmiş yönetici, öğretmenler ve denetmenlerin varlıkları ön plana çıkmaktadır. Görevlerini hakkıyla yerine getirecek ve kendilerine emanet edilen çocukları gelecek yüzyılın yetkin bireyleri olarak yetiştirecek öğretmen, idareci ve denetmenlerin eğitiminde EYTPE alanındaki tezli ve tezsiz yüksek lisans programlarının önemi büyüktür (Turhan ve Yaraş 2013).

Eğitim bilimleri alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumların öğretmenlerin gerekli nitelikleri kazanmasında büyük rolü vardır. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında kendilerini geliştirmelerine, gerek kendi alanlarında gerekse eğitim bilimlerindeki yenilikleri takip etmelerine ve bunları meslek hayatlarına uygulayabilmelerine katkı sağlamak bu alanda lisansüstü eğitim veren kurumların görevlerindendir. (Alabaş, 2011) Bu kurumlar, öğretmenlerin içinde bulundukları çağın dinamiklerine göre yetiştirilmesine ve onların mesleki yaşamlarındaki performanslarının artmasına katkı sağlar. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerini gelecek yüzyıla taşıyacak eğitimle donatmalarını mükmün kılabilmektedir (Özcan, Sağlam ve Topal, 2017).

YÖK Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin 4. maddesinde ifade edildiği şekliyle yüksek lisans programları, tezli ve tezsiz olarak iki şekilde yürütülebilir. Aynı yönetmeliğin 6. maddesine göre öğrencilerin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanması, bilgilere erişmesi, bilgiyi derlemesi, yorumlama ve değerlendirme yeteneklerini kazanmasını sağlayan tezli yüksek lisans programları, yirmi bir krediden az olmamak şartıyla en az yedi ders, bir seminer dersi ve bir tez çalışmasından oluşmaktadır.

Aynı yönetmeliğin 7. maddesinde tezli yüksek lisans programının süresinin dört yarıyıl olduğu ve en fazla altı yarıyılda tamamlanması gerektiği belirtilmiştir. Belirlenen süre içerisinde derslerini başarıyla tamamlayamayan ya da bu süreler içinde tez çalışmasını bitiremeyen, tez savunmasına giremeyen öğrencilerin yükseköğretim kurumuyla ilişiğinin kesileceği ifade edilmiştir.

Tez; sınırları çizilmiş ve tanımlanmış bir konuda daha önce yapılan araştırmaları, yayınları/eserleri değerlendiren, öğrencinin özgün yorumlarını ve katkılarını da kapsayan, alana bir yenilik/öneri getirmeyi amaçlayan ve belli kurallar çerçevesinde oluşturulan eserdir. Tez çalışmasının amacı, bu araştırma sonunda ortaya çıkan özgün sonuçları hakemli dergilerin birinde makale olarak yayınlamak olmalıdır. Bu sayede öğrenci, çalıştığı alandaki uzmanlar tarafından değerlendirilebilecektir (Marmara Üniversitesi OİÜA Enstitüsü, 2021).

Tezler, yapılan araştırmalarda ortaya çıkan bir sonucu yansıtmaktadır. Bu süreçte tez öğrencisinden beklenilen, araştırma problemini belirlemek, araştırmanın amacını, önemini, sınırlılıklarını, varsayımlarını belirtmek, problem alanıyla ilgili alanyazın taramasını yapmak, araştırmanın yöntemini belirlemek, veri toplamak, verileri analiz etmek ve ortaya çıkan bulgulara göre araştırmanın sonucunu, önerilerini ortaya koymasıdır. (Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2016).

Lisansüstü öğrencileri tez aşamasına geldiklerinde kendilerini alışık olmadıkları rol içinde bulurlar. Bu süreçte zorlu bir çalışmaya başlamaları gerekmektedir. Tez hazırlama aşaması ders aşamasından farklıdır. Bu süreçte tez öğrencisi yeni bir yaşam tarzına alışmak zorundadır. Yeni yaşam tarzında zamanını ve ekonomik kaynaklarını iyi planlamak, araştırma yapmak, araştırmada ulaştığı dokümanların kaydını tutmak, çalışmasının şablonunu oluşturmak, danışmanıyla iletişimde olmak ve onun yönlendirmelerine göre hareket ederek uyarılarına dönüt vermek, tezini geliştirmek için daha fazla sorumluluk almak, analiz yapmak, rapor yazmak, tezinde orijinalliği yakalamak, yaratıcı düşünce becerilerini geliştirmek, tezini tamamlamak ve teziyle ilgili sunum yapmak zorundadır (Pat, 1996).

Lisansüstü eğitim öğrencileri, özellikle akademik yazma konusunda deneyimi olmayanlar, akademik yazma ve tez oluşturma dönemine geldiklerinde birtakım zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Gedik ve Kan, 2016). Lisansüstü öğrencilerinin birçoğu ders aşamasında araştırma yöntemleriyle ilgili ders aldıkları halde bunu uygulamaya dökemedikleri için analitik okuma ve sentez yapmada zorlanmaktadırlar. Teze büyük bir hevesle başlayan öğrenci, okumalar aşamasında konu sınırlamasını yapamadığı için daha fazla ve gereksiz okumalarla zaman kaybetmekte, literatür taramalarını amaca uygun şekilde yapamamaktadır. Birçok öğrencinin bu aşamada tezi bitiremeyeceği inancına kapılarak çalışmayı bıraktığı ve eğitimini tamamlayamadığı görülmüştür (Bakioğlu ve Gürdal, 2001).

Yapılan araştırmalarda yüksek lisans yapan öğretmenler, lisansüstü öğrenim süreci dikkate alındığnda ders süresini yeterli görmüşler, tez süresinin yeterli olup olmadığı konusunda kararsız kalmışlardır (Alhas, 2006). Lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin çoğunun evli, hem çalışan hem de eğitimlerine devam eden bireyler olarak zaman sıkıntısı yaşadıkları belirlenmiştir (Akgün vd., 2017; Becit ve Kuzu, 2017).

Ülkemizde öğretmenlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileriyle ilgili yapılan akademik çalışmalar mevcuttur. Bu alandaki çalışmalar; lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin bu eğitime bakış açıları, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları ve yaşadıkları sorunlar, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri gibi açılardan konunun incelendiğini göstermektedir (Alabaş, Kamer ve Polat 2012; Akdeniz ve Avcı 2021; Alhas, 2006; Ateş, Telli vd 2023; Ay, Karadağ ve Suna, 2007; Bakırcı ve Karaman 2010; Başer, Günhan ve Narlı 2005; Bülbül 2011; Çakır ve Teyfur, 2018; Çelik, Katılmış ve Kop 2013; Çolak ve Oluk, 2005; Dinç ve Öztürk 2016; Gök, 2015; Güçlü ve Ulusoy, 2020). Bu çalışmada da Balıkesir ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve tezli yüksek lisans yapmış farklı branşlardaki öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları zorluklar ve çözüm önerileri incelenmiştir.

Lisansüstü Eğitimde Öğretmenler

MEB tarafından öğretmenlerin mesleki alandaki eksikliklerini tamamlamak, yeterliklerini artırmak, yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği becerileri kazanmalarını sağlamak amacıyla hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Bu eğitimler zaman içerisinde ortaya çıkan eksiklikleri gidermede yeterli olamamaktadır. Bunların daha derinlemesine ele alınması ve giderilebilmesi için öğretmenlerin yüksek lisans eğitimine yönlendirilmesi ve bunun için teşvik edilmeleri gerekmektedir (Keskin, 2023).

Öğretmenlerin kendi branşlarında ya da eğitim bilimleri alanında yüksek lisans yapma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Yüksek lisans eğitimi öğremenlerin kendi isteklerine bağlı olduğu

için bu süreçteki zorluklar, yüksek lisans öğrencisi alım sayısındaki sınırlılıklar onların yüksek lisans yapma isteklerini kırmaktadır. MEB'in öğretmenlerin bu yöndeki eğilimlerini destekleyen çalışmalara ağırlık vermesi bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler sadece kendi branşlarıyla ilgili müfredatı uygulayan meslek elemanları değildirler. Onlar aynı zamanda öğrencilerini hayata yönlendiren, onların kendileri ve topluma karşı tutum ve sorumluluklarını şekillendiren, iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin gelişimini etkileyen en etkin ve sorumlu kişilerdir. Öğretmen, eğitimin temel unsuru olan, toplumsal değerlerin temsilcisi ve çağdaş insan niteliklerinin mimarıdır. Öğretmenlik, özel bir ihtisas mesleği olduğuna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim imkanlarından yeterli düzeyde yararlandırılması ve meslekte uzmanlaşma çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir (İlter ve Ünal, 2010).

TALIS 2018'e katılan ülkeler arasında OECD ülkeleri yüksek lisans yapan öğretmen ortalaması % 44.2 iken Türkiye'de yüksek lisans mezunu olan öğretmen oranı % 6.3'tür. Yine OECD ülkeleri doktora yapan öğretmen ortalaması %1.3 iken Türkiye ortalaması % 0.2'dir (TEDMEM, 2019).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelendiği bir araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tümü için lisansüstü eğitim yapmama nedeni olarak sürecin yoğun ve yıpratıcı olması belirlenmiştir. Buna sırayla devam edecek olursak, sürecin kendilerine maddi yük getirmesi, okuldaki ders saatlerini ayarlayamama, yüksek lisans yapanlardan olumsuz dönütler, istedikleri lisansütü programının olmaması, lisansüstüne giriş koşullarını sağlayamama, bu eğitimin nasıl yapılacağını bilmeme sebepleri izlemiştir. Araştırmada en düşük öneme sahip neden lisansüstü eğitimin mesleğe katkısı olduğuna inanmama olarak tespit edilmiştir (Daşğın ve Toprak, 2017).

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönlendirilmesinin sağlanması ve bu alanda eğitim almış öğretmen sayısının artması eğitim sistemimiz için büyük katkı sağlayacaktır. Bu durum, doğrudan okullardaki eğitimin kalitesini etkileyecek, ülkemizi eğitim alanında daha üst seviyelere taşıyacaktır. MEB, öğretmenlerin gelişimini sağlama amacıyla farklı çalışmalar yapmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde yer alan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin genel ve alana yönelik becerelerinin artırılması için lisansüstü eğitim programları oluşturulması sağlanacaktır ifadesi bunun bir göstergesidir (Keskin, 2023).

YÖNTEM

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminde ve fenomenolojik desende kurgulandırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi; araştırmaya katılan kişilerin bakış açılarını öne çıkaran, araştırmacının keşfetmesini ve yorumlamasını öngören, anlam ve anlamaya yönelik bir süreci izleyen, nitel veri toplama teknikleri kullanılarak yapılan bir yöntemdir. Sosyal bilimlerde sıkça kullanılan bu yöntemin bir deseni de fenomenolojidir (Yalçın, 2022). Fenomenolojik araştırmada genel olarak bireylerin deneyimlerinin neler olduğu ve bu deneyimlerin algılanış biçimi ortaya konmaya çalışılır (Creswell, 2023). Fenomenolojik araştırmada konuyla ilgili tecrübe yaşamış ya da yaşayan kişilerle görüşme yapılmaktadır (Akturan ve Baş, 2017). Bu çalışmada amaç, araştırmaya katılan bireylerin deneyiminden hareketle bireyin yaşadığı deneyimi yine bireyin bakış açısıyla anlamlandırmaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılında Balıkesir ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve farklı zamanlarda Türkiye'nin değişik şehirlerindeki üniversitelerde tezli yüksek lisans eğitimi almış farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında Türkiye'de farklı üniversitelerde tezli yüksek lisans eğitimini tamamlamış ve MEB'e bağlı okullarda görev yapan farklı branşlarda 18 öğretmenle görüşme sağlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı erkek, onikisi kadındır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 39, ortalama hizmet süresi 16 yıldır. Araştırmadaki katılımcıların 5'i sınıf öğretmeni, 5'i matematik, 3'ü Türkçe-Türk dili ve edebiyatı, 1'i İngilizce, 1'i tarih, 1'i bilişim teknolojileri, 1'i okul öncesi, 1'i de sosyal bilgiler öğretmenidir. Katılımcıların yüksek lisans yaptıkları üniversite dağılımı şu şekildedir: Balıkesir Üniversitesi 7 öğretmen, Sakarya Üniversitesi 2, Gazi Üniversitesi 1, Anadolu Üniversitesi 1, Harran Üniversitesi 1, Cumhuriyet Üniversitesi 1, Dokuz Eylül Üniversitesi 1, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi 1, Yeditepe Üniversitesi 1 ve Atatürk Üniversitesi 1 öğretmen. Bu araştırmanın örnekleminin seçiminde temel ölçüt, MEB okullarında çalışan öğretmenlerin tezli yüksek lisans programını tamamlamış olmasıdır.

Tablo 1. Katılımcı Profili

Katılımcı	Branş	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Yaş	Y. L. Üniversite
Katılımcı 1	Sınıf Öğretmeni	Kadın	24	46	Gazi Üniversitesi
Katılımcı 2	Sınıf Öğretmeni	Kadın	27	59	Anadolu Üniv.
Katılımcı 3	Sınıf Öğretmeni	Erkek	13	38	Harran Üniv.
Katılımcı 4	Sınıf Öğretmeni	Kadın	32	54	Cumhuriyet Üni.
Katılımcı 5	Türkçe Öğretmeni	Erkek	18	42	Sakarya Üniv.
Katılımcı 6	Okul Öncesi Öğrt.	Kadın	18	41	Sakarya Üniv.
Katılımcı 7	Bilişim Tek. Öğrt	Kadın	8	30	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 8	İngilizce Öğretmeni	Kadın	8	32	9 Eylül Üniv.
Katılımcı 9	Sınıf Öğretmeni	Kadın	16	37	ÇOMÜ
Katılımcı 10	Türk Dili ve Edb.	Kadın	12	34	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 11	Tarih Öğretmeni	Erkek	26	49	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 12	Matematik Öğrt.	Erkek	10	34	Yeditepe Üniv.
Katılımcı 13	Türk Dili ve Edb.	Erkek	8	32	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 14	Matematik Öğrt.	Kadın	22	45	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 15	Matematik Öğrt.	Kadın	4	28	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 16	Matematik Öğrt.	Kadın	22	45	Balıkesir Üniv.
Katılımcı 17	Sosyal Bilgiler Öğrt.	Erkek	9	33	Atatürk Üniv.
Katılımcı 18	Matematik Öğrt.	Kadın	4	28	Balıkesir Üniv.

BULGULAR VE YORUM

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara "Tez yazma sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdir?", "Bu zorlukları aşmak için ne yaptınız?" ve "Bu sürecin etkililiği için yapılması gerekenler nelerdir?" soruları yöneltilmiş, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar sonucu oluşan kodlar tablolarda verilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna (Tez yazma sürecinde yaşadığınız zorluklar nelerdir?) İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin Tez Yazma Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Temalar	Kodlar	f
Akademik	Kaynak ve literatür tarama aşaması	14
	Tez konusunu belirleme ve sınırlama	7
	Yabancı kaynaklardan çeviri yapma	3
	Alan dışı çalışma	2
Sosyal	Zaman sorunu	7
	Tez danışmanıyla yaşanan sorunlar	7
	Veri toplama sürecinde yaşanan sıkıntılar	7
Teknik	Tez yazma konusunda bilgi sahibi olmama	8
	Bilgisayar kullanmada zorlanma	3
Ekonomik	Kaynak kitap, makale çıktıları, ulaşım maliyet	3

Tablo 2'de görüldüğü gibi yüksek lisans yapan öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları zorluklara verdikleri cevaplar "akademik, sosyal, teknik ve ekonomik" olmak üzere dört temaya ayrılmıştır. Katılımcıların büyük bir kısmı akademik temada kaynak ve literatür aşamasının uzun zaman aldığını, ilgili tezleri, makaleleri bulup çıktı alıp okuma sürecinde zaman kaybı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarıya yakını tez konusunu belirleme ve konuyu sınırlamada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı tez konusunu belirleme aşamasını şu şekilde dile getirmiştir:

"*Tez konusunu bulmada uzun zaman kaybettim. Hocamın verdiği konuyu çalışmak istemedim, kendim konu araştırdım, ama hocam bulduğum konuları beğenmedi. Sonunda onun istediği konuyu çalışmak zorunda kaldım. Bu durum benim çalışma isteğimi olumsuz etkiledi*." (K18).

Öğretmenlerin tez hazırlama sırasında yaşadıkları sorunlardan biri de araştırma yapacakları konuda yeterli Türkçe makale ve çalışmanın olmamasıdır. Tablo 2'de görüldüğü gibi bazı öğretmenler bu sorunu aşmak için yabancı kaynaklardan çeviri yapmada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca alan dışı yüksek lisans yapmak ve yine alan dışında tez hazırlamak zorunda kalmak da öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar arasında yer almaktadır.

Sosyal temada öğretmenler, aynı zamanda çalışan bireyler olmaları nedeniyle gerek yüksek lisans derslerine katılımda gerekse tez hazırlama sürecinde zaman sıkıntısı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bir grup öğretmen bu temada tez danışmanıyla da sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Zaman sıkıntısının tez danışmanıyla da sorunlar yaşanmasına neden olduğunu ifade eden bir katılımcı bu sorunu şöyle dile getirmiştir:

"*Çalışırken tez yazmak için ayrı bir zaman dilimi yaratmakta oldukça zorlandım. Çünkü okulumda yoğun bir ders programım vardı. Yüksek lisans görüşmesi için okulumun ders programımı üniversitedeki danışman hocamın boş zamanına göre ayarlaması gerekiyordu. Bu konuda okul idaresi yardımcı olmadı, ders program değişikliklerinde bunu dikkate almadılar. Danışman hocam da bu konuda hiç esneklik göstermedi. Önceliğimin tezimi yazmak olduğunu, mesleğimin ve ailemin tezimden sonra gelmesi gerektiğini sıkça vurgulayarak bana psikolojik baskı yaptı. Tüm bu zorluklardan dolayı doktora yapmaktan vazgeçtim*." (K10).

Veri toplama sürecinin de bu alanda zorluk oluşturduğunu görmekteyiz. Bazı öğretmenler bu sürecin pandemiye denk geldiği için yüz yüze görüşmede sıkıntı yaşadıklarını, bu sorunu telefon, mail

ve online görüşme şeklinde aştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında yeterli katılımcı sayısına ulaşmada ve ulaşılan katılımcıların anket ve görüşmeye katılımı zaman kaybı görmeleri öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılar arasındadır. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

"*Veri toplama sürecinde görüşmem gereken öğretmen sayısına ulaşmakta hayli zorlandım. Öğretmenlerin hazırlamış olduğum ankete katılma konusunda isteksizlikleri, bunu zaman kaybı olarak görmeleri üzücü bir durumdu. Onların bu bakış açılarını kırmada zorlandım*" (K8).

Öğretmenlerin tez yazma teknikleri konusunda bilgi sahibi olmaması ve bilgisayar kullanmada zorlanması; sayfa düzeni, yazım ve noktalama kuralları konusunda yetersiz olmaları da teknik sorunlar temasında karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında kaynak kitap fiyatları, makale çıktıları maliyeti ve özellikle yüksek lisansını yaşadığı şehirden başka yerdeki bir üniversitede yapan öğretmenlerin ulaşım maliyetinin de ekonomik olarak öğretmenleri zorladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna (Bu zorlukları aşmak için ne yaptınız?) İlişkin Bulgular

Tablo 3. Öğretmenlerin Tez Yazma Sürecinde Yaşadıkları Zorlukları Aşma Yöntemleri

Temalar	Kodlar	f
Akademik	Tez danışmanından destek alma	10
	İngilizce metinlerden çeviri yapma	4
	Kaynak ve literatür taramalarına ağırlık verme	4
	Devlet kurumlarından veri alma	2
Sosyal	Özel hayatından feragat etme	3
	Veri toplamada ikna yeteneğimi kullanma	2
	Kanuni haklarını talep etme	2
	Ücretsiz İzin kullanma	1
Teknik	Daha önce tez yapan öğretmenlerden destek alma	4
	Yazım kuralları konusunda Türkçe öğretmenlerinden destek alma	4
	Hızlı yazan kişilerden destek alma	4
	Üniversitedeki başka hocalardan teknik destek alma	3
Ekonomik	Maliyetleri azaltmak için kaynakları pdf kullanma	2

Tablo 3'te görüldüğü gibi yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları zorlukları aşma yöntemleri "akademik, sosyal, teknik ve ekonomik" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Akademik tema altında en yüksek oran "tez danışmanından destek alma" olarak görülmektedir. Öğretmenler, tez konusunun belirlenmesi, alanyazın taraması, kaynaklara erişim, araştırma yöntem ve tekniği ile veri analizi konusunda danışmanından destek aldıklarını ifade etmişlerdir.

Tez konusuyla ilgili Türkçe kaynak yetersizliği olduğu için yabancı kaynaklara yönelen öğretmenler, bu kaynakları çeviri yöntemiyle sorunu aştıklarını belirtmişlerdir. Bunun için dil eğitimi alan öğretmenler de olmuştur. Bir katılımcı bununla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

"*Türkçe kaynak eksikliği sorunumu yabancı dilimi geliştirerek çözmeye çalıştım. Ancak bu çok vakit alan bir süreçti ve ders saatlerimin fazlalığından dolayı yabancı dil çalışmalarına vakit ayırmada zorlandım. Yabancı dildeki ilgili kaynakları internetteki çeviri uygulamaları yoluyla akademik dile uygun şekilde çevirmeye çalıştım.*" (K13).

Bir grup öğretmen de kaynak ve literatür taramasına daha fazla zaman ayırarak sorunları aştığını dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler, veri toplama sırasında daha güvenilir olduğu için devlet kurumlarına bizzat giderek istatistiki bilgileri aldıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2'deki sosyal temada tez yazma aşamasında zaman sıkıntısı yaşayan öğretmenler bu sorunu özel hayatlarından feragat ederek aştıklarını ifade etmişlerdir. Bir diğer grup öğretmen, okul idaresiyle yaşadıkları izin sorununu Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesinin 18. maddesi 1. fırkası e bendindeki lisansüstü öğrenime devam eden memurlara, görevlerini aksatmamaları şartıyla izin verilmesi hususunda gerekli kolaylığın sağlanması, öğretmenlerin ders programlarının, lisansüstü öğrenimlerine devam edebilmelerine imkan verecek şekilde düzenlenmesi yönündeki ifadeyi dayanak göstererek yasal haklarını aramak yoluyla sorunu çözdüklerini belirtirken bir öğretmen de bu sorunu ücretsiz izin alarak aştığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları teknik sıkıntılar arasında olan bilgisayarı iyi kullanamama, tezin mizanpajı, yazım ve noktalama kurallarındaki hataları aşmak için çoğunlukla dışarıdan destek aldıklarını görüyoruz. Teknik tema başlığı altında öğretmenlerin daha önce tez yazan öğretmenlerden, üniversitelerdeki diğer hocalardan, Türkçe öğretmeni arkadaşlarından destek aldıkları görülmektedir. Ayrıca bilgisayarda hızlı yazan kişilerden teknik destek aldıklarını da ifade etmişlerdir.

Ekonomik tema altında, tez yazan öğretmenler bilgisayarlarına indirdikleri tez, makale ve pdf kitapları çıktı almak yerine bunları pdf olarak bilgisayardan okumayı tercih ederek çıktı maliyetlerini azalttıklarını belirtmişlerdir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna (Bu sürecin etkililiği için yapılması gerekenler nelerdir?) İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğretmenlerin Tez Yazma Sürecinde Yaşanan Zorlukları Aşma Önerileri

Temalar	Kodlar	f
Akademik	Tez yazma eğitimi olmalı	7
	Konu belirlemede dikkatli olunmalı	5
	Kaynak ve literatür taraması dikkatli yapılmalı	4
	Yabancı dil bilinmeli	3
	Alan dışı tez yapılmamalı	2
Sosyal	Tez danışmanıyla etkili iletişim kurulmalı	9
	MEB tez yazan öğretmenlere özgürlük tanımalı	2
	Yaşadığı şehirdeki üniversitede yüksek lisans Yapılmalı	1
Teknik	Sistemli, disiplinli, düzenli çalışılmalı	3
	Türkçe öğretmenlerinden destek alınmalı	2
	Teknolojiyi iyi kullanmalı, hızlı yazmalı	2
Ekonomik	MEB tez aşamasındaki öğretmenlere araştırma için maddi destek sağlamalı	2

Tablo 4'ü ele aldığımızda yüksek lisans yapan öğretmenler tez yazma sürecinde karşılaşılan zorlukları aşma önerileri yine "akademik, sosyal, teknik ve ekonomik" olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Akademik tema altında öğretmenler en fazla tez aşamasında konu belirlemede dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle kapsamı geniş ve kaynaklara ulaşımın kolay olacağı tez konuları bulunması gereği önerisinde bulunmuşlardır. Kaynak ve literatür taramasının önemine dikkat çeken öğretmenler yanında iki öğretmen alan dışı tez yapmamak gerektiği tavsiyesinde bulunmuştur.

Bir grup öğretmen üniversitelerde tez yazma dersi olması gerektiğini ifade ederken, buna destek veren bir grup öğretmen de Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimlerde tez yazma eğitimi vermesinin yerinde olacağını ifade etmiştir. Bu bölümde ayrıca yabancı dil bilmenin önemine dikkat çekilmiştir.

Sosyal tema altında en dikkat çeken öneri, tez danışmanıyla etkili iletişim kurulmasıdır. Tez danışmanıyla sürekli irtibat halinde olunması, önerdiği düzenlemelerin aksatılmadan yapılması, güncel bilgilerin tez danışmanından alınması, tez danışmanıyla daha sık ve verimli görüşebilmek için öğretmenin yaşadığı şehir dışındaki başka bir üniversitede yüksek lisans yapmayı tercih etmemesi gibi öneriler belirtilmiştir. Bu bölümde iki öğretmen Milli Eğitim Bakanlığının yüksek lisans yapan ve tez yazan öğretmenlere özgürlük ve imtiyaz tanıması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

"*Öğretmenlerin akademik anlamda kendileri geliştirmeleri yasal olarak destekleniyor, ancak uygulamada işler böyle yürümüyor. Akademisyenler 'Senin mesleğin beni ilgilendirmez.' derken okul idarecileri de 'Senin akademik çalışman beni ilgilendirmez.' diyor ve her şey zorlaşıyor. Bununla ilgili yasal düzenlemeler daha açık olmalı ve kendini geliştirmek isteyen öğretmenlere imtiyazlar tanınmalı*." (K10). "*Bu sürecin daha etkili olabilmesi için yüksek lisans yapan öğretmenlere tez çalışmalarıyla ilgili araştırma yapabilmeleri için özgürlük tanınmalı ve ders saatlerinde esnekliğe gidilmelidir. Bu konudan muzdarip olan öğretmenlerin sorunları dinlenmeli ve sorunlara çözüm aranmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler bu alanda desteklenmelidir*." (K13).

Teknik tema başlığında öğretmenlerin çözüm önerileri; sistemli, disiplinli, düzenli çalışılmalı, yazım ve noktalama konularında Türkçe öğretmenlerinden destek alınmalı, bunun yanında teknolojiyi iyi kullanmalı ve bilgisayarda hızlı yazma konusunda öğretmenler kendilerini geliştirmelidir şeklindedir.

Ekonomik temada öğretmenlerin çözüm önerileri de tez yazma aşamasında araştırma, veri toplama ve ulaşım giderlerinin karşılanması konusunda Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlere maddi destek sağlaması şeklindedir. Bu konuyu öğretmenler aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

"*Öğretmenler maaşlarının bir kısmını mecburen tez için araştırma yaparken kullanıyorlar. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının desteği olmalı*." (K16), "*Yüksek lisans yapan ve tez hazırlayan öğretmenlere bu eğitim sırasında MEB tarafından destek olunabilir, ayrı bir bilimsel çalışma ödeneği gibi kaynak sağlanabilir. Bu durum öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasında teşvik sağlayabilir*." (K11).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Balıkesir ilinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan ve Türkiye'nin farklı üniversitelerinde yüksek lisans eğitimi alan farklı branşlardaki öğretmenlerin tez aşamasında karşılaştıkları zorluklar, bu zorlukları aşma yöntemleri ve bu sürecin etkililiği için önerileri incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı, hem çalışıp hem yüksek lisans yapan aynı zamanda tez yazma süreci yaşayan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları incelemek ve bu zorlukları aşmada onların görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları öğretmenleri bu süreçte karşılaştıkları ilk sorunun tez hazırlama ve yazma konusunda bilgi sahibi olmamaları olduğunu göstermektedir. Bu soruna bağlı olarak

karşımıza çıkan diğer zorluk ise tez konusunu belirleme aşaması ve alan sınırlaması olarak görülmektedir. Yine tez yazma konusunda bilgi sahibi olmamaya bağlı bir başka zorluk da kaynak ve literatür taraması aşamasında yaşanan sıkıntılar olarak kendini göstermektedir.

Tez süreci, analitik okuma ve sentez yapma becerisi gerektirmektedir. Tez yapmak için gereken temel becerilerin yüksek lisans eğitimi yapan kişilerde bulunması gerekir. Teze başlama sürecinde bu beceriler yoksa bir öğrenme görevi olan tez, bireye bu beceriyi kazandıracaktır (Bakioğlu ve Gürdal, 2001) ancak bu sürecin zaman alacağı ve zaten zaman sorunu yaşayan öğretmenleri bu konuda daha da sıkıntıya sokacağı muhakkaktır.

Çalışan öğretmenlerin okullarındaki ders yükünün fazla olması ve okul idaresinin bu süreçte öğretmenlerin ders programlarını tez hazırlama çalışmalarını dikkate almadan yapmaları, bu nedenle öğretmenlerin araştırma yapacak, veri toplayacak ve danışmanlarıyla görüşebilecek zaman bulamamaları başka bir sorun olarak kendini göstermektedir. Bu soruna bağlı olarak öğretmenlerin danışmanlarıyla görüşmelerini aksattıkları, danışmanlarının okuldaki zaman sorununa çözüm bulmada destek olmamaları, öğretmenlere tez yazma sürecinde sorun yaratan unsurlar olarak görülmektedir. Ayrıca veri toplama aşamasında anket veya görüşme yapması gereken öğretmenlerin, okullarda meslektaşlarıyla görüşmeye gittiklerinde diğer öğretmenlerin anket ve görüşmeyi kendileri için zaman kaybı olarak görmeleri, bu çalışmaları önemsememeleri ve katılımcı olmak istememeleri de yaşanan sorunlar arasındadır.

Bu aşamada kaynak kitap, makale çıktıları maliyetleri ve özellikle çalıştığı şehirden başka bir şehirdeki üniversitede yüksek lisans yapan öğretmenlerin danışmanıyla görüşmeye gitmek için ulaşım maliyetleri de önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Yüksek lisans yapan öğretmenlerin tez yazma sürecinde karşılaştıkları akademik sorunları tez danışmanlarından destek alarak aştıklarını, teknik sorunları ise meslektaşlarından, üniversitedeki başka hocalardan ve hızlı bilgisayar kullanan kişilerden destek alarak aştıklarını görüyoruz. Çalışan öğretmenlerin en çok yaşadıkları zaman sorununu da kanuni haklarını talep etmede ısrarcı olarak, ücretsiz izin alarak ve özel hayatlarından feragat ederek aştıkları görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yüksek lisans yapan öğretmenlerin tez yazma sürecinde yaşadıkları zaman sorununun çözümü için Milli Eğitim Bakanlığı İzin Yönergesinin 18. maddesi 1. fırkası e bendinde ifade edildiği şekilde uygulamada aksaklıklar yaşanmaması adına öğretmenlerin bu süreçteki izin haklarının daha net ifade edilmesi ve izin sürecinin geniş kapsamlı olması sağlanabilir.

Birçok öğretmenin tez yazma konusunda bilgi sahibi olmaması dikkate alındığında üniversiteler lisans eğitimleri ya da yüksek lisans ders aşaması sırasında tez yazmayla ilgili ders planlayabilir, aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitimlerde lisansüstü eğitim yapmayı düşünen öğretmenler için tez hazırlama, yazma eğitimleri verebilir.

Araştırma sonunda frekansı en yüksek çıkan öneri kodu olarak “tez danışmanıyla etkili iletişim kurulmalı” ifadesinin çıktığı görülmektedir. Tez danışmanlarının öğretmenlerin zaman sorununu dikkate alarak planlama yapmaları, ayrıca öğretmenlerin de danışmanları ile yüz yüze görüşme imkanı kısıtlı olsa bile telefon, online görüşme gibi yollarla iletişim kurmaları bu aşamada fayda sağlayabilir. Çünkü bu süreçteki en önemli destek, danışman desteğidir.

KAYNAKÇA

Akbulut, A., Ataizi, M., Doğanay, A, Salı, J. B. ve Şimşek, A. (2018) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir

Akdeniz, E. C. ve Avcı, F. (2021) Lisansüstü Eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *JRES (Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi)*, *8*(1), 122-141.

Akgün, Ö. E., Sağlam, H. İ. ve Topal, M. (2017) Lisansüstü Öğrencilerin ve Öğretim Elemanlarının Gözünde Lisansüstü Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, VIII. International Graduate Education Symposium Proceedings Book, 109-117.

Akturan, U. ve Baş, T. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri, NViVo ile Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Alabaş, R. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin lisansüstü eğitim tercihlerine ilişkin anlayışları ve mesleklerine katkısı. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 15, 2897-2901.

Alabaş, R., Kamer, S. T. ve Polat, Ü. (2012) Öğretmenlerin kariyer gelişmelerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.

Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Ateş, Z. T., Aras, T., Beyazateş, H. ve Telli, B. (2023) Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *International Academic Social Resources Journal*, *8*(50), 2862-2870.

Ay, T. S., Karadağ, R. ve Suna, Ç. (2007) *Yüksek lisans programı öğrencilerinin bilimsel araştırma sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği).* 3. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri (17-20 Ekim 2007) Bildiriler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, Eskişehir. 448-456.

Bakırcı, F. ve Karaman, S. (2010) Türkiye'de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri, GOP Üniversitesi, *SBE Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *5*(2), (Haziran, 2010), 94-114.

Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001) Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: Yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21), 9-18.

Balcı, A. (1988) Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, *12*(70), 21-30.

Başar, N., Günhan, B. ve Narlı, S (2005) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (17), 129-135.

Becit, G. ve Kuzu, A. (2007). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimde karşılaştırları sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 129-135.

Bülbül, M. (2011) *Türkiye'de öğretmenlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlar*. Gazi Üniversitesi, V. Ulusal Lisansüstü Eğitimi Sempozyumu.

Bülbül, T. (2003) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretimle öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *36*(1), 167-174.

Creswell, J.W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri -beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakır, R. Ve Teyfur, M. (2018) Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Turkish Studies, 13*(19), 1745-1764.

Çelik, H., Katılmış, A. ve Kop, Y. (2013) Türkiye'de yüksek lisans öğreniminde yaşanan sorunlar: sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, *12*(1), 108-122.

Çolak, F. ve Oluk, S. (2005). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmen olarak çalışan lisansüstü öğrencilerinin karşılaştıkları bazı sorunlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 141-144.

Daşğın, Ö. ve Toprak, E. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches 7*(13), 599-615.

Dinç, H. ve Öztürk, G. (2016) Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *İdil Sanat ve Dil Dergisi, 5*(21), 505-520.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (2016). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu (25.03.2014/39 Sayılı Gazi Üniversitesi Senetosu Kararı).

Gedik, F. N. ve Kan, M. O. (2016), Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* (3), 402-408.

Gök, M. (2015) Türkiye'de lisansüstü eğitim araştırmacı sayısı, araştırma görevlileri, sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, *5*(2), 57-64.

Güçlü, N. ve Ulusoy, B. (2019) Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Social Sciences And Education*, *3*(1), 368-386.

Harari, Y. N. (2018). *21. Yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.

İlter, İ. ve Ünal, Ç. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(2), 147-164.

Keskin, H. (2023) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma nedenlerinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, *9*(109), 6094-6104.

Kısakürek, M. A., (1976) Üniversitelerimizde yenileşme: Programlar ve öğretim açısından. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları 54, Ankara.

Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Araştırma Enstitüsü, (2021) Lisansüstü Tez ve Proje Yazım Kılavuzu.

Pat, C. (1996). The Research Studentis Guide to Success. Eric No. ED 397759.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2021) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şişman, M. (2013) *Eğitim Bilimine Giriş* (11. Baskı). Pegem Akademi: Ankara

TEDMEM. (2019) *Talis 2018 Sonuçları ve Türkiye Üzerine Değerlendirmeler*. (TEDMEM Analiz Dizisi) Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013) Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetlenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*(43), 200-218.

Yalçın, H. (2022) Bir araştırma deseni olarak Fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(2), 213-232.

DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN KULLANMANIN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN EDİNİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ*

Beyza Nur SERT
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
sertbeyzanur18@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Leyla Ayverdi
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
leyla.ayverdi@comu.edu.tr

ÖZET

İngilizce günümüzde de geçmişte olduğu gibi en yaygın ve evrensel iletişim araçlarından biri olarak öne çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yürütülen merkezi sınavlarda İngilizce bölümlerine dair yapılan incelemeler, aynı zamanda British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) gibi önemli kuruluşların 2013'teki çalışmaları ile EF EPI'nin 2022 test sonuçları ve Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi (TUİA) verileri, dil yeterliliği seviyelerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarına göre oldukça düşük kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri ise eğitimde dilbilgisinin merkeze alınmasıdır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin odak noktası olduğu, dil ediniminde kritik öneme sahip becerilerin - okuma, yazma, dinleme ve konuşma- dijital öyküleme yöntemiyle pratiğe dönüştürülebileceği bir çalışma gerçekleştirmektir. Bu bağlamda, dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin dil edinimi ve yeterliklerini geliştirmenin yanı sıra, yaratıcılıklarını da geliştirmekte önemli bir fırsat sunmuştur. Dijital öyküleme yöntemi ile öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin, dil becerileri ile ilgili öz yeterliklerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde uygulanan ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış olup, 20 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol grubuyla çalışılmıştır. Deney grubunda dijital öyküleme yöntemi kullanılarak altı hafta boyunca dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin dijital teknolojileri kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarını, bu süreçte dil becerilerini aktif olarak kullanmalarını teşvik eden bir yaklaşımdır. Elde edilen bulgular, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin dil becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ve bu yöntemin öğrencilere öz yeterlik kazandırmada etkili olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, dijital öyküleme yönteminin İngilizce öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koyarak, Türkiye'deki İngilizce öğretim uygulamalarına önemli bir perspektif oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngilizce dil edinimi, Dijital Öyküleme, İngilizce Dil becerileri, Yaratıcılık.

ABSTRACT

English, both historically and presently, stands out as one of the most widespread and universal means of communication. Analyses of English sections in centralized exams conducted by the Ministry of National

* "DİJİTAL ÖYKÜLEME YÖNTEMİNİN KULLANMANIN İNGİLİZCE DİL BECERİLERİNİN EDİNİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ" *Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A - Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenen projeler arasında yer almıştır.

Education (MEB) and the Student Selection and Placement Center (ÖSYM), alongside studies by significant organizations such as the British Council and the Economic Policy Research Foundation of Türkiye (TEPAV) in 2013, as well as the 2022 test results from EF EPI and the data from the National Needs Analysis on the Teaching of English Language in Public Schools in Türkiye (TUIA), reveal that language proficiency levels remain significantly low according to the standards of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). One of the primary reasons for this issue is the central focus on grammar in language education.

The purpose of this study is to conduct research in which students, as the focal point, can practice the skills critical to language acquisition—reading, writing, listening, and speaking—through the method of digital storytelling. In this context, the digital storytelling method offers a significant opportunity not only to enhance students' language acquisition and proficiency but also to develop their creativity. The aim is to improve students' English language skills, their self-efficacy related to these skills, and their creativity through digital storytelling.

In the study, a pre-test post-test control group experimental design was used, involving 7th-grade students in English classes, with 20 students in the experimental group and 20 in the control group. The experimental group received six weeks of instruction using the digital storytelling method, while the control group followed traditional teaching methods. The digital storytelling method used in the study encourages students to create their own stories using digital technologies, actively engaging their language skills in the process. The findings indicate that the digital storytelling method has a positive impact on students' language skills and is effective in fostering self-efficacy among students. The results of the study highlight the applicability of the digital storytelling method in English language teaching, offering a significant perspective on English teaching practices in Türkiye.

Keywords: English Language acquisition, Digital Storytelling, English Language Skills, Creativity.

GİRİŞ

İngilizce, Ethnologue'un Mart 2022 verilerine göre dünyada 1 milyar 452 milyon insanın ana dili veya yabancı dil olarak konuştuğu, en çok konuşulan ve ortak iletişim dili (lingua franca) olarak kabul edilen dildir (The Ethnologue, 2022). Türkiye özelindeki EF EPI (2022) İngilizce Yeterlik endeksi verilerine göre, Türkiye, anadili İngilizce olmayan 111 ülkeden 2.1 milyon yetişkinin katıldığı İngilizce Yeterlik testinde 495 puan alarak 64. sıraya yerleşmiş ve yeterlik seviyesi ''düşük'' olduğu tespit edilmiştir. EF EPI testinde elde edilen bu puan ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ölçeğine göre B1 seviyesine tekabül etmektedir. MEB (2022) ve ÖSYM (2022) raporları incelendiğinde 11 yıl zorunlu İngilizce öğretimine rağmen sonuçlar, İngilizce öğretiminde hatalar yapıldığını açıkça göstermektedir. OKMS (2022) ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporuna göre 1.031.799 öğrencinin katıldığı LGS sınavında, 10 soruluk İngilizce sınavında doğru cevap sayısı ortalaması 4,59'dur. Öte yandan ÖSYM'nin YKS (2022) sayısal verileri raporuna göre YDT İngilizce sınavı oturumuna giren ve sınavı geçerli sayılan 123.903 öğrencinin 80 soruluk İngilizce sınavında doğru cevap ortalaması 39,1'dir. British Council ve TEPAV'ın 2013 yılında, Türkiye'de devlet okullarında yürüttükleri çalışmada Türkiye genelinde 1000 saatin üzerinde İngilizce dersi almış %90'dan fazla öğrencinin, İngilizce yeterlik düzeyinin temel seviyede kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. British Council raporuna göre İngilizce öğretiminin temel seviyede kalma sebebi öğretmenler ve onların İngilizce yeterlik seviyesinin eksikliği değil, tam tersine öğretmenlerin yeterli seviyeye sahip oldukları ancak öğretim sürecinde ve uygulamasında yeterli etkiye sahip olmadıklarını öte yandan öğrencilere İngilizcenin bir iletişim aracı olarak değil ders olarak öğretildiği sonucuna varılmıştır. İyileştirme önerileri olarak İngilizcenin dilbilgisi odaklı bir eğitim anlayışından vazgeçilerek iletişim aracı olarak öğretilmesi, sınıf içi grup çalışmalarına, eğitimde kullanılan materyallerin yenilenmesine ve öğrencilerin

farklılarını göz önüne alarak sürdürülebilir bir eğitim anlayışına ve uygulanışına yönelinmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

British Council tarafından 2015 yılında yayımlanan ve üniversitelerde de İngilizce yeterliliğinin düşük seviyede olduğunu gösteren bir diğer rapor da ‘‘Türkiye'deki Yükseköğretim Kurumlarındaki İngilizce Eğitimi’’ başlıklı çalışmadır. 15 ilde, 38 üniversite ve 4.300 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada hazırlık sınıfına girişte birçok öğrencinin İngilizce yeterlik seviyesinin düşük seviyede olduğu, eğitim dili İngilizce olan üniversite programlarında dahi yeterlik düzeyinin dikkate alınmadığı, bazı üniversitelerin yetkili birimleri ile yapılan görüşmelerden hazırlık bitirme sınavlarında yalnızca okuma ve yazma becerilerinin teste tabi olduğu, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmediği ifade edilmiştir. İyileştirme önerileri olarak eğitim dili İngilizce olan programlara katılmak koşulunun ise iyi bir İngilizce yeterlik düzeyinin, esasen Avrupa standartlarına göre hala çok düşük olmasına rağmen, A2 olarak belirlenmesi, üniversite giriş sınavında öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden de sorumlu oldukları bir sınav yapılması ve bu standartları karşılamayan öğrencilerin eğitim dili Türkçe olan bir programa yönlendirilmesine yönelik iyileştirme önerilerinde bulunulmuştur (British Council & TEPAV, 2015).

Okullarda İngilizce öğretiminin temel seviyenin üstüne çıkamadığını, üniversite düzeyinde İngilizce dil eğitiminde yaşanan çeşitli sorunların temel sebebinin de bu olduğu TUİA tarafından yürütülen çalışmada ortaya konmuştur. Türkiye’de devlet okullarında 2. sınıftan başlayıp lise son sınıfa kadar ve hatta günümüzde öğrencilerin birçoğunun üniversitelerin eğitim dili İngilizce veya eğitim dili İngilizce ve Türkçe çift dilde yapılan programların öğrencisi olduğunu, bu kadar uzun süre dile maruz kalınmasına rağmen CEFR standartlarında İngilizce yeterlik seviyesinin düşük olmasının sebeplerinin başında dilbilgisi odaklı bir eğitim verilmesi gelmektedir (British Council ve TEPAV, 2015). Bu çalışmanın amacı, İngilizce derslerini dilbilgisi odaklı bir yaklaşım yerine, 4 dil becerisinin dijital öyküleme yöntemi kullanılarak geliştirilmesi, öğrencilerin İngilizce dil becerileri ile ilgili öz yeterliklerinin artırılması ve yaratıcılıklarının geliştirilmesidir.

Çalışma kapsamında kullanılan dijital öyküleme, görsel içerikleri bir araya getirmeye ilişkin yetenekler edindirmesi, çok zaman almaması, öğrencilerin dikkatini çekecek içerikler oluşturma fırsatlarının olması, maliyet bakımından öğrencileri zorlamaması açısından avantajlıdır. Ortaokul çağında, derste edindikleri bilgilerle öykü kurgulama, ellerindeki telefon ve bilgisayar gibi ulaşılır teknolojik cihazlarla hayal güçlerini kullanarak kendi prodüksiyonlarını oluşturabilme yeteneğini edinmeleri bir diğer avantajıdır. Dijital öyküleme yöntemi sayesinde ‘’digital native’’ olarak tabir edilen öğrencilerin İngilizce dersine ilgileri çekilmekte ve motivasyonları yükselmektedir. Buna ek olarak öğrenciler bu yöntem sayesinde kendi öykülerini hazırlayıp sunma fırsatına sahip oldukları için dil becerilerinin yanı sıra araştırma becerileri, sunma becerileri gibi becerileri de edinmiş olurlar (Robin, 2006).

Literatür incelendiğinde dijital öyküleme yönteminin İngilizce öğretiminde kullanıldığı çalışmalarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin Tatlı ve Aksoy (2017) yaptıkları çalışmada dijital öyküleme yöntemini kullanarak üniversite öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişler ve araştırmanın sonunda öğrencilerin sunum yaparken konuşma becerilerini özgüvenli bir şekilde ortaya koydukları, derse yönelik motivasyonlarının arttığı ve öğrenilenlerin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Karakoyun’un (2015) yaptığı çalışmada dijital öyküleme yöntemini kullanarak

ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü 4. Sınıf öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini geliştirdiği kanaatine varmışlardır. Ciğerci'nin (2016) ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü sekiz haftalık çalışmada dijital öyküleme yöntemi sayesinde öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin geliştiği, dinleme sırasında ve sonrasında öğrencilerin kelimelerin anlamlarını rahatlıkla kavradıkları, dinlenilen metni anlama ve zihinde canlandırmada başarılı olmalarını sağladığını tespit etmiştir. Demir (2019) ortaokul 5. Sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin dersi kalıcı olarak öğrenmelerine katkı sağladığını, dersi görsel açıdan zengin hale getirdiği için öğrencilerin ilgisinin ve hevesinin arttığını ve bu sayede de daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Dayan ve Gimen (2018) yaptıkları çalışmada ilköğretim 4.Sınıf öğrencilerinin dijital öyküleme yöntemi sayesinde yazma becerilerinin geliştiği, yazım ve noktalama kuralları konusunda da kendilerini geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmanın literatürdeki çalışmalardan farkı, öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi sayesinde İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini, İngilizce dil becerileri öz yeterliklerini ve yaratıcılıklarının geliştirmek amacıyla çalışmanın yürütülmesidir. Eğer çalışma sonucunda öğrencilere kazandırılmak istenen dil becerileri dijital öyküleme yöntemi ile kazandırılabilirse İngilizce yeterlikleri konusunda yaşanan problemlerin çözümü için önemli bir adım atılmış olacaktır. Ayrıca araştırma sürdürülebilir kalkınma amaçları arasında nitelikli eğitim başlığına hizmet edecektir.

Araştırma bağlamında ele alınan araştırma soruları:

Dijital öyküleme yöntemi geleneksel yöntemle kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce dil becerileri öz yeterliklerini nasıl etkiler?

Dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinlenme becerilerini nasıl etkiler?

Dijital öyküleme yöntemi öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl etkiler?

YÖNTEM

Araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde uygulanan ön test-son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale'de bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 20 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol grubudur. Analizler esnasında sınıfta yer alan özel eğitim öğrencileri ve ölçekleri tam doldurmayan öğrencilerin verileri analiz dışı bırakılmıştır. Dolayısıyla 14 kişilik deney ve 16 kişilik kontrol grubu öğrencilerinin verileri üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri arasında bulunan tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yönteminde araştırmanın problemiyle ilgili evrende bulunan fazla sayıda tipik durumdan biri seçilip araştırma gerçekleştirilir (Büyüköztürk vd., 2010).

Veri Toplama Araçları

İngilizce Dil Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği

Ölçek Ocak, Küçükçınar ve Karakuyu tarafından 2022 yılında geliştirilmiştir. 307 ortaokul öğrencisi üzerinde geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .898 olarak hesaplanmıştır. AFA ve DFA sonucu 20 maddeden oluşan ölçek oluşturulmuştur.

Dijital Öykülerde Dil Becerileri Rubriği

Öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküleri değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Analitik Rubrik kullanılmıştır. Rubrikler, performans değerlendirmesinde kullanılan, performans düzeyleri ve ölçütleri içeren ölçme araçlarıdır (Andrade, 2005). Rubriğin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatür tarandıktan sonra rubriğin maddeleri oluşturulmuş ve 3 alan uzmanından görüş alınarak son hali verilmiştir. 17 maddeden oluşan rubrik, dijital öyküleri değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Rubrikten alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17'dir. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküler, dört temel dil becerisinin dijital öykülere yansıtılabilmesi açısından rubrik kullanılarak değerlendirilmiştir. Oluşturulan dijital öyküler üç alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar arası uyum için güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanmıştır:

Güvenirlik formülü=(Görüş birliği)/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)

Formüle göre uzmanlar arası uyum katsayısının .76 ile .88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Uyum katsayısının .70'in üzerinde olması kabul edilebilir güvenirliğe işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Mutabakata Dayalı Değerlendirme

Öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküler Mutabakata Dayalı Değerlendirme ile 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlardan inceledikleri dijital öyküleri yaratıcılık açısından 1'de 5'e kadar puanlamaları istenmiştir. Uzmanlar arası uyum için güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman (1994) formülüne göre hesaplanmıştır:

Güvenirlik formülü=(Görüş birliği)/(Görüş birliği+Görüş ayrılığı)

Formüle göre uzmanlar arası uyum katsayısının .80 ile .100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Uyum katsayısının .70'in üzerinde olması kabul edilebilir güvenirliğe işaret etmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

İşlem

Deney grubunda dijital öyküleme yöntemi kullanılarak altı hafta boyunca dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan dijital öyküleme yöntemi, öğrencilerin dijital teknolojileri kullanarak kendi hikayelerini oluşturmalarını, bu süreçte dil becerilerini aktif olarak kullanmalarını teşvik eden bir yaklaşımıdır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk alt problemi dijital öyküleme yönteminin geleneksel yöntemle kıyaslandığında öğrencilerin İngilizce dil becerileri öz yeterliklerini nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Özyeterlik ölçeğinden öğrencilerin aldıkları puanları karşılaştırmada başvurulacak analizleri belirlemek için öncelikle verilerin normallik varsayımını karşılama durumları incelenmiştir. Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma ve Toplam puanlar açısından alınan puanlar incelendiğinde tüm alt boyutlar ve toplam puanlar açısından normal dağılım varsayımının sağlandığı Shapiro Wilk testi ile belirlenmiştir. Ayrıca histogram, Q-Q plot, kutu-çizgi grafikleri ile çarpıklık ve basıklık katsayıları (±2 aralığında) da tüm verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Tablo 1'de çarpıklık ve basıklık katsayıları sunulmuştur:

Tablo 1. Veri Setinden Elde Edilen Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Puanlar	**Test**	**Çarpıklık katsayısı**	**Basıklık katsayısı**
Okuma	Öntest	-.495	-.234
	Sontest	-.338	-1.143
Dinleme	Öntest	.565	.285
	Sontest	.437	-.559
Konuşma	Öntest	.078	-.867
	Sontest	.032	-1.282
Yazma	Öntest	-.064	-.297
	Sontest	.056	-.958
Toplam puan	Öntest	-.081	-.538
	Sontest	-.120	-.816

Tablo 1 incelendiğinde çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±2 aralığında olduğu görülmektedir. Bu nedenle analizlerde parametrik tersler uygulanmıştır. Ön-testler açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan Açısından Ön-testlerinin Karşılaştırılması

Puanlar	Gruplar	n	Ort.	SS	sd	t	p
Okuma	Deney	14	19.43	3.546	28	1.765	.088
	Kontrol	16	16.56	5.086			
Dinleme	Deney	14	18.00	4.867	28	.183	.856
	Kontrol	16	17.69	4.483			
Konuşma	Deney	14	15.71	4.999	28	2.120	.051
	Kontrol	16	11.94	4.754			
Yazma	Deney	14	15.21	4.136	28	1.861	.073
	Kontrol	16	12.56	3.669			
Toplam	Deney	14	68.36	14.367	28	1.838	.077
	Kontrol	16	58.75	14.215			

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Deney grubunun ön-test ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Deney grubunun Özyeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön-test ve son-testin karşılaştırılması

Puanlar	Test	n	Ort.	SS	sd	t	p
Okuma	Ön-test	14	19.43	3.546	13	-1.033	.320
	Son-test	14	20.36	4.308			
Dinleme	Ön-test	14	18.00	4.867	13	-2.856	.014
	Son-test	14	20.50	4.752			
Konuşma	Ön-test	14	15.71	4.999	13	-2.554	.024
	Son-test	14	18.93	4.984			
Yazma	Ön-test	14	15.21	4.136	13	-.840	.416
	Son-test	14	16.07	3.892			
Toplam	Ön-test	14	68.36	14.367	13	-3.085	.009
	Son-test	14	75.86	12.660			

Tablo 3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin dinleme (t=-2.856, p<.05), konuşma (t=-2.554, p<.05) ve toplam (t=-3.085, p<.05) puanları açısından ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklar son-test lehindedir. Okuma (t=-1.033, p>.05) ve yazma (t=-.840, p>.05) özyeterlik puanları açısından ön test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Kontrol grubunun ön-test ve son test puanlarını karşılaştırmak amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Kontrol grubunun Özyeterlik ölçeği alt boyutları ve toplam puan açısından ön-test ve son-testin karşılaştırılması

Puanlar	Test	n	Ort.	SS	sd	t	p
Okuma	Ön-test	16	16.56	5.086	15	-4.037	.001
	Son-test	16	19.44	4.472			
Dinleme	Ön-test	16	17.69	4.483	15	3.545	.003
	Son-test	16	13.44	4.066			
Konuşma	Ön-test	16	11.94	4.754	15	-.898	.383
	Son-test	16	12.75	4.683			
Yazma	Ön-test	16	12.56	3.669	15	.403	.693
	Son-test	16	12.19	5.468			
Toplam	Ön-test	16	58.75	14.215	15	1.159	.264
	Son-test	16	57.81	15.233			

Tablo 4 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma (t=-4.037, p<.05), ve dinleme (t=3.545, p<.05) puanları açısından ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Farklar okumada ön-test, dinlemede son-test lehindedir. Konuşma (t=-.898, p>.05), yazma (t=.403, p>.05) ve toplam (t=1.159, p>.05) puanları özyeterlik puanları açısından ön test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Son-testler açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları puanlar bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Özyeterlik Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan Açısından Son-testlerinin Karşılaştırılması

Puanlar	Gruplar	n	Ort.	SS	sd	t	p
Okuma	Deney	14	20.36	4.308	28	.572	.572
	Kontrol	16	19.44	4.472			
Dinleme	Deney	14	20.50	4.752	28	4.389	.000
	Kontrol	16	13.44	4.066			
Konuşma	Deney	14	18.93	4.984	28	3.499	.002
	Kontrol	16	12.75	4.683			
Yazma	Deney	14	16.07	3.892	28	2.211	.035
	Kontrol	16	12.19	5.468			
Toplam	Deney	14	75.86	12.660	28	3.498	.002
	Kontrol	16	57.81	15.233			

Tablo 5 incelendiğinde, uygulama sonrasında deney ve kontrol grupları arasında okuma (t=.572, p>.05) alt boyutu hariç tüm alt boyutlar ve toplam puan açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Farklar deney grubu lehinedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinlenme becerilerini nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküler rubrik kullanılarak dil becerileri açısından incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin oluşturdukları ilk öyküden son öyküye kadar aldıkları ortalama puanlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Öğrencilerin Dijital Öykülerde Dil Becerileri Rubriğinden Aldıkları Ortalama Puanlar

Dijital öyküler	Ortalama Puan
Dijital öykü	29
Dijital öykü	34
Dijital öykü	36
Dijital öykü	39
Dijital öykü	47

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin dijital öykülerde dil becerileri rubriğinden aldıkları puanlar ilk öyküden sona doğru giderek artmaktadır. Bu durum öğrencilerin dört dil becerisini dijital öykülere süreç içerisinde daha iyi yansıttıklarını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin yaratıcılıklarını nasıl etkilediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla öğrencilerin oluşturdukları dijital öyküler yaratıcılık açısından uzmanlar tarafından mutabakata dayalı değerlendirme yöntemiyle incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin oluşturdukları ilk öyküden son öyküye kadar aldıkları ortalama puanlar Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrencilerin Dijital Öykülerdeki Yaratıcılıklarını Gösteren Ortalama Puanlar

Dijital öyküler	Ortalama Puan
Dijital öykü	2
Dijital öykü	3
Dijital öykü	3
Dijital öykü	3
Dijital öykü	4

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin dijital öykülerdeki yaratıcılık puanları ilk öyküde 2, sonraki üç öyküde 3 ve son öyküde 4 olmuştur. Bu durum öğrencilerin dijital öykülerdeki yaratıcılıklarının süreç içerisinde daha iyi hale geldiğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, dijital öyküleme yönteminin İngilizce dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Literatürdeki çalışmalar (Ciğerci, 2016; Dayan ve Gimen, 2018; Demir, 2019; Karakoyun, 2015; Tatlı ve Aksoy, 2017) dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinde gelişme sağladığını gösterirken bu çalışmada literatürdeki çalışmalardan farklı olarak öğrencilerin dijital öyküleme yöntemi sayesinde İngilizce okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerini, İngilizce dil becerileri öz yeterliklerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Mevcut çalışmanın özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde sağladığı anlamlı gelişmeler düşünüldüğünde bu yöntemin İngilizce öğretiminde daha yaygın bir şekilde kullanılması önerilebilir. Dijital öyküleme, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmekte ve öz yeterliklerini yükseltmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, henüz ülkemizde tanınırlığı az olan dijital öyküleme yönteminin tanınırlığının artması açısından literatüre katkı sağlanmaya çalışılmış ve İngilizce derslerinde dijital öyküleme yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrenci odaklı öğretim verilebilmesi için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilmektedir. Gelecekteki araştırmalar, dijital öykülemenin uzun vadeli etkilerini ve farklı yaş grupları üzerindeki etkilerini inceleyebilir.

KAYNAKÇA

Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(*1*), 27-31. https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem A Akademi.

Ciğerci, F. M. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Council, B. (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi: Bir durum analizi*. https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20160211_english_he_baseline_study_final_tr.pdf

Dayan, G., & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, *6*(3), 207-228. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/585065

Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

EF EPI (2022). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills.* https://www.ef.com.tr/epi/

Ekibi, B. C. T. P. (2013). Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analiz. *Ankara: British Council*. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf

Karakoyun, F. (2015). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Ocak, G., Küçükçınar, A. & Karakuyu, A. (2022). Ortaokul öğrencileri için İngilizce dil becerileri kullanım öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 1-36. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1053460

OKMS (2022). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

ÖSYM (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı). (2022). 2022 yks sayısal verileri. https://dokuman. osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/sayisalbilgiler18072022. Pdf

Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *45*(45), 137-152. https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060

The Ethnologue (2022). *What are the top 200 most spoken languages?*. (2022, March). https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200

ÇALGI EĞİTİMİNDE DİJİTAL MATERYALLER

Burak Güven
T. C. Ziraat Bankası Güzel Sanatlar Lisesi
burakguven1@gmail.com

Doç. Dr. Elif Güven
Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi
eguven@balikesir.edu.tr

ÖZET

Günümüzde tüm kademelerde eğitim öğretime devam eden öğrenciler teknolojik ve dijital olanakların her alanda kullanıldığı bir çağda dünyaya gelmiştir. Bu öğrenciler hem eğitim hem de sosyal yaşantılarına teknolojinin sağladığı olanaklardan faydalanarak başlamış ve sürdürmektedirler. Yaşantımızın pek çok alanında işimizi kolaylaştıran teknolojiler eğitim öğretim ortamlarına da hızlı bir şekilde uyarlanmaktadır. Eğitimin pek çok alanında olduğu gibi müzik eğitiminde de hem uzaktan öğrenme ortamlarında hem de sınıf içi kullanımlarda dijital materyaller yerini almaktadır. Müzik eğitiminin önemli bir parçası olan "çalgı eğitimi" gerek amatör (özengen) gerekse profesyonel (mesleki) müzik eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla çalgı eğitiminde dijital materyallerin (YouTube, çeşitli uygulamalar, yazılımlar vs.) kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Bu çalışmada, özellikle pandemi dönemi ile başlayan süreçte gerçekleştirilmiş araştırmalar ekseninde çalgı eğitiminde dijital materyallerin kullanımına yönelik eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılacaktır. Yapılan literatür taramasının ardından elde edilen verilerin nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmesi ve ulaşılan sonuçlar ile çalgı eğitiminde dijital materyal kullanımına ilişkin güncel durumun ortaya konması hedeflenmektedir. Bu sayede günlük yaşantımızda pek çok alanda kullandığımız teknolojinin, yüzyıllardır geleneksel "usta-çırak" yöntemi ile sürdürülen çalgı eğitiminde kullanımının değerlendirilmesi ve tartışılması olanağı elde edilecektir. Çalışmanın veri toplama süreci devam etmekte olup ulaşılan sonuçlara bildiri sunumu sırasında yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, çalgı eğitimi

ABSTRACT

Today, students who continue their education at all levels were born in an era where technological and digital opportunities are used in every field. These students started and continue their education and social lives by taking advantage of the opportunities provided by technology. Technologies that make our work easier in many areas of our lives are also being rapidly adapted to education and training environments. As in many areas of education, digital materials are taking their place in music education, both in distance learning environments and in classroom use. "Instrument training", which is an important part of music education, has an important place in both amateur and professional (vocational) music education. Therefore, the use of digital materials (YouTube, various applications, software, etc.) in instrument training is also becoming increasingly widespread. In this study, it was aimed to determine the trends in the use of digital materials in instrument training, especially in the context of research conducted in the process that started with the pandemic period. In the study, the document review method, one of the qualitative research methods, will be used. After the literature review, the data obtained will be analyzed with qualitative analysis methods and the results obtained will reveal the current status of the use of digital materials in instrument education. In this way, the use of technology, which we use in many areas of our daily lives, in instrument education, which has been carried out with the traditional "master-apprentice" method for centuries, will be evaluated and discussed. The data collection process of the study is ongoing and the results will be included during the presentation of the paper.

Keywords: Technology, Instrument Training.

GİRİŞ

Teknolojinin insan yaşantısına sunduğu imkanlar, eğitimin de ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Alkan (1997), teknoloji ve eğitim arasında, eğitimde teknolojik olanaklardan yararlanma, gerekli niteliklere sahip insan gücü yetiştirme ve teknolojik ortama uyum sağlayacak bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma olmak üzere üç yönlü bir ilişki olduğundan söz etmektedir (akt: Gürman ve Atılgan, 2023). Büyük miktarlarda bilgiyi saklayabilme, bu bilgileri işleyebilme ve istendiğinde bu bilgileri kısa bir sürede meydana çıkarabilme özelliği ile bilgisayar, eğitim için büyük bir potansiyel oluşturmaktadır (Üçışık ve Tuna, 2013).

Çağın getirdiği dijital yeniliklere aşina, teknolojiyi hayatlarının her alanına alabilen ve bütün ihtiyaçlarında aktif ve kolayca kullanabilen yeni nesle "dijital yerli" denilmekte ve bu gelişmelere ayak uyduramayanlar ise "dijital göçmen" olarak adlandırılmaktadır (Prensky, 2001, akt Topalak, 2022). Buraya kadar bahsedilen görüşlerin 2006 ve öncesindeki çalışmalara ait olduğu görülmektedir. Aradan geçen 20 yıla yakın bir süreçte sözkonusu "dijital yerli" neslin büyük çoğunluğunun okul bazında eğitim-öğretim süreçlerini tamamladığı, ya da tamamlamak üzere olduğu bilinmektedir. Ayrıca 2020 yılında başlayan pandemi sürecinde tüm dünyada eğitim öğretimin dijital platformlarda yürütülmesi de başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarının eğitimin her alanında teknoloji ile bütünleşmesini deneyimlediği bir dönemdir.

Günümüz teknolojisindeki hızlı değişim, paralel olarak tüm eğitim alanlarında yaşanan gelişmeler, çalgı eğitimi boyutunda da kendi göstermiş; özellikle öğretim yöntem ve ortamlarının değişmesi noktasında etkili olmuştur (Orhan ve Değirmencioğlu, 2022). Amaç, geleneksel müzik eğitimini ortadan kaldırmak değil, aksine geleneksel müzik eğitimini teknolojinin sunduğu olanaklar ile desteklemek olmalıdır. Çünkü teknoloji bizlere, eğitimin her alanında kaliteli ve etkili bir öğrenme için çok büyük olanaklar sunmaktadır (Gürman ve Atılgan, 2023). Bu çalışmanın amacı, 2004-2024 yılları arasında çalgı eğitiminde dijital materyallerin kullanımına yönelik çalışmaların incelenmesi, bu sayede çalgı eğitiminde dijital materyal kullanımına ilişkin güncel durumun ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda 2004-2024 yılları arasında Türkiye'de çalgı eğitiminde dijital materyallerin kullanımına yönelik araştırmaların hangi alanlarda yoğunlaştığı ve hangi alanda kaç araştırmanın yapıldığı belirlenerek araştırma sonuçları genel olarak değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan literatür taramasının ardından elde edilen veriler nitel analiz yöntemleri ile analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar ile çalgı eğitiminde dijital materyal kullanımına ilişkin güncel durumun ortaya konması amaçlanmıştır.

BULGULAR

2004-2024 yılları arasında çalgı eğitiminde dijital materyallerin kullanımını konu edinen 71 Türkçe tez ve makale çalışması incelenmiştir. Çalışmalar, 2020 öncesi ve sonrası olarak iki grupta incelenmiş, böylelikle pandemi öncesi ve sonrası durum ortaya konmuştur.

İncelenen çalışmaların 30 tanesi 2004-2020 arasında; 41 tanesi 2020-2024 yılları arasında yayınlanmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırmaların konu alanları bakımından 5 grupta incelenebileceği görülmektedir. Bu gruplar ve yıllara göre dağılımı Tablo 1'de görülebilir.

Tablo 1. Çalgı eğitiminde dijital materyallerin kullanımına ilişkin çalışmaların dağılımı

	2020 öncesi	2020 ve sonrası	Toplam
Grup piyano eğitimi	5	-	5
Mobil yazılımlar	4	7	11
Tersyüz eğitim	5	7	12
Video destekli eğitim	9	6	15
Uzaktan eğitim	6	20	26
Diğer	1	1	2
Toplam	30	41	71

1. Grup Piyano Eğitimi

Tablo 1'de görüldüğü gibi 2004-2024 yılları arasında grup piyano eğitimi konusunda 5 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların tümü 2020 yılından önce gerçekleştirilmiştir. Grup piyano eğitimi temel olarak, birden fazla öğrenciye aynı anda piyano öğretilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Alman asıllı müzisyen Johann Bernhard Logier (1780-1846) grup piyano öğretimini ilk kez 1815'te Dublin'de kurduğu akademide başlatmıştır. Grup piyano eğitimi teknolojik donanımlı piyano eğitimi laboratuvarlarında gerçekleştirilmektedir. "Bu laboratuarlarda öğretmen ile öğrenci arasında mikrofon ve kulaklık ile irtibat temin edilebilmektedir. Böylelikle kontrol merkeziyle öğretmen ve öğrencileri kolaylıkla iletişim kurabilmekte ve öğretmen, bir öğrenci veya grubun performanslarını dikkati dağılmadan dinleyebilmektedir (Batıbay, 2011)". Batıbay (2011)' a göre "Grup piyano eğitimi, bir ders saatinde birden fazla öğrenciye ders verdirerek piyano öğretmenine herşeyden önce zamandan tasarruf sağlamaktadır." Günümüzde Türkiye'de çeşitli üniversitelerin bünyesinde grup piyano eğitimi laboratuvarları bulunmaktadır. Ancak özellikle son yıllarda bu alanda bir çalışma bulunmamasının nedeni, bu laboratuvarların kurulumunun oldukça maliyetli olması olabilir.

2. Mobil Yazılımlar

Tablo 1'de görüldüğü gibi mobil yazılımların çalgı eğitiminde kullanımına yönelik toplam 11 çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların 4 tanesi 2020 öncesinde, 7 tanesi ise 2020 sonrasında yayınlanmıştır. Bu durumun özellikle pandemi sonrasında mobil yazılımların daha fazla önem kazanması ve zaman içerisinde mobil yazılımların daha da geliştirilmesi kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Mobil öğrenme olarak tanımlanan eğitim modeli; "Bireylerin kablosuz mobil teknolojisi kullanarak, istediği zaman istediği yerde bilgi ve öğrenme materyallerine kendi kontrolünde ulaşması olarak tanımlanır" (Ally, 2009; akt. Gayretli, 2019). En temel özellikleri; işiye özel olması, hafifliği,

taşınabilirliği ve interaktif olmasıdır. Mobil cihazların, bireyin üzerinde ki motive edici etkileri açısından da çok önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu gibi uygulamalarda adım adım planlanmış derslerin yanı sıra, nota arşivleri, öğrenciye geri bildirimde bulunma gibi adımlar bulunmaktadır. Bu uygulamalar içerisinde, enstrümanlar için akort yapma uygulamaları ve onlarca metronom uygulaması bulunmaktadır. Bununla birlikte neredeyse bütün enstrümanların öğretim uygulamalarını bulmak mümkündür. Teknolojinin her geçen gün gelişmesi mobil öğrenme araçlarının çeşitlilik kazanmasını sağlamıştır. Öyle ki günümüzde her disipline yönelik mobil cihazlar için geliştirilmiş birçok uygulama yazılımı bulunmaktadır. Bunlar eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilmektedir. Bu uygulamalar genellikle platforma özel uygulama mağazalarından indirilebilmektedir (Kuyumcu, Can ve Can, 2022).

Kalkanoğlu ve Özparlak (2018)'a göre, «Her ne kadar bu uygulamalar kullanıcının kendisi tarafından eğitimciye ihtiyaç duymaksızın kullanılabiliyor olsa da; doğru postür, doğru oturuş, doğru sağ ve sol el pozisyonları, nota ve yorumda yapılabilecek hatalar sebebiyle bir eğitimci gözetiminde kullanılması öğrencinin yararına olacaktır

Bir çalışmada, (Orhan ve Değirmencioğlu, 2022) arttırılmış gerçeklik (AR) teknolojisi kullanarak çalgı eğitiminin asenkron olarak, eğitimci rehberliğinin bulunmadığı ortamlarda nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesine imkân sağlayacak bir öğretim yaklaşımı prototipinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Maddi olarak öğrenciye yük getirmemesi (her öğrencinin akıllı telefonu olması), kolay ulaşılabilir olması, kolay kullanılabilir olması, her ortama taşınabilir olması vb. gibi belirleyici kriterler üzerinden, öğretim yaklaşımına yönelik yazılımın, VR gözlük (Virtual Realty) ve akıllı telefonlara bütünleşik bir şekilde tasarlanmasına karar verilmiştir.

Bir başka çalışmada (Telli, 2020) katılımcıların akustik açıdan kendilerini İstanbul Cemal Reşit Rey Konser Salonu sahnesinde çalıyormuş gibi hissetmelerini sağlayacak sanal bir ortam oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda, müzik teknolojileri kapsamında geliştirilmiş sanal işitsel ortamın, yaylı çalgı çalan öğrencilerin entonasyon farkındalığında belirgin bir fark yaratmadığı görülmüştür. Fakat müzik öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler, sanal işitsel ortam teknolojisinin yepyeni olanaklar sağladığını, bu teknolojinin entonasyon farkındalığı oluşturmada belirgin bir fark yaratmasa da katılımcıların heyecan ve isteklerinden yola çıkarak yapılacak yeni araştırmalara katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

3. Ters Yüz/Çevrilmiş (Flipped) Eğitim

Ters yüz eğitimin çalgı eğitiminde kullanımına dair 2004-2024 yılları arasında toplam 12 çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların 5 tanesi 2020 öncesi, 7 tanesi 2020 sonrasındadır.

Teknoloji ve geleneksel öğrenme ortamlarını birleştirerek eğitim ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik öğrenme modellerinden birisi olan çevrilmiş öğrenme uluslararası alanyazında 2000'li yıllardan itibaren flipped classroom, flipp learning, inverted classroom anahtar kelimeleri ile görülmeye başlamıştır (Topalak, 2022).

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrencinin temel düzeydeki bilgiye sınıf dışında ulaştığı, sınıf içi zamanın ise tartışma, uygulama ve problem çözme gibi üst düzey becerilere ayrıldığı bir harmanlanmış

öğrenme modelidir. Bu modelde öğrenen, bilgiyi öğrenme sürecini sınıf dışında eğitim videoları ve çeşitli dökümanlar yardımıyla yürütür. Sınıf içinde ise öğretmen ve akranları ile beraber öğrendiklerini uygulayabildiği etkinliklerle öğrenmesini pekiştirir (Kuyumcu, Can ve Can, 2022).

Bu konuyla ilgili çalgı eğitimi alanında ilk çalışmayı Sever (2014) yapmıştır. Çalışmada sağlık sorunları nedeniyle keman dersine iki hafta kadar devam edemeyecek olan öğrencinin eğitiminden uzak kalmaması için çevrilmiş öğrenme modeli işe koşulmuş, öğretmen tarafından öğrenciye videolar gönderilmiştir. Çalışmanın sonunda çevrilmiş öğrenmenin; zaman kazandırdığı, öğretimin daha kapsamlı ve planlı hale getirilmesini sağladığı, performans kaygısını azaltarak öğrencinin kendini 'rahat' hissetmesine olanak tanıdığı, ders öncesi videoların izlenmesi sayesinde derste üst düzey becerilere odaklanılmasını sağlayarak dersin daha verimli hale gelmesine yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2022 yılında yapılan bir çalışmada (Topalak, 2022); tersyüz eğitim ile ilgili deneysel süreçte oluşturulan bir WhatsApp grubu ile öğrencilerin süreç boyunca hem kendi aralarındaki hem de ders öğretmeni ile iletişimleri sağlanmış, her soru ve sorunları ivedilikle çözümlenmeye gayret edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin kullandığı şu ifadeler dikkat çekmektedir: «Videodan da anlamazsam size soruyordum, internet üzerinden her zaman size ulaşma şansımız oluyordu. Anlamama şansımız olmuyordu.» "Sizinle sürekli mesajlaştık, video alışverişi yaptık. Sürekli çevrimiçi görüştük bundan dolayı sizi daha çok sevdik daha yakın olduk. Böylece derse sevgimiz ve ilgimiz de arttı." Bu durum, "çevrilmiş öğrenmenin öğretmen öğrenci iletişimini artırarak ders sürecine olumlu katkıda bulunduğu" şeklinde yorumlanmıştır.

Bir başka çalışmada; (Kanca ve Albuz, 2023) enstrüman için belirlenen eseri çalışmak üzere gereken planlama basamaklarının geleneksel yüz-yüze eğitim modeline göre daha anlaşılabilir olduğu, öğrenciyi dönem sonu enstrüman performansına daha donanımlı ve hızlı hazırladığı gözlenmiştir Yöntemin işlenişine dair derse hazırlıksız gelmek, derse ilgi duymamak, ders konularını çalışmayı ertelemek veya çalışmamak gibi durumlar sonucunda teryüz öğrenmenin geleneksel yönteme dönüşmesi riski olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4. Video Destekli Eğitim

Video destekli eğitimin çalgı eğitiminde kullanılmasına yönelik olarak toplam 15 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 9 tanesi 2020 öncesinde, 6 tanesi ise 2020-2024 yılları arasında gerçekleştirilmiştir.

Güzel, Çakır ve Çelen (2020)'e göre çalgı eğitimi performansa bağlı bir beceridir. Bu kapsamda öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen çalgı eğitimi faaliyetleri öğrencilere çoğu zaman yeterli gelmemektedir. Öte yandan öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik yaptıkları bireysel çalışmalar yanlış öğrenmelere neden olabilmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak çalgı eğitiminde bireysel çalışmalar esnasında oluşabilecek yanlış öğrenmeleri en aza indirmek için video dersler kullanılmaktadır. Video dersler, öğrencilerin çalgı eğitimine yönelik bireysel öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuş derslerdir.

Konuya dair ilk çalışma, Gökbudak (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada "Eğitimde görsel ve işitsel araçlar kullanıldığında öğrenmenin hem daha çabuk hem de kalıcı izli olduğu" fikrinden yola çıkılmıştır. Bu dönemde henüz Youtube platformu bulunmamaktadır.

İncelenen bazı çalışmalarda öğretmenin daha önceden kaydettiği ders videoları öğrencilere verilirken, bazı çalışmalarda ders sırasında kayıt alınarak öğrencinin diğer derse kadar kendisini izlemesi, yorumlaması, değerlendirmesi ve hatalarını düzelterek gelmesi istenmiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda eğitim videolarının Youtube platformuna yüklendiği görülmektedir.

2005 yılında kurulan YouTube hem Türkiye'de hem de dünyada ziyaret trafiği açısından google.com adresinden sonra ikinci sırada yer almaktadır (Smilarweb, 2022, akt. Gülüm, 2023). Dünyanın en büyük video paylaşım sitesi Youtube, içerisinde barındırdığı devasa müzik arşivi sayesinde insanların müzik arşivi ihtiyacını büyük ölçüde karşılamıştır (Gülüm, 2023).

Teknolojik gelişmelerle birlikte sosyal medya hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. İnsanlar zamanın çoğunu sosyal medyada geçirmekte, sosyal medya üzerinden haberleşmekte ve sosyal medyadan yeni bilgiler öğrenmeye devam etmektedir. Yaşanan bu teknolojik gelişmeler sayesinde bilgi alışverişi yaygınlaşmaya devam etmektedir. İnsanlar gidemedikleri konserlere, göremedikleri çalgıların görüntülerine ve seslerine Youtube aracılığıyla ulaşmaya başlamıştır. Youtube eğlence içerikli videoların haricinde eğitim içerikli videolar da yüklenen bir platformdur (Uygun, 2020).

Ayhan (2012)'a göre sosyal paylaşım sitelerinde video kullanımına yönelik örnek verilecek ikinci en büyük örnek www.facebook.com olarak karşımıza çıkmaktadır. İçerik olarak birçok etkinliğe izin veren "facebook" kendi içerisinde video paylaşımına ve diğer video paylaşımına olanak sağlayan sitelerde izlenmekte olan videoların da paylaşılmasına olanak sağlayan geniş kapsamlı bir sosyal ağ olarak göz önünde durmaktadır. Bu sitelerde paylaşılan videolara yapılan yorumları okuyabilmek ya da yorumlar yazabilmek mümkün olmaktadır. İlerleyen yıllarda youtube'dan sonra en çok kullanılan uygulama olarak instagram, facebooktan önce yer almaktadır.

Gayretli (2019) çalışmasında katılımcıların mesleki anlamda en fazla kullandıkları (%93,4) video uygulamasının Youtube olduğunu belirtmektedir. Gerekten, Şengün ve Atmaca (2023) da platformların kullanım oranları incelendiğinde en yüksek oranın, %58.3 (f: 172) ile Youtube'a ait olduğunu, bunu %40.7'lik (f: 119) bir oranla Instagram uygulamasının takip ettiğini belirlemişlerdir. Diğer kullanılan platformların ise YouTube'a nazaran tercih edilme oranları oldukça düşüktür. Bu platformlar arasında yer alan Facebook %0.3 (f: 1) ve Tiktok %0.7 (f: 2)'lik dilimlere sahiptir.

Gülüm (2023) araştırmasında YouTube'da keman öğretim dizileri içeren kanalları incelemiştir. 13 kanal tarafından yüklenen 835 videonun incelendiği araştırmada, kanallara ilk video yüklemede Covid-19 döneminde artış oluğu; videoların çoğunlukla 8-13 dakika arasında olduğu; kanallarda en çok izlenen 5 videonun izlenme sayısı bakımından tüm videoların yüzde 45'ini oluşturduğu; en çok izlenen videolarda en çok yer alan içeriklerin 'x şarkısı nasıl çalınır', 'yay tutuşu', 'yay çekme', 'keman tutuşu' ve 'yay çekme çalışmaları' olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Pandemiyle ilişkilendirilen 6 kanaldan 3'üne 2022 yılı içerinde hiç video yüklemesi gerçekleştirilmediğine dikkat çekmiştir.

Atmaca ve Gerekten (2023) araştırmalarında bağlama öğrencilerinin ihtiyaçları, bağlama çalgısının öğretimi ile ilgili paylaşımların yer aldığı Youtube kanallarında etkileşim hâlinde olan amatör bağlama öğrencileri topluluğunun yorumları üzerinden analizler yapmışlardır.

5. Uzaktan Eğitim

Tablo 1'de görüldüğü gibi 6 tanesi pandemi öncesi olmak üzere uzaktan eğitim ve çalgı eğitimini konu alan toplam 26 çalışma bulunmaktadır. Pandemi öncesi çalışmalarda genellikle deney ortamı oluşturulmuş, gerekli araç-gereç temin edilip araştırma yapılmıştır.

Örneğin, Yungul (2018) çalışmasında 50" 127 Ekran Full HD LED Tv, Dizüstü Bilgisayar, Web Cam (HD), Condenser Stüdyo Mikrofonu, Masa Tipi Mikrofon Standı, Soundbar Ses Sistemi, Harici Ses Kartı gibi teknolojik donanımları sağladıktan sonra uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. Ancak pandemi sırasında yapılan çalışmalarda araştırmacıların birçoğunun bu imkanları sağlamak için yeterli vakti ve olanağı bulunmamaktaydı.

Pandemi sonrasında, daha çok öğrenci-öğretmen-veli görüşlerine yer verilen çalışmalar dikkati çekmektedir. Sakarya ve Zahal (2020) öğrencilerin çoğunlukla geri dönüt alma, deşifre yapabilme, soru ve cevap imkanı, hataları görüp düzeltme yönünde görüş belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin keman eğitiminin kesinlikle yüz yüze yapılması gerektiği görüşünü savundukları ortaya çıkmıştır.

Töral ve Albuz (2021); öğretmenlerin sürece yönelik hazırlıklarının yetersiz olduğunu, teknik sorunlarla birlikte uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmen etkileşiminde büyük ve önemli bir sorun olduğunu ortaya koymuşlardır.

Afacan (2022); derslere kolay katılma, zaman kaybı yaşamama, dersi kayıttan tekrar izleme ve derslerden uzak kalmama yönünde uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin bulgulara ulaşmış olmakla birlikte, araştırma grubunu oluşturan 7 öğrenci uzaktan eğitimin keman derslerine uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dulkadir ve Tuğcular (2023); çalışmalarında çevrimiçi eğitiminin bireysel çalgı flüt derslerine uygun olup olmadığına ilişkin senkron sorunu, görüntü ve ses kalitesindeki yetersizlik, anında müdahalenin mümkün olamayışı, karşılıklı iletişimin yetersizliği, sürenin sınırlı olması gibi sonuçlara ulaşmışlardır.

Yapılan çalışmalara bakıldığında, ani ve hazırlıksız başlayan çevrimiçi eğitim sürecinde hem müzik eğitimcilerinin hem de öğrencilerinin bu sürece adapte olmakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Özellikle performansa dayalı derslerde kazanılması gereken bilgi ve becerilerin sağlıklı bir şekilde yürütülemeyeceği düşünülmüştür. Ancak çevrimiçi eğitimin tamamen olmasa da yüz yüze eğitime destek olarak eğitimde yer alabileceği düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalgı eğitimi sürecinde hedeflenen karmaşık teknik ve müzikal becerilerin öğrenci tarafından algılanıp eyleme dönüştürülmesi, büyük ölçüde usta bir öğreticinin bu davranışları uygulayarak

göstermesi ve öğrencinin bunu taklit etmesiyle mümkün olabilmektedir (Çilden, 2016). Avrupa'da da ülkemizde de çalgı eğitimi uzun yıllar sadece 'usta-çırak' ilişkisi içerisinde uygulanmıştır. 18. yüzyıldan itibaren nota yazımı ve baskı tekniklerinin gelişmesi ile çalgı metotlarının yaygınlaşmasına paralel olarak bu usta- çırak ilişkisi öğretmen-öğrenci ilişkisine dönüşmüştür (Güner, 2014).

Teknoloji ve iletişim araçlarının gelişmesiyle uzaktan eğitimin sunduğu fırsatlar diğer alanlarda olduğu gibi müzik eğitimcilerinin de ilgisini çekerek, öğrenci ve öğretmenin aynı anda, aynı mekanda etkileşime girdiği usta çırak anlayışı içerisinde süregelen müzik eğitimine alternatif arayışlar ortaya çıkarmıştır (Aksoy ve Nayir, 2020).

Edikli (2023), usta-çırak ilişkisinin medya aracılığıyla dönüşümünü, statü ve rol kavramları ile açıklayarak, günümüzdeki manzarasının araştırılmasına odaklanmıştır. Buna göre, ustanın, gelenekteki "çırağını şeçme" durumu medya etkisiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Usta öğreticinin medyaya taşınması gelenekteki ustanın çırağını seçme olgusunu etkilese de ustanın birikimini aktardığı çırak sayısı sınırlılığını ortadan kalkmıştır. Ustaya yüklenen rol ve statünün, gelenekteki otokrat ve buyurgan haline kıyasla, popülerlik ve kazanç amaçları güderek yeni bir boyut kazandığını söylemek mümkündür. Çırağın, medya araçları sayesinde farklı usta öğreticileri kendinin seçmesi ve somut bir ilişki sınırlılığının olmayışı çırağın rolünde ve statüsünde de değişiklik yaşanmasına sebep olmuştur (Edikli, 2023).

Çilden (2016)'e göre eğitimin her kademesinde ve her yaş grubunda, özengen ve örgün olarak yapılabilecek olan çalgı eğitimi, öğreteceği çalgıyı ustalıkla kullanabilen, çalgıyı nasıl öğreteceğinin tüm ayrıntılarına hâkim öğretmenlerle gerçekleştirilmelidir. Çalgı çalma uzun süreçli, zor ve ustalık isteyen bir beceridir. Çalıcılıkta ve öğreticilikte usta olan öğretmen, öğrenci için gerçek anlamda rol-model olabilir. Çalgı eğitimi alan öğrencinin çalgı çalma becerisini kazanmada başarıya ulaşması, kendisi için rol model olması gereken öğretmeninin çalgı çalmadaki niteliğine ve öğretmedeki becerisine, ustalığına bağlıdır. Geleneksel gibi görünen usta-çırak modelinin çalgı eğitiminde de insani ve sosyal boyutlarıyla her zaman geçerli bir yöntem olacağını söylemek mümkündür (Çilden, 2016).

Çalgı eğitimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Mevcut çalışmanın sonucunda tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çalgı eğitiminde dijital materyallerin giderek çeşitlendiği ve kullanımının yaygınlaştığı anlaşılmaktadır. Bu değişim ve gelişim sürecinde, çalgı eğitiminde öğretmen ve öğrencinin yüzyüze çalışmasının önemi her zaman göz önünde tutulmalıdır. Çalgı öğretiminin bireysel bir süreç olduğu ve birebir çalışmaların tamamen bırakılıp, yalnızca uzaktan eğitim, videolar, mobil uygulamalar vs. aracılığıyla öğrenmenin gerek teknik gerekse müzikal olarak öğrenciyi istenen başarıya götüremeyeceği unutulmamalıdır. Gündelik hayatta birçok işin en hızlı ve en kolay şekilde yapılıyor olması, çalgı eğitimi sürecinin de kaçınılmaz olarak bu yönde ilerlemesini beraberinde getirmektedir. Çalgı eğitiminde amaç "bir parçayı en kısa sürede nasıl çalarım" değil, "çalgıdan en doğru teknikle temiz sesleri nasıl çıkartabilirim" olmalıdır. Bu amaç gerçekleştiğinde, zaman içerisinde parçalar da doğru, temiz ve müzikal bir şekilde çalınabilecektir. Öncelikle müzik eğitimcilerinin bu doğrultuda öğrencilerini yönlendirmesi gerekmektedir. Dijital materyallerin, öğretmen-öğrenci arasındaki çalışmalar düzene girdikten sonra, eğitime yardımcı olarak kullanılmasının sürece daha fazla katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Acar, A. K. (2019). Müzik teknolojilerinin başlangıç seviye grup piyano eğitiminde kullanılabilirliğine yönelik öğretim programı önerisi: Mıdı piyano laboratuvar uygulamaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Afacan, Ş. (2022). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen keman eğitimi derslerine ilişkin öğrenci görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 12(1), 472-487.

Aksoy, Y., & Yağışan, N. (2022). Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman çalma performansına etkisi: Bir karma yöntem çalışması. Sosyal bilimlerde güncel tartışmalar, 10, 1110-1125.

Aksoy, Y. (2015). Özengen keman eğitiminde video destekli öğretimin keman performansına etkisi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Aksoy, Y. & Nayir, A. E. (2020). Suzuki yöntemi ile keman eğitiminde çevrimiçi ve çevrimdışı uzaktan eğitim araçlarının kullanımına ilişkin aile ve uzman görüşleri. Asos Journal, The Journal of Scademic Social Science, 8(104), 442-465.

Aras, T. (2020). Çalgı (gitar) eğitiminde oyunlaştırma yöntemine yönelik eğitsel yazılım geliştirme çalışması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arslanhan, E., & Eğilmez, H. O. (2023). Piyano eğitimi odaklı mobil uygulamaların analizi ve müzik öğretmeni adayları tarafından kullanılma durumları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(1), 24-41.

Atmaca, E., & Gerekten, S. E. (2023). Learning needs of amateur bağlama students: a netnographic analysis on the basis of youtube experiences. Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12(3), 760-776.

Aydınlı, D., & Tecimer, B. (2013). Grup piyano öğretiminin müzik eğitimi öğrencilerinin okul şarkılarını eşlikleme ve transpoze becerilerinin geliştirilmesine etkisi. Cumhuriyet Üniversitesi, Cumhuriyet International Journal of Education, 2(2).

Ayhan, A. (2012). Sosyal ağların kuşattığı bir dünyada çalgı eğitiminde eğitsel video kullanımının önemi. The Journal of Academic Social Science Studies, 5(8), 171-178.

Batıbay, D. (2011, May). Teknolojinin piyano eğitimine katkıları, In 11 th International Educational Technology Conference, May, 2011, (p. 2024).

Baykal, Ç. (2022). Viyola eğitiminde tempoyu artırmaya yönelik kullanılabilecek taktikler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (64), 552-578.

Canyakan, S. (2019). Kontakt kodlama diliyle sanal çalgı kitaplığı oluşturma: Türk müziği çalgısı ud örneği. Kesit Akademi Dergisi, (18), 136-159.

Çilden, Ş. (2016). Çalgı eğitiminde usta-çırak yöntemi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(İpek Yolu Özel Sayısı), 2208-2220.

Delikara, Ö. Ü. A. (2022). Müzik eğitiminde bilgisayar destekli öğretim yöntemi. Müzik Eğitiminde Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri, 243.

Dulkadir, D., & Tuğcular, E. (2023). Çevrim içi flüt eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. ASOS Yayinevi, 141(11).

Edikli, Ş. (2023). Statü ve rol kavramları çerçevesinde geleneksel müzik öğretiminin medya etkisiyle dönüşümü: usta çırak ilişkisi örneklemi. Türk Müziği, 45-50.

Erim, A., & Yöndem, S. (2009). Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), 45-55.

Gayretli, Ş. (2019). Konservatuvar Bölümü Öğrencilerinin Mesleki Anlamda Akıllı Telefon kullanımı. e-Kafkas Journal of Educational Research, 6(1), 11-23.

Gerekten, S. E., Şengün, E., & Atmaca, E. (2023). Undergraduate students in vocational music education's using social media to improve their ınstrument playing skills. Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 7(3), 873-901.

Gökbudak, S. (2004). Video teknolojisinin piyano eğitimindeki rolü. 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi.

Güdek, B., & Sezgin, P. (2023). Piyano eğitiminde kullanılan çevrimiçi uygulamaların incelenmesi. Avrasya Sanat ve Medeniyet Dergisi, 27-44.

Güdek, B., Sezgin, H., & Akmanoğlu, B. (2022). Piyano eğitiminin geleceği. International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR), 9(81), 421-433.

Gülüm, O. (2023). YouTube'da keman öğretim dizisi içeren Türkçe kanalların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Türk Müziği, 336-347.

Güner, B. (2014). Meşk ve metot: sözlü kültürden yazılı kültüre çalgı eğitiminde değişim. Porte Akademik: Journal of Music & Dance Studies, 9, 17-26.

Gürman, U., & Atılgan, S. D. (2023). Piyano eğitiminde synthesia programının öğrencilerin piyano çalma becerisi üzerindeki etkisi. Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi, 13(2).

Güzel, B. B., Çakır, H., & Çelen, Y. (2020). Youtube üzerinden video destekli keman öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi, 4(1), 31-43.

Kalkanoğlu, B., & Kalay Meydan, S. (2018). Çalgı eğitimine yöntelik Smartmusic ve Yousician yazılımlarının incelenmesi [Bildiri sunumu]. III. Uluslararası Al-Farabi Sosyal Bilimler Kongresi, Ankara, Türkiye.

Kanca, M., & Albuz, A. (2023). Viyolonsel öğretiminde flıpped learnıng öğretim yönteminin işlevsellik durumuna ilişkin öğrenci görüşleri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 136, 329-350.

Kasap, B. (2005). Suzuki piyano okulu metodu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(10), 71-86.

Kuyumcu, K., Can, A., & Can, Ü. K. Mobil öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf modellerinin müzik ve çalgı eğitiminde kullanımı. Asos Journal, 124, 277-299.

Lehimler, E., & Batıbay, D. (2018). Artistik piyano becerilerinin geliştirilmesinde grup piyano öğretiminin etkileri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(Özel Sayı 3), 2875-2887.

Orhan, E., & Değirmencioğlu, L. (2022). A new approach in Turkish music ınstrument training: augmented reality technology. International Journal of Eurasian Education and Culture, 7(18), 1917-1967.

Özalp, U., & Özdemir, G. (2019). Grup piyano eğitiminin öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(2), 355-372.

Özparlak, Ç. S., & Kalkanoğlu, B. (2019). Mobil cihazlarda kullanılan piyano eğitimi ile ilgili yazılımların incelenmesi. The Journal of Academic Social Science, 69(69), 354-363.

Sakarya, G., & Zahal, O. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan keman eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. Turkish Studies, 15(6), 795-817.

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2(2), 27-41.

Şahin, A. G. (2018). Video destekli keman öğretiminin (7-15) yaş arası bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Telli, S. (2020). Müzik teknolojileri kapsamında geliştirilmiş sanal işitsel ortamın yaylı çalgı öğrencilerinin entonasyon farkındalığına etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Topalak, Ş. (2022). Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç düzeyi piyano eğitimine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12(2), 571-594.

Töral, D. A. & Albuz, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde 4-13 yaş grubu öğrencilerine yönelik uzaktan çalgı öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5(1), 21-43. .

Uygun, G. (2020). Youtube ortamında çalgı eğitimi veren videoların çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Balkan Müzik ve Sanat Dergisi, 2(2), 13-26.

Üçışık, S., & Tuna, F. (2013). Orta öğretim kurumlarında coğrafya anlatım becerisinin bilgisayar destekli anlatımla geliştirilmesi. Marmara Coğrafya Dergisi, (9).

Ünlü, L. (2014). Piyano eğitiminde video destekli öğretim yönteminin çağdaş türk müziği eserlerini seslendirmedeki etkisi. Atatürk Üniversitesi.

Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanli uzaktan eğitim. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7(2), 1333-1348.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR YÖNTEM DENEMESİ: OKUMAYA ÖĞRETMENİMLE BAŞLIYORUM PROJESİ

Gözde Hilal DİLBAZ
Türkçe Öğretmenliği, Millî Eğitim Bakanlığı
gozdehilaldilbaz@gmail.com

ÖZET

Okuma; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yapıların birlikte çalıştığı karmaşık bir süreçtir. Eğitim yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuma becerisi, yaşam boyu devam eder ve bireyin çok yönlü gelişimini sağlar. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için okuma becerisinin yalnızca beceri düzeyinde kazanılması yeterli değildir. Bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesi gereklidir. Okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu çalışmanın amacı; okuma becerisini alışkanlık haline dönüştürememiş ya da edindiği bu alışkanlığı yeterince geliştirememiş öğrencilerin bu konuda yaşadıkları başlıca sorunları tespit etmek ve tespit edilen bu sorunlara yönelik geliştirilen deneysel bir çalışma ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

Araştırmanın hedef kitlesini ortaokul öğrencileri, örneklem grubunu ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin okuma konusunda yaşadıkları sorunlar, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla tespit edilmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin okuma konusunda yaşadıkları başlıca sorunun yeni bir kitabı okumaya başlamak olduğunu göstermektedir. Bu soruna yönelik olarak geliştirilen deneysel çalışma öncesinde öğrencilerin mevcut durumlarını tespit edebilmek amacıyla öğrencilere Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Okulda görev yapmakta olan farklı branşlardan öğretmenlerle gönüllü bir ekip oluşturulmuştur. Gönüllü öğretmen ekibi öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olarak okul kütüphanesinden seçilen kitapların giriş bölümlerini okuyarak yaklaşık beş dakikalık ses kayıtları yapmıştır. Bu ses kayıtları öğrencilerle anlık mesajlaşma uygulamaları aracılığıyla düzenli aralıklarla paylaşılmış, kitapların devamını merak eden ve kitapları okumak isteyen öğrencilere kitapları okul kütüphanesinden temin edebilecekleri bilgisi verilmiştir.

Uygulama sürecinin sonunda öğrencilere Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği son test olarak uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçlarının analizinde öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlık düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Buna ek olarak uygulama kapsamında seçilen eserlerin okul kütüphanesinden ödünç alınma oranında ciddi bir artış fark edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda söz konusu uygulamanın öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığına olumlu etki ettiğini söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Okuma Becerisi, Okuma Tutumu

ABSTRACT

A METHOD TRIAL TO IMPROVE MIDDLE SCHOOL STUDENTS' READING SKILLS: THE "STARTING TO READ WITH MY TEACHER" PROJECT

Reading is a complex process where physical, cognitive, and affective structures work together. The reading skill acquired during the early years of education continues throughout life and contributes to the multifaceted development of the individual. For the development of reading comprehension, acquiring the skill at a basic level is not sufficient; it must be transformed into a habit. There is a direct relationship between reading skills, reading habits, and reading attitudes. The purpose of this study is to identify the main problems experienced by the students who have not been able to turn reading into a habit or have not sufficiently developed this habit, and to help these students acquire a reading habit through an experimental study which was developed to address these identified problems.

The target audience of the research consists of middle school students, and the sample group includes the 5th, the 6th, and the7th-grade students attending a public middle school in Izmir during the 2023-2024 academic year. In the study, a Semi-Structured Interview Form and the Reading Attitude and Habits Scale were used as data collection tools.

The problems regarding reading which were experienced by these students were identified through the semi-structured interview form. The obtained data showed that the main problems which the students faced in to be a reader were choosing books that suited their interests and levels, and starting a new book. The Reading Attitude and Habits Scale was administered as a pre-test to determine the students' current state before implementing the experimental study which was developed to address these issue. A volunteer team of the teachers from various subjects working at the school was formed. This team made approximately five-minute audio recordings by reading the introductory sections of books selected from the school library, suitable for the students' interests and levels. These audio recordings were shared with the students at regular intervals through instant messaging applications, and the students who were curious about the rest of the books and wanted to read them were informed that they could obtain the books from the school library.

At the end of the implementation process, the Reading Attitude and Habits Scale was administered as a post-test. The analysis of the pre-test and post-test results showed a significant positive difference in the students' reading attitudes and their reading habit levels. In addition, there was a noticeable increase in the rate of borrowing the books used in the implementation from the school library. Based on the findings, it can be concluded that the implementation had a positive effect on the students' reading attitudes and habits.

Keywords: Reading, Reading Habit, Reading Skill, Reading Attitude

GİRİŞ

Okuma; fiziksel, bilişsel ve duyuşsal yapıların birlikte çalıştığı karmaşık bir süreçtir. Okuma becerisi, insanların bilgiye erişmek, eğlenmek, iletişim kurmak ve öğrenmek için kullandıkları temel bir beceridir. Okuma; dil becerilerini geliştirir, kelime dağarcığını zenginleştirir ve düşünme yeteneğini artırır. Aynı zamanda, okuma insanların dünyayı daha geniş bir bakış açısıyla görmelerini sağlar ve hayal gücünü geliştirir.

Eğitim yaşamının ilk yıllarında kazanılan okuma becerisi, yaşam boyu kullanılan bir beceridir. Bu becerinin alışkanlığa dönüştürülmesi bireyin çok yönlü gelişimini sağlar. Okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve okuma tutumu arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bu nedenle okuma becerisinin alışkanlığa dönüştürülmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı; okuma becerisini alışkanlık hâline dönüştürememiş ya da edindiği bu alışkanlığı yeterince geliştirememiş öğrencilerin bu konuda yaşadıkları başlıca sorunları tespit ederek bu sorunlara yönelik deneysel bir yöntem geliştirmek ve bu yöntemin okuma tutum ve alışkanlığına etkisi araştırmaktır.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel ve nitel verilerin birlikte işlenmesine dayanan karma araştırma modeline uygun olarak yürütülmüştür. Karma araştırma; tek bir çalışmanın ya da çalışmalar içerisindeki nitel ve nicel araştırma verilerinin toplamasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Leech & Onwuegbuzie, 2009, s. 266). Araştırma, Creswell'in (2003) belirttiği sıralı araştırıcı tasarım (NİTEL→nicel) modeline uygun olarak önce nitel veriler, ardından da nicel veriler toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu tasarım araştırmacılara nitel verilerin analizine dayalı olarak yeni bir yöntem ya da test geliştirme olanağı tanımaktadır.

Araştırmanın nicel bölümü deneysel araştırma modellerinden ön test-son test tek deney gruplu desene göre tasarlanmıştır. Ön test-son test tek deney gruplu desende deneysel işlemin etkisi bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009). Bu bağlamda öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları, ilgili ölçme aracı kullanarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini ortaokul 5, 6, 7. sınıf öğrencileri, örneklemini ise 2023-2024 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5, 6 ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay durumları seçer. Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Veri toplanan öğrencilere ait demografik/kişisel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubuna Ait Demografik/Kişisel Bilgiler

Değişken	**Grup**	**F**	**%**
Cinsiyet	Kız	39	54,9
	Erkek	32	45,1
Sınıf	5	29	40,8
	6	24	33,8
	7	18	25,4
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	54	76,1
	Hayır	17	23,9
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	3	4,2
	İlkokul	18	25,4
	Ortaokul	11	15,5
	Lise	27	38,0
	Üniversite	12	16,9
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	1	1,4
	İlkokul	8	11,3
	Ortaokul	15	21,1
	Lise	26	36,6
	Üniversite	21	29,6

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği (Gül Özdil & Demir, 2020) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, okul öncesi eğitim alma durumu, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ise öğrencilerin okumaya karşı beslediği duygular, okumaya ayrılan süre, okuma süreçlerini olumsuz etkileyen etmenler gibi bilgilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği, Gül Özdil ve Demir (2020) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarını ölçebilmektir. Ölçek olumlu okuma tutum alışkanlığı ve olumsuz okuma tutum alışkanlığı olmak üzere iki alt boyut ve 5'li likert tipinde 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile güvenirlik testleri sonuçlarına bakıldığında ölçeğin bu çalışma için uygun ve yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerin okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın ilk aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla öğrencilerin okuma konusunda karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Formlardan elde edilen veriler ışığında deneysel çalışma geliştirilmiş, deneysel çalışma öncesinde öğrencilere Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci 6 hafta süren deneysel çalışmanın ardından yine Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nin son test olarak uygulanmasıyla veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır. İçerik analizi tümevarımcı bir analiz türü olması sebebi ile araştırılan olgu veya olayın kökenlerine odaklanır (Baltacı, 2019, s. 370).

Çalışmanın nicel verilerinin analizinde SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun uygulanacak istatistiki analizlerin seçilmesi amacıyla, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ile veri gruplarına ilişkin normallik dağılımı incelenmiştir. Araştırmada uygulanacak testlere (parametrik/parametrik olmayan) normallik analizi sonuçlarına göre karar verilmiştir. Öğrencilerin ön test ve son test ortalamaları normal dağılım gösterdiği için sonuçların karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan Paired Sample T Testi kullanılmıştır. Yapılan tüm testlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, nitel verilere ilişkin bulguların analizinde öğrencilerin kitap okumaya ilişkin yaşadıkları sorunların tespiti için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevaplar tablolaştırılarak incelenmiştir. Nicel verilerin analizinde ise öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği'nden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanlar istatistiksel yöntemler ile analiz edilmiş, tablolar halinde incelenerek raporlaştırılmıştır.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla kitap okumakta yaşadıkları sorunlara ilişkin elde edilen veriler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin Kitap Okuma Konusunda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Kitap okumakta yaşadığınız başlıca sorun nedir?	F
Yeni bir kitaba başlamak	48
Kitap seçmek	12
Kitap okumaya zaman bulamamak	7
Kitap okumayı sevmemek	4

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma konusunda yaşadıkları sorunlar 4 ana başlıkta toplanmaktadır. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin kitap okuma konusunda en sık karşılaştıkları sorunun "yeni bir kitaba başlamak" olduğunu söylemek mümkündür.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin deneysel uygulama öncesinde okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ilişkin istatistikler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Uygulama Öncesi Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin İstatistikler

Ölçek/Alt Boyut	x̄	Ss
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	3,4426	0,68303
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	3,2915	0,90012
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	2,3897	0,66025

Tablo 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ilişkin uygulama öncesi ortalama puan 3,44±0,68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin olumlu okuma tutum ve alışkanlığına dair alt boyutunun ortalama puanı 3,29±0,90, olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı alt boyutunun ortalama puanı ise 2,38±0,66 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Uygulama Sonrası Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlıklarına İlişkin İstatistikler

Ölçek/Alt Boyut	x̄	Ss
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	4,6390	0,18476
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	4,6324	0,21829
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	1,3537	0,21521

Tablo 4'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarına ilişkin uygulama sonrası ortalama puan 4,63±0,18 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin olumlu okuma tutum ve alışkanlığına dair alt boyutunun ortalama puanı 4,63±0,21, olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı alt boyutunun ortalama puanı ise 1,35±0,21 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada öğrencilerin "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği"nden ve ölçeğin olumlu okuma tutum ve alışkanlığı ve olumsuz okuma tutum ve alışkanlığı alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Paired Sample T Testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerin aldıkların puanlar arasında anlamlı bir fark oluşup oluşmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği ve Alt Boyutlarından Aldıkları Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

		x̄	N	Ss	T	p
Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği	Ön Test	3,4426	71	0,68303	-19,285	0,000*
	Son Test	4,6390	71	0,18476		
Olumlu Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	Ön Test	3,2915	71	0,90012	-15,652	0,000*
	Son Test	4,6324	71	0,21829		
Olumsuz Okuma Tutum ve Alışkanlığı Alt Boyutu	Ön Test	2,3897	71	0,66025	17,459	0,000*
	Son Test	1,3537	71	0,21521		

*p<0.05

Tablo 5'teki verilere göre, öğrencilerin "Okumaya Yönelik Tutum ve Alışkanlık Ölçeği"nden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (p<0.05). Öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında oluşan anlamlı farklılığın son test lehine olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada elde edilen bu bulgu, uygulanan deneysel yöntemin öğrencilerin okuma tutumuna ve alışkanlığına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Araştırma kapsamında uygulanan deneysel yöntemin etkilerini gösteren bir diğer çıktı olarak proje kapsamında seçilen kitapların uygulama öncesinde ve sonrasında okul kütüphanesinden ödünç alınma sayıları incelenmiştir. Okumaya Öğretmenimle Başlıyorum Projesi kapsamında seçilen kitapların uygulama öncesinde ve sonrasında kütüphaneden ödünç alınma istatistiklerine ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Proje Kapsamında Seçilen Kitapların Okul Kütüphanesinden Proje Öncesinde ve Sonrasınra Ödünç Alınma Sayıları

Kitap Adı	Yazar Adı	Uygulama Öncesi Ödünç Alınma Sayısı (Uygulama öncesi 2 ay)	Uygulama Sonrası Ödünç Alınma Sayısı (Uygulama sonrası 2 ay)
Küçük Prens	Antoine de Saint-Exupéry	14	27
Ballı Çörek Kafeteryası	Zeynep Cemali	2	16
Bunun Adı Findel	Andrew Clements	2	34
Sakız Sardunya	Elif Şafak	4	21
Domates Saçlı Kız	Sevim Ak	3	17
Çizgili Pijamalı Çocuk	John Boyne	5	21
Yürekdede ile Padişah	Cahit Zarifoğlu	1	8
Küçük Kara Balık	Samed Behrengi	2	28
Masal Masal İçinde	Ahmet Ümit	4	19

Tablo 6'daki verilere göre, proje kapsamında belirlenen kitapların kütüphaneden ödünç alınma sayılarında uygulama sonrasında artış yaşandığı görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğrencilerin kitap okuma konusunda yaşadıkları başlıca sorunun yeni bir kitaba başlamak olduğunu, bu soruna yönelik olarak geliştirilen deneysel yöntemin öğrencilerin okuma tutum ve alışkanlığına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Uygulanan yöntem öğrencilerin olumlu okuma tutum ve alışkanlıklarında artış yaşanmasını sağlarken olumsuz okuma tutum ve alışkanlıklarında ise azalma olmasını sağlamıştır. Ayrıca kütüphane verileri incelendiğinde uygulama kapsamında seçilen kitapların kütüphaneden ödünç alınma sayılarında ciddi bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen bulguların ışığında uygulanan yöntemin öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmakta ve bu alışkanlığı geliştirmekte etkili bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmak ve öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla uygulanan ve okuma tutumuna olumlu etki ettiği gözlemlenen bu deneysel yöntem geliştirilerek yaygınlaştırılabilir. Ayrıca araştırma kapsamında öğrencilerin okuma konusunda yaşadığı başlıca sorun olarak tespit edilen yeni bir kitabı okumaya başlama konusunda öğrencileri destekleyici farklı etkinliklere de yer verilebilir.

KAYNAKÇA

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED). 5*(2), 368-388.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri 3. Baskı.* Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.).* Thousand Oaks: CA: Sage.

Gül Özdil, B. & Demir, S. (2020). Okumaya yönelik tutum ve alışkanlık ölçeği geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 528-547.

Leech, N. & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity. 43*, 265-275.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

VELİLERİN OKULA UYUM SÜRECİNE ETKİSİ

Mehmet ÇAYHAN
Tavşanlı Fevzipaşa İlkokulu
Mehmet10cayhan@hotmail.com

Zahide YILMAZ ÇAYHAN
Tavşanlı Mehmet Tarhan İlkokulu
Zahide.89@hotmail.com

Fatma ÖNCÜ
Bayburt 75. Yıl Anaokulu
oncfatma@gmail.com

Codrea Aurica
Kindergarten with Extended Program no. 8 Sighetu Marmatiei, Romania
codrea.ana.aurica@gmail.com

Semra ÖZÇELİK POLAT
Şehit Hamit Şahin İlkokulu
soz-polat65@hotmail.com

Cergan Nicoleta
Kindergarten with Extended Program Razvad, Romania
cergannicoleta@yahoo.com

Baba ANDREEA TEOFANA
GRĂDINIȚA CU P.P., NR.12, HUȘI, ROMÂNIA
andreeateofana2011@gmail.com

Özlem ŞAŞMAZ
Çatalpınar Ortaköy Şehit Yüksel Çağlar Ortaokulu ORDU
ozdemirozlem52@gmail.com

Özlem GÜNEŞ
Tavşanlı Üçeylül Anaokulu
emirgazili_90@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmamız ile çocuğun ilk evi olan ailesinin beraberinde ikinci evi olan okula uyumundaki etkisini belirlemeyi amaçladık. Okul öncesi düzeyinde ve ilkokul 1. Sınıf öğrenci velilerinin çocuk okula başlamadan önceki süreçte ve okula başlaması aşamasında hangi davranışları gösterdiklerini öğrenmeyi amaçladık. Bu araştırmada anket, gözlem ve kaynak taraması yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu eTwinning projesi dâhilinde katılan Türkiye'den 7 ve Romanya'dan 4 öğretmen ve onların öğrenci ve velilerinden oluşmaktadır. Bu proje dâhilinde 120 öğrenci velisi tarafından anket tamamlanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okula başlama sürecinde tüm aile üyelerinin davranışlarının çocuk için etkili olduğunu göstermektedir. Okula uyum sürecinde velilerin okulda öğretmen tarafından çocuk ile doğru iletişim kurması yönünde yönlendirilmelerinin olumlu etkilerinin olduğu belirlendi. Ailesi tarafından okul hakkında olumlu duygularla yönlendirilen çocukların daha severek okula geldikleri görülmüştür. Özellikle ilkokul birinci sınıfa okul öncesi eğitim almadan başlayan velilerin ve öğrencilerin daha fazla zorlandıkları görülmüştür. Bu sebeple öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarının ilkokula başlama sürecinde onlar için çok büyük öneme sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okula Uyum, Ebeveyn Tutumları.

ABSTRACT

With this research, we aimed to determine the effect of the child's adaptation to his family, his first home, and his school, his second home. We aimed to reveal what behaviors the parents of preschool and first grade primary school students exhibit before and during the child's start at school. In this research, survey, observation and source scanning methods were used. The study group of the research consists of 7 teachers from Turkey and 4 teachers from Romania who participated in the eTwinning project, and their students and parents. Within the scope of this project, a survey was administered to 120 student parents. A structured questionnaire was used during the data collection process of the research. Research results show that the behaviors of all family members have an impact on the child during the school starting process. It was determined that the teacher's guidance of the parent in establishing correct communication with the child during the school adaptation process had positive effects. It has been observed that children who have positive feelings towards school under the guidance of their families come to school more enjoyable. It has been observed that especially students who started the first grade of primary school without receiving pre-school education and their parents experienced more difficulties. For this reason, it has been seen that it is of great importance for students to receive pre-school education during the process of starting primary school.

Key words: Adaptation to School, Parental Attitudes.

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğduğu günden, temel eğitim almaya başladığı güne kadar devlet yahut özel kurumlar tarafından verilmektedir. Okul öncesi eğitim çocukların nitelikli ve planlı olarak temel eğitime hazırlama görevi üstlenen kurumlardır (Şepitçi,2018). Bu kurumlar çocukların gelişim alanlarını desteklemektedir. Çocuğun sağlıklı dil, bilişsel, duygusal, sosyal ve psikomotor alanlarda gelişimlerini desteklemektedir. Çocuk içerisinde yetiştiği toplumdaki kültürel değerleri bireysel gelişimine uygun şekilde bu kurumlarda öğrenmektedir. Çocuğun kişilik yapısının şekillenmesinde bu kurumlar önemli bir yere sahiptir. Aynı zamanda örgün eğitimin ilk basamağını oluşturmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2012; Balaban, 2017). Okul öncesi eğitim aşaması çocukta değişim ve gelişimin en hızlı yaşandığı zaman dilimidir. Çocuk bu dönemde aldığı eğitimin niteliği oranında yaşamında kalıcı davranış değişimleri oluşturmaktadır (Şahin, 2000).

Bireyin okul öncesi eğitim sonrasındaki eğitim basamağı ilkokuldur. Daha önce her hangi bir eğitim kurumuna gitmemiş olan çocuk için ilk eğitim ortamı ile tanışma basamağı olmaktadır. İlkokula başladığında çocuk kendisinin toplumun ferdi olduğunun farkına varmaktadır. Toplumdaki davranışlarını tanımaktadır. Çocuğun topluma uyum sağlama süreci eğitim aracılığıyla sağlanmaktadır. İlkokula başlamadan önce bir okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş olan çocuk kendisine daha fazla güven duyarak ilkokula başlamaktadır. Çocuğun hazırbulunuşluluk düzeyi daha yüksek olmaktadır. Bu sebeple okul ortamına çok daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Bu durum gösteriyor ki, çocuğun daha önceki süreçte okul öncesi eğitimi almış olması büyük öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim sürecinde kazandığı hazır bulunuşluluk becerileri sayesinde çocuk ilkokula daha rahat bir geçiş süreci yaşamaktadır. Bu ön hazırlık süreci ilkokula uyumu da kolaylaştırmaktadır.

Çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi okula uyum sağlamasında önemli bir etkendir. Çocuğun sosyal, duygusal, zihinsel ve bedensel olarak da gelişimi bu süreçte büyük öneme sahiptir. Çocuğun kalem tutma, analitik düşünme, problem çözme, arkadaşlarıyla ve diğer yetişkinlerle iletişim kurabilme,

kendini ifade edebilme ve karşısındaki kişiyi anlayabilme becerileri büyük önem taşımaktadır (Teke, 2010; Tuğluk ve Ayhan, 2019).

Aile, çocuğun dünyaya gelmesi, yetişmesi, korunması ve toplum tarafından kabul edilmesinde önemli sorumluluklara sahiptir (Gür ve Kurt, 2011). Dünyaya geldiği ilk günden itibaren hep yanında gördüğü kişileri tanıyan çocuk, okula başladığı süreçte zaman ile aileden orantılı bir ayrılık süreci yaşayacaktır. Bu süreçte ailesinin yanından ayrılan çocuk kendine daha fazla güven duymaya ve çevresindeki diğer bireyler ile daha fazla iletişim kurmaya başlayacaktır. Kendi sorumluluklarının olduğunu fark etmeye başlayacak bu süreçte daha sosyal bir birey olacaktır. Bu aşamada çocuğun yetiştiği ortamın sosyal ve ekonomik yapısı, ailede ki bireylerin eğitim düzeyleri, kültürel özellikleri, hayata bakışları, yetiştikleri ailelerin özellikleri, kişilikleri ve davranışsal özellikleri, çocuğun bireysel özellikleri gibi pek çok faktör hazırbulunuşluluk düzeyini etkilemektedir (Reynolds ve Bezruczko, 1993). Ailesi çocuğun ilk olarak etkilendiği sosyal çevresini oluşturmaktadır. Bu sebeple çocuğun ilk olarak eğitim aldığı ve en etkili ortamı ailesi olmaktadır. Çocuk ailesinden gördüğü davranışları, iyi yahut kötü olan alışkanlıkları, davranış ve tutumları aynı şekilde veya kısmi olarak benimsemektedir. Bu sebeple aile ortamında kazanılan davranışlar sağlam ve köklü olabilmektedir (Girişken, 1974).

Uyum, kavram olarak bireyin sahip olduğu özellikler ile içerisinde bulunduğu çevre arasında iletişim kurabilme sürecidir (Yeşilyaprak, 1989). Okula uyum kavramı ise farklı ve yeni bir eğitim iklimine geçiş ile bu geçiş aşamasında istenilen amaçlara ulaşma süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015).

Okulların ve ailelerin ortak amacı çocuğun kişiliğinin uyumlu gelişimini sağlamaktır. Okul eğitim işlevini üstlenirken veli de eğitimine ilişkin kararlarda yer almalıdır (Loudova, Havigenova ve Haviger, 2014). Öğretmenler ve aileler çocuğun eğitim sürecinde eşit ortaklardır. Bu ortaklık sürecinin gelişimi büyük çaba gerektirmektedir (Loudova, Havigenova ve Haviger, 2014) . Bu aşamada okul ve aile arasında işbirliğinin sağlanması, etkili iletişimin kurulması, velilerin tutumları, öğrenciye yaklaşım gibi sebeplerden dolayı pek çok problem yaşanabilmektedir (Koç, 2020; Posruk ve Kunt, 2012; Ünüvar, 2010).

Problem durumu, hedefe ulaşma sürecinde çeşitli engeller ile karşılaşıldığında yaşanan çatışma aşamasıdır. Bu süreç bireyin istek ve ihtiyaçlarının karşılanmasında engel olan durumdur. Örgütün amaçlarına ulaşmasını yavaşlatan veya durduran engel durumudur (Yıldırım,2011) Birey ve örgütler çeşitli problemler ile karşılaşmaktadır. Bu problem durumlarında öğrenci merkezli ve eğitim sistemine zarar vermeyecek çözüm yollarının bulunması esas alınmalıdır. Yaptığımız bu araştırma ile aile yanında bulunduğu süreçte okula uyum sağlaması için hangi davranışların gösterildiğini, okula gitmeye başlayan çocuk için ailesinin gösterdiği tepkileri tanımak amaçlanmıştır. Bu şekilde veli davranışlarının daha iyi tanınması ve bu oranda çocuğa ve aileye daha doğru şekilde örgüt olarak destek olabilmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okula uyum aşamasını yaşayan okul öncesi veya ilkokul 1. Sınıf düzeyinde eğitime başlamış olan öğrencinin uyum sağlaması aşamasında ailelerin gösterdikleri tepkileri öğrenebilmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada şu sorulara cevaplar aranmıştır.

- Öğrenci uyum sorunu yaşadığında ne yaparsınız?
- Okul seçerken önceliğiniz nedir?
- Öğretmeninizi seçerken önceliğiniz nedir?
- Uyum sürecinde nasıl bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Uyum sürecinde anne veya babanın sınıfta ya da okul çevresinde bulunması hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Çocuğun uyum sağlaması için okula başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaptınız?
- Uyum sürecine desteğinizi derecelendirdiğinizde ebeveyn olarak yüzde kaçtır?

Önem

Okul öncesi Eğitim veya ilkokul 1. Sınıfa başlayacağı süreçte çocuk büyük bir değişim yaşayacaktır. Çocuğun değişim yaşayacağı bu süreçte ilk eğitimini aldığı ve yetiştiği ortam olan ailenin tepkisi önemli olmaktadır. Çocuk ailesinden duydukları ile okul ortamını tanımaya başlayacaktır. Ailesi ona nasıl bir bakış açısı için pencere açar ise çocuk okul ortamına bu pencereden bakacaktır. Kişilerin düşünceleri sonsuzluğu ile bilinmektedir. Bu çalışma ile okul başlama süreci öncesinde ve okula başladığı aşamada hangi davranışların gösterildiğinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Ebeveynlerin düşüncelerinin tanınması ile aile, öğretmen ve diğer paydaşlara rehberlik edilmesi amacıyla önemlidir.

YÖNTEM

Çalışma Türkiye'den 7 ve Romanya'dan 4 öğretmen toplam da 11 öğretmen 120 öğrenci ile yürütülmüştür. e-Twinning projesi kapsamında 2023- 2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyindeki çocuklar ve aileleri çalışmanın katılımcılarıdır. Çalışma gurubuna dâhil edilecek olan öğrenciler ve aileleri seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir.

Proje sürecinde uluslararası iş birliğine dayalı okula alıştırma çalışmalarında araştırma, proje ve tasarıma dayalı etkinlikler gerçekleştirdik. Proje öğrencilerimiz küçük yaş grubunda çocuklardan oluştuğundan dolayı başlangıç ve bitiş aşamasında onların okul hakkında düşüncelerini öğrenmek için videolar çektik. Öğrencilerin sınıf ortamına alışabilmesinin kolaylaşması için yakından uzağa ilkesi doğrultusunda önce sınıf bazında eğlenceli etkinlikler, okul tanıtımları ve gezi çalışmaları, sınıf içerisinde eğlenceli ve eğitici oyunlar planlandı ve bu etkinliklerle birlikte web2.0 araçları ile de tüm çocuklar birbirleri ile iletişim kurdu. Görüntülü görüşmeler yapıldı. Velilere okula uyum sürecinde yaklaşımları ve düşünceleri ile ilgili kendi hazırladığımız anketimizi uyguladık. Bu ankette amacımız düşüncelerini ve gösterdikleri davranışları kısmen de olsa öğrenebilmekti. Ardından veliler ve çocuklar için İngilizce ve Türkçe olarak uyum sürecinde nasıl davranılmalı neler yapılmalı ve neler yapılmamalı konularında anketten aldığımız bilgiler ve düşünceler doğrultusunda anlatım yapıldı. Tüm katılımcı öğrenciler süreç içerisinde sınıfta öğretmen ve arkadaşları ile yaptıkları etkinliklere ek olarak süreç ilerledikçe birlikte ortak ürünler de oluşturdu. Bir logo belirlemek için her okul kendi logosunu oluşturdu

ve oylama ile ortak logo seçildi. Seçilen logo jigsawpazzle ile oynandı ve oynama videosu oluşturuldu. Her okul proje ismini oluşturan bir harfi boyadı tasarladı ve hepsi birleştirilerek proje isim kartı oluşturuldu. Yapılan çalışmaların sergilendiği takvim etkinliği ve sanal sergi çalışmaları ile velilere ve çevremize tanıtım yapıldı. Ardından süreç sonunda velilerin düşüncelerinde etkinlikler ve görüşmeler, bilgilendirmeler yapıldıkça olumlu değişimlerin olduğu gözlemlendi. Velilerin sürece dair düşünceleri alındığında bilgilendirilmekten memnun oldukları ve sergiledikleri kararsız davranışlardan bu şekilde net olarak kurtulduklarını ifade ettikleri görüldü.

Resim 1. Projemiz İçin Anketle Seçilen Logo

Proje öğretmenleri ve velilerle yapılan görüşmeler kapsamında içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi neticesinde velilerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirilmiştir. Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde çocukların okula uyum sağlamasını kolaylaştırmak amacıyla velilerin her şeyi yapıyorum fakat bir türlü alışamadı sözüne istinaden anket oluşturulmuştur. Anket oluşturulurken velilerin davranışları ve söylemleri gözlemlenmiştir. Araştırma çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılmıştır. Bu sayede sayısal verilerin belirlenmesi kolaylaşmıştır.

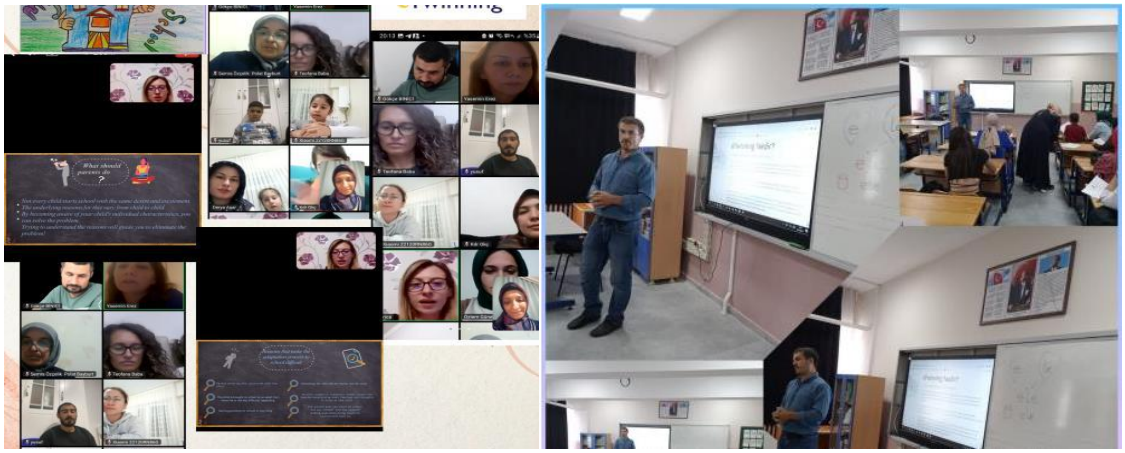
Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu, e-Twinning projesi kapsamında 11 öğretmen olarak birlikte çalıştığımız 120 öğrenciden oluşmaktadır. 2023- 2024 eğitim öğretim yılında okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyindeki çocuklar ve aileleri tarafından ankete verilen cevaplar incelenmiştir. Çalışma gurubuna dâhil edilecek olan öğrenciler ve aileleri basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada, okula çocuğun ilk başladığı süreçte, çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için ailelerin neler yaptıkları sorularına onların her şeyi yapıyorum ama alışamıyor şeklinde açıkladıkları durumları içeren anket sorularına yer verdik. Bu sorular ile velilerin okula başlamadan önce çocuğun okula uyumu için neler yaptıkları, uyum sorunu yaşaması durumunda hangi davranışlarda bulundukları, öğretmeni seçerken velinin önceliklerinin neler olduğu, çocuğun okula uyumu sürecinde neler yaptıkları, uyum sürecinde anne veya babanın okulda veya sınıf çevresinde bulunması durumu hakkında

düşündükleri, okula çocuğun uyum sağlama sürecinde velinin kendini etkili görme oranı sorulmaktadır. Bu kapsamda sorulan sorular ve sorulara verilen cevaplar tablo olarak verilmiştir. Ek olarak çocukların duygularını ifade ettikleri okula başlangıç aşamasında çekilen videolar ve ilerleyen süreç içerisinde çekilen videolar değerlendirilmiştir. Okula uyum sürecinde davranışlarımız nasıl olmalı konulu sınıf bazlı veli görüşmeleri ve tüm katılımcıların birlikte olduğu bir öğretmen öğrenci ve veli günü ile okula uyum sürecinde yüz yüze ve uzaktan zoom linki ile neler yapılmalı görüşmesi yapılmıştır.



Resim 2. Veli ve Öğrencilerle Uzaktan ve Yüz Yüze Görüşmeler Yaptık

Sınıfta yapılan bireysel etkinliklere ek olarak teknolojinin yoğun kullanıldığı günümüzde tüm çocukların birlikte ürünler oluşturmuşlardır. İsim kartı, sanal sergi, logo seçimi ve pazzle oyunu takvim tasarımı çalışmaları süreç içerisinde çocuklar tarafından öğretmen desteği ile tamamlanmıştır. Wordart programı ile okul ile ilgili duygularını kelimeler ile ifade etmeleri sağlanmıştır. En çok kullanılan kelimelerin okulum, uyum ve anne olduğu görülmüştür.

Resim 3. Bütün Öğrencilerin Boyayarak Oluşturduğu Proje İsim Kartı Etkinliği

Tablo 1. Anket 1: Bir öğrenci uyum sorunu yaşadığında ne yaparsınız?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	Çocuğumla konuşurum.	%69,2
2	Sakin kalırım.	%19,2
3	Ödül yöntemini kullanıyorum	%7,5
4	Çocuğuma kızarım	%4,2

Bu tablo ile okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıf düzeyindeki çocuklar uyum sorunu yaşamaları durumunda velilerin gösterdikleri tepkiler öğrenilmek istenmiştir. Velilerden gelen dönütlere göre tablo googleform ile hazırlanmıştır. %69,2 oranında veli çocuğum ile konuşurum cevabı vermiştir %19,2 oranında veli sakin kaldıklarını ve zaman içerisinde uyum sağlamasını beklediklerini belirtmişlerdir. %7,5 ödül yöntemini kullanarak çocuğuna hediyeler alarak onun okula uyum sağlama sürecini kolaylaştırmaya çalıştığını belirtmiştir. %4,2 oranında veli ise okula uyum sağlayamayan çocuğuna kızarak onun okula uyum sağlamasını sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Bu tabloya bakıldığında en büyük oranın çocuğu ile konuşan, onun uyum sağlaması için ona anlatmayı tercih eden velilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 2. Anket 2: Öğretmeninizi seçerken önceliğiniz nedir?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	Arkadaş canlısı olmak	%28,3
2	İlgili birisi olmak	%55
3	Büyük çocuğumu okutan öğretmen olması	%11,7
4	Arkadaşlarım tarafından önerildi	%5

Çocuğun okula başlaması süreci öncesinde velinin öğretmen seçerken hangi kriterlere dikkat ettiği sorulmuştur. Çocuğu için öğretmeni seçerken velilerin %55 oranında kısmı çocuğu ile alakalı olacak onun ile en iyi şekilde ilgilenecek olan öğretmene çocuğunu kaydettirmek istemektedir. Velilerin %28,3 ü arkadaş canlısı olan öğretmene çocuğu vermek istemektedir. Hem veli ile hem çocuk ile arkadaşı gibi iletişim kuracak ikisini de en iyi şekilde anlayacağını düşündüğü öğretmene kaydettirmek istemekdedir.% 11,7 oranında veli büyük çocuğuna ders veren ve daha önceden bildiği tanıdığı öğretmene çocuğunu kaydettirmek istemektedir. %5 oranında veli ise arkadaşlarım tarafından önerilen öğretmene çocuğunu vermeyi tercih ettiği belirtilmektedir.

Tablo 3. Anket 3: Uyum sürecinde nasıl bir çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	Çocuk aileden bağımsız okulda zaman geçirmeli	%30,8
2	Yapılacak çalışmalar öğretmen tarafından belirlenmeli	%30,8
3	Ebeveyn ve çocuk birlikte uyum sağlamalı	%22,5
4	Ebeveyn çocuğunu okulun çevresinde beklemeli	%15,8

Velilere okula uyum sürecinde sizce hangi etkinlikler yapılmalı bu süreç nasıl olmalı diye ankette sorulduğunda %30,8 yapılacak iş veya etkinlik çalışmasının öğretmen tarafından belirlenmesi gerektiğini düşünmektedir. %30,8 oranında veli uyum sürecinde çocuğun okula uyum sağlarken çocuğun rahatlık yaşaması için okulda zaman geçirmeli şeklinde düşündüğünü belirtiyor. %22,5 oranında veli ise çocuğun okula uyum sağlama sürecinde ailesinin de sürecin içerisinde olması gerektiği ve uyum sürecinde birlikte zaman geçirmek istedikleri görülmektedir. %15,8 oranında veli ise velilerin çocuklarını belirli bir mesafe uzakta beklemesi gerektiğini düşünmektedir. Buradaki oranlara bakıldığında öncelikli olanın öğretmenin yönlendirmeleri oranında velinin sınıf ortamına dahil olması

ve çocuğun sınıf ortamında rahatlıkla zaman geçirmesi ve yaşıtları ile zaman geçirmesine imkan tanınmasının önemli olduğu düşünceleri öne çıkmaktadır.

Tablo 4. Anket 4: Uyum sürecinde anne ya da babanın sınıfta ya da okul çevresinde bulunması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	Öğretmenimizin dediğine göre hareket etmeliyiz.	%56,7
2	Çocuk alışana kadar okul ve çevresinde kalmalıyız.	%21,7
3	Anne veya babanın sınıfta bulunması gerekir	%13,3
4	Çocuğu herhangi bir sıkıntı yaşamaması için serbest bırakmalıyız	%8,3

Velilerin uyum sürecinde anne ya da babanın sınıfta ya da okul çevresinde bekleme hakkında ki düşüncelerine bakıldığında % 56,7 öğretmenimizin önerisine göre hareket etmeliyiz şeklinde düşünmektedir. %21,7 oranında veli çocuk okula alışıncaya kadar okulun çevresinde kalması gerektiğini düşünmektedir. %13,3 oranında veli çocuk okula alışıncaya kadar sınıf ortamında bulunması gerektiğini düşünmektedir. %8,3 oranında veli ise çocuğun okula rahat bir şekilde alışabilmesi için onun rahat bırakılmasının doğru olacağını ve bu şekilde çocuğun okuluna daha kolay alışacağını düşünmektedir. Bu tabloya bakıldığında öğretmenin önerilerinin göz önünde bulundurulması konusunda veli düşüncesi ağırlık göstermektedir.

Tablo 5. Anket 5: Çocuğun uyum sağlaması için okula başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yaptınız?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	Çocuğu okula hazırlamak için konuşurum	%65
2	Okul için kıyafet alışverişi yaparım.	%16,7
3	Kırtasiye alışverişi	%14,2
4	Hiçbir şey yapmadan okulun açılmasını beklerim	%4,1

Çocuğun okula başlamasından önce uyum sürecini kolaylaştırmak ve çocuğu psikolojik olarak okula alıştırmak için ev ortamında ne gibi hazırlıklar yaptıkları velilere sorulduğunda %65 oranında veli çocuğunu okula hazırlamak için özellikle onunla konuşmayı tercih ettiği görülmektedir. %16,7 oranında veli çocuğuna kıyafet satın aldığını belirtmektedir. %14,2 oranında veli ise kırtasiye alışverişi yaparak çocuğunu okula hazırlamak istemektedir.%4.1 oranında veli ise hiçbir şey yapmadan yalnızca okulun açılmasını beklediğini belirtmektedir.

Tablo 6. Anket 6: Çocuğun uyum sürecinde desteğinizi derecelendirdiğinizde ebeveyn olarak yüzde kaçtır?

Sıra	Cevaplar	Cevap yüzdeliği
1	% 76-100	%47,5
2	% 51-75	%31,7
3	% 26-50	%16,7
4	%0-25	%4,2

Son olarak anket sorularında velilerimize çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için gösterdikleri desteğin oranı sorulduğunda %47,5 oranında veli kendi etkisini %76- 100 aralığında en yüksek oranda görmektedir. İkinci en yüksek oran olarak velilerin uyum sürecine desteğinin %31,7 olduğu görülmektedir. Bu oranlara bakıldığında velilerin çocuğun okula uyum sağlaması sürecinde en büyük desteği sağlayanın kendileri olduğunu düşündükleri görülmektedir. %16,7 oranında veli %26-50 aralığında desteğinin olduğunu düşünmektedir. %4,1 oranında veli gurubu ise %0-25 oranında desteklerinin olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenler olarak öncelikle sınıf bazında etkinlikler ile çocukların okulu ve sınıfı tanıması sağlanmaya çalışıldı. Okulunu, sınıf ortamını ve okulda ihtiyaç

duyabileceği ortamları özellikle lavabo ve tuvaletleri tanıyan çocukların kendilerini daha rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Bu süreç ile ortamı tanıyan çocuk ve onun ihtiyaçlarını karşılayabileceğine inanan velilerin de kaygıları sona ermiştir. Bu amaçla sınıf öğretmenince belirlenen günlerde okul ortamında gezi etkinlikleri yapılmıştır. Süreç sonunda mekânı tanıyan çocukların ihtiyaç duydukları zamanlarda daha rahat davrandıkları ve izin alarak ihtiyaçlarını karşılayabildikleri mekânı kullanıp gelmesi durumunda daha rahat ettiği gözlenmiştir.

Okulun başladığı ilk günlerde ve ilerleyen zaman içerisinde olmak üzere iki değerlendirme videosu ile çocukların düşünceleri ve bu düşüncelerdeki değişimler öğrenilmeye çalışılmıştır. İlk aşama çekingen bir şekilde kendini ifade eden ve genelde "okul güzel bir yer" ya da "okulu seviyorum" "Okulda yemek yeriz, arkadaşlarımız olur" sözleri ön plana çıkmıştır. İkinci aşamada çocukların okul hakkında düşüncelerinin öğrenildiği video çekimi etkinliklerinde çocukların söyledikleri sözlerin daha kendine güvenli olduğu, çocuğun kendini rahatlıkla ifade etiği davranışlarından gözlenmiştir. Genel olarak çocukların "okulu çok seviyorum ve burada çok eğleniyorum", "Okulda olmak etkinlik yapmak çok güzel" şeklinde çocukların düşüncelerini aktardıkları görülmüştür. Bu şekilde ilk başta tanımadığı bir ortama giren çocuğun duygusal anlamda ilk aşamadaki çekingen davranışları ile ikinci aşamada proje etkinlikleri ve okulda sınıf ortamında eğitim alan çocuğun bulunduğu ortama olan güveninin daha fazla geliştiği ve bunu davranışları ve beden dili ile de söyledikleri kadar yansıttığı görülmüştür.

Çocukların sınıf ortamına alışmaları arkadaşları ile daha kolay ve daha rahat iletişim kurabilmeleri için sınıf içerisinde eğlenceli etkinliklerin düzenlenmesine özen gösterilmiştir. Sınıf ortamında eğlenerek öğrenen çocuğun bu ortama daha severek gelmek isteyeceği yapılan anket sonucunda veli cevaplarından da yola çıkarak planlanmıştır. Okul ortamında eğlenerek öğrenen çocukların okula severek geldikleri görülmüştür.

Anket sonuçlarının bize verdiği bir diğer bilgi bazı velilerimizin sınıf içerisinde ya da kapıda kalma, bahçede bekleme, çocuğun çevresinde durma davranışında olduklarını göstermiştir. Bu sebeple velilerin yapacakları davranışlarda kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaşanan bu kararsızlık sürecinde bilgilendirmek ve nasıl davranmaları gerektiği ve hangi davranışları yaptıklarında çocukta tedirginlik ve ağlama davranışında artışa sebep olacakları sınıf bazlı olarak öncelikle velilere anlatılmıştır. Bu anlatımlarda özellikle çocuğa okul ve öğretmeni hakkında olumsuz söylemlerden kaçınılması, okulu ve öğretmeni ile ilgili korkacağı söylemlerde bulunulmaması, çocuk okulda bulunduğu süreçte güvende olacağı hissinin önemli olduğu, okulda kalacağı süreçte özellikle küçük kardeş varsa onu kıskanabileceği için kıskançlık hissettirilmemeye özen gösterilmesi, çocuk okula geldiğinde kapı önünde uzun süre beklenmemesi bunun çocukta ayrılma kaygısının oluşmasına neden olacağı belirtilmiştir. Daha sonra ki süreçte de özelde veliler ile yapılan görüşmeye ek olarak tüm veliler ve çocukların birlikte katıldıkları bir veli, öğretmen, öğrenci günü planlanmıştır. Toplantıya katılan velilere ve öğrencilere okulda velinin kapıda ya da bahçede beklemesinin okula olan güven duygusunu sarsacağı ve göreceği zarardan korumak için ailenin onu beklediği duygusunun verileceği tüm velilerin okula olan güvenini farkında olmadan ya da bilinçli bir şekilde aslında çocuğa yansıttığı belirtilmiştir. Kapıda bekleme davranışında ağlama davranışında bulunmayacak olan çocuğun uzun süre ailesi beklediğinde daha fazla tedirgin olduğu ve bekleme süresi uzadıkça ağlama davranışını tetiklediği belirtilmiştir. Çocuğa söylenen saatte çocuğun okuldan alınmasının ve istenmeyen bir gecikme durumunda haber verilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Okulda tüm çocuklar gittikten sonra uzun süre kalan çocuğun ailem beni unuttu kaygısını yaşayacağı belirtilmiştir. Velilere okula uyum sürecinde

davranışlar konusunda verilen bu eğitime iki ülkeden de katılım sağlanmış ve İngilizce ve Türkçe olarak sunum yapılmıştır. Sınıf bazında bilgilendirme ve veli çocuk öğretmen günü olarak sanal bilgilendirme yapılması sonrasında ailelerin davranışlarında olumlu değişimlerin olduğu gözlenmiştir. Okulda kapıda bekleme davranışında bulunmaya çalışan ailelerin artık kapıda beklemeye çalışmadan ya da uzun süre kapıda durmadan kısa süreli vedalar ile çocuklardan ayrıldıkları ve velilerde daha olumlu bir ortamın oluşumunun görüldüğü öğretmen görüşmemiz esnasında da belirtilmiştir. Velilerin sınıf ortamını merak ettiklerini ve çocuklarının sınıftaki halini görmek istediklerini aslında bazı ailelerin de bu sebeple beklemek istediği yapılan veli görüşmesi ile öğrenilmiştir. Sınıf ortamında çocuğunu gören ve onunla zaman geçirmeye istekli olan ailelerin bu süreçten mutlu olduğu görülmüştür. Annesi sınıfa gelecek olan çocuğun özellikle okul öncesi yaş gurubunda daha sevinçli olduğu ve her etkinliğe katılımında olumlu bir artışın olduğu gözlenmiştir.

Süreç içerisinde çocukların sınıf bazında yaptıkları etkinliklere ek olarak diğer okullardan olan yakın yaş gurubundan fakat tanımadıkları arkadaşları olmasının, yaşıtı olan bu çocuklar ile görüşmeler ile iletişim kurmanın onlarda dil ifade becerisini olumlu anlamda desteklediği görülmüştür. Sosyal ortamda kendini rahat ifade edebilme, konuşan arkadaşını dinleme becerilerinin gelişiminde yapılan bu öğrenci görüşmelerinin olumlu etkisinin olduğu gözlenmiştir.

Teknolojinin geliştiğini ve öğrencilerimizin dijital bir geleceğe olumlu örneklerle hazır olmalarını sağlamak için çeşitli web2.0 aracı kullanıldı. Öğrencilerimizle gerçekleştirdiğimiz ortak ürün e-kitap, sanal sergi ve takvim çalışmaları ile veli desteğini de alarak tüm çalışmaları teknoloji sayesinde sergiledik ve yaygınlaştırdık. Böylece projenin kalıcılığını da sağlamış olduk.

Öğrencilerimizin yapmaktan zevk aldıkları boyama etkinliği ile projemizin isminin ilk harfleri çocuklar tarafından boyanmıştır. Boyanan bu harfler birleştirilerek isim kartı oluşturulmuştur. Harflerin akrostiş olarak sıralanması ile çocukların okul hakkındaki duyguları ve düşüncelerini ifade ettikleri şiir oluşturulmuştur. Bu şiir de çocukların okulda arkadaşlarıyla zaman geçirmekten, müzikle dans etmekten, okul bahçesinde oynamaktan ve sınıfta etkinlik yapmaktan hoşlandıklarını dile getirdikleri görülmüştür. Wordart kelime türetme etkinliğinde çocukların en fazla türettikleri kelimenin okulum olduğu görülmüştür. Çocukların süreç içerisinde okula karşı sahiplenme duygusunu daha fazla yaşadıkları gözlemlenmektedir. Diğer ikinci kelimenin ise uyum olması bu sürecin önemli bir parçası olduğunu göstermektedir. Üçüncü Kelimenin ise annem olduğu görülmektedir. Çocukların yaş düzeyleri dolayısıyla ve hissettikleri sonsuz sevgileri dolayısıyla okul ortamında belli belirsiz hep annelerini aradıkları veya özlediklerini bizlere bu durum belirtmektedir.

Velilere başlangıç aşamasında uyguladığımız anket bizim için yol gösterici oldu. Davranışları ve düşünceleri sınırlı olarak almamıza rağmen önemli bir rehber oldu ve velilerin düşüncelerini tanımamızı kolaylaştırmıştır. Velilerimize sorduğumuzda proje sonunda ki düşünceleri; Çocuğumun üzülmemesi ve sınıfta zorluk çıkartmaması için kapıda beklemek istedim fakat bilgi sahibi olunca yaptığı davranışın yanlış olduğunu öğrendim ifadesi ve çocuğuma kızınca sen bir okula başla diye kızardım artık bu ifadeyi kullanmıyorum. Çocuğuma nasıl davranmam gerektiğini doğru ve yanlış olan davranışlarımızı öğrenmek bize yol gösterici oldu şeklinde açıklamaları olduğu görüldü.

SONUÇ

Araştırma kapsamında çocukların okula başlaması süreci öncesinde çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için velilerin neler yaptıkları, davranışları ve süreç başladığında gösterdikleri tepkileri ve öğretmene olan bakış açıları öğrenilmek istenmiştir. Çocuğun okula uyumunu kolaylaştırmak için neler yaptıkları sorusuna çocuğum ile konuşurum şeklinde cevap verilen oranın %69,4 olduğu görülmektedir. Çocuğu anaokuluna yahut okula başlamasında tereddüdü olmayan, okulun açıldığı dönemde öğretmene çocuğu ile ilgili doğru bilgiler veren ve okulu ile ilgili çocukla konuşan ve çocuğunu sınıfta bekleme düşüncesine girmeyen anne ve babaların çocuklarının sosyal ve duygusal olarak okula uyum düzeylerinin daha yüksek oranda olduğu görülmüştür (Kotil, 2010). Ailenin okul hakkında tereddüt duymamasının ve öğretmene olan güveninin çocuğun okula olan güvenini ve alışma sürecini etkilediği görülmektedir. Velilerin bu davranışı sözel ve tepkileri ile olumlu olarak ifadesinin çocuğa da yansıdığı görülmektedir. Lombardi (1992) okul öncesi eğitime başlamanın çocuğun ilk evden çıktığı süreç olduğunu ve bu süreçte uygulanan faaliyetlerin çocuğu ve ailesini okul kültürüne hazırladığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalarda göstermektedir ki erken yaşta okula başlayan ve bu süreci sosyal ve duygusal olarak uyumlu atlatan bireyin ilerleyen yıllarda ki akademik başarısını etkilediği ifade edilmektedir (Dockett ve Perry, 2004) Bu sebeple velinin okula çocuk başlamadan önce onu okul ve öğretmeni sevdirecek şekilde konuşmasının çocuğu olumlu etkilediği görülmektedir. Ailenin çocuğu korkutması veya tehdit unsuru olarak okulu kullanmasının ise çocukta daha ziyade korku ile bakılan bir ortam olmasına neden olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanma olduğunda çocuğun okula uyum sağlama sürecinin de kolaylaştığı görülmektedir. Benzer olarak yapılan çalışmalar göstermektedir ki çocuğun daha önce anaokuluna gitmiş olmasının ve çocuğun olumlu gelişimsel özellikler göstermesinin uyum sürecini desteklediği görülmektedir (Erdoğan ve Şimşek, 2014) Daha önce okula giden çocuk ve ailesi okul kültürüne alışık oldukları için birinci sınıfa başlama sürecinde daha güvenle bu sürece başladıkları görülmektedir. Velinin çocuk ile konuşmasının ve davranış olarak da güven duygusunun ona olumlu olarak verilmesinin uyum ve başarı sürecini olumlu etkilediği görülmektedir. Velilerin ankete verdikleri cevaplar yapılan daha önceki araştırmaları da destekler niteliktedir.

Öğretmeni seçerken velilerin %55 oranında kısmının çocuğu ile ilgileneceğini düşündüğü öğretmene kaydettirmek istediği görülmektedir. Cristafora ve Tamis- Le Monda (2011) çocuk ile annenin oynaması, birlikte etkinlikler yapması ve çocuğu ile konuşmasının çocuğun sosyal becerisini arttırdığı, çocuğun okula uyum sürecini ve çocuğun hazırbulunuşluluk düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çocuğun okula uyum sağlama sürecinde en fazla tercih ettikleri etkinlikler oyun etkinlikleri olmaktadır. Bu şekilde de çocuk okulu ve öğretmeni daha çok sevmekte okula uyum süreci kolaylaştığı görülmektedir. Evde annesi veya babası ile oynayan çocuk okulda da öğretmeni ve arkadaşları ile oyunlar oynadığında mekâna ve yanında ki kişilere daha kolay uyum sağladığı görülmektedir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) okulu sevdirme konusunda oyunun önemli olduğunu savunmaktadır. Oyun etkinliği aynı zamanda çocuğun kendini yansıttığı, rahatladığı, kuralları öğrendiği bir süreçtir. Başaran, Gökmen ve Akdağ (2014) da öğretmenler tarafından okulun açılmasından önceki süreçte çocuklar için sınıftaki fiziksel ortamı eğlenceli olacak bir şekilde düzenledikleri ve çocuklara hediyeler hazırladıkları ifade etmektedir. Yoleri (2014) ise öğretmenler tarafından çocuklara her birinin özelliklerinin farklı olması sebebiyle alıştırma programlarının da farklı şekilde uygulanması gerektiği şeklinde ifade etmektedir.

Okula uyum sürecinde sizce hangi etkinlikler yapılmalı sorusuna %30.8 oranında grup öğretmen belirlediği oranda katılmalı derken aynı şekilde %30,8 oranında velide çocuğun okula uyum sağlaması için okulda zaman geçirmesi gerektiğini düşünüyor. Çocukların bireysel özelliklerinin okula başladıklarında uyum süreçlerinde de önemli bir etkendir (Zupancic ve Kavcic, 2011). Bu sebeple de velinin doğru oranda katılımı ve çocuğun okulda bağımsız olarak zaman geçirmesi ankette çıkan sonucun da bize gösterdiği şekilde eşit oranda önemlidir. Yapılan Word art etkinliği ve öğrenci düşünce videoları da okulda zaman geçirdikçe ve ortamı tanıdıkça duyulan güvenin arttığını ve iletişimin daha olumlu olduğunu göstermektedir. Süreç içerisinde çocuğun okula "okulum ve benim okulum" sözcükleri ile sahiplik gösterdiği görülmektedir.

Benzer bir soru ile aileler nerede beklemeli sorusuna %56,7 oranında veli öğretmenin önerisine göre hareket etmeliyiz derken %21,7 oranında veli ise okulun çevresinde durması gerektiğini düşünmektedir. Ogelman ve diğerleri (2013) anne ve babaların çocuklara karşı tutumlarının, onların sosyal davranışlarını ve okula uyum süreçlerini etkilediğini ve çocuğun sosyal becerileri ile okula uyum süreci arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Çocuğun okula uyum sağlayabilmesi için verdikleri desteğin oranı sorulduğunda %47,5 oranında veli kendi etkisini %75 100 aralığında görmektedir. Bu tabloya bakıldığında %31,7 oranında veli ise kendisinin katkı oranını 51-75 aralığında olduğunu belirtmektedir. Bu orana bakıldığında en büyük desteği sağlayan kişi yahut okula hazırlık sürecinin ilk mimarları olarak velilerin kendilerini gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum aslında velilerimiz tarafından da yapılan araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki çocuk en çok ailesinden etkilenmektedir. Çocukta anne ve babadan ayrılmakta zorlanma davranışının görülmesi, yeni ortama uyum sağlamakta sıkıntı yaşaması ve okula başlama süreci ile beraberinde oluşan ayrılık korkusu, anne ve babanın korkusu ve bağlanma şekli ile ilişkilidir. Aşırı hoşgörü gösteren ve aşırı şekilde koruyan yahut aşırı serbest veya aşırı baskıcı ebeveynler de bulunmaktadır. Bu durumlar çocuk üzerinde ruhsal problemleri ve uyum sürecinde sıkıntıları da beraberinde getireceği belirtilmektedir (Altıntaş, 2009; Demirkaya ve Abalı, 2012; Erermiş ve diğerleri, 2009; Küçüködük, 2015; Öngider, 2013). Berube, Ruel, April ve Moreau (2017) Çocuğun okula uyum sağlama sürecinin ailesinin de çocuğu okula göndermeye hazır olmasının ve çocuğu okula hazırlama sürecindeki davranışlarına bağlı olarak farklılıkların oluştuğunu belirtmektedir.

Yapılan çalışmada belirli sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Yalnızca Türkiye ve Romanya'dan öğretmenler ve veliler araştırmanın örneklem gurubunu oluşturmaktadır. Okul öncesi ve ilkokul birinci sınıf düzeyinde çocuğu olan ailelere anket uygulanmıştır. Araştırma sonucu ulaşılan bu bilgilerin genelleştirilebilmesi için uyum sürecini etkileyen daha fazla faktör ve yapılabilecek düzenlemeler irdelenebilir. Daha fazla sayıda öğretmen öğrenci ve veli ile çalışmalar yapılabilir. Nicel ve nitel yöntemlerde yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Altıntaş, İ. (2009). Ayrılma anksiyetesi tanısı alan çocukların ebeveynlerinin mizaç ve karakter özellikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Başal, H. A. (2013). Okul öncesi eğitime giriş. Bursa: Ekin Yayınları

Başaran, S., Gökmen, B. ve Akdağ, B. (2014). Okul öncesi eğitimde okula uyum sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014(2), 197-223.

Bee, H. (1995). The developing child. 7th Ed. New York: Harper Collins College Publishers.

Berk, L. (2009). Child development. 8th Ed. USA: Pearson International Edition.

Bérubé, A., Ruel, J., April, J. & Moreau, A. C. (2017). Family preparation for school entry and the role of transition practices. The Journal of Educational Research, 1-6.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, July, 513–531.

Caspe, M., Lopez, E. & Chattrabhuti, C. (2015). Four important things to know about the transition to school. Harvard Family Research Project. Retrieved 10.10. 2016 from http://www.hfrp.org/publicationsresources/browse-our-publications/four-important-thingsresearch-tellsus-about-the-transition-to-school

Datar, A. (2006). Does delaying kindergarten entrance give children a head start? Economics of Education Review, 25(1), 43-62.

Demiriz, S ve Ulutaş, İ. (2003). 9-12 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 1(3) ,1-9.

Demirkaya, S. K. ve Abalı, O. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi dönem davranış sorunları ile ilişkisi. Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13(1), 67-74.

Dockett, S. & Perry, B. (2016). Okula geçiş algılar, beklentiler, deneyimler (Çev. N. Semra Erkan). Ankara: Nobel Yayıncılık

Erdoğan, N. I. ve Şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 3 (2), 62-70.

Entwisle, D. R. & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. The Elementary School Journal, 98(4), 351-364.

Erermiş, S., Bellibaş, E., Özbaran, B., Büküşoğlu, N. D., Altintoprak, E., Bildik, T. ve Çetin, S. K. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. Türk Psikiyatri Dergisi, 20(1), 14-21. Okul Öncesi Dönemde Okula Uyum Sürecine İlişkin Öğretmen… 697

Gülay, H. (2011). 5-6 yaş grubu çocuklarda okula uyum ve akran ilişkileri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 36(36), 1-10.

Günindi, N. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. İlköğretim Online, 15(4), 1311-1324.

Küçüködük, C. (2015). 3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lauth, G. W., Heubeck, B. G. & Mackowiak, K. (2006). Observation of children with attention-deficit hyperactivity (ADHD) problems in three natural classroom contexts. British Journal of Educational Psychology, 76(2), 385-404.

MEB (2013). 2013-2014 Eğitim öğretim yılı uyum programı ile ilgili valiliğe gönderilen yazı. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. http://tegm.meb.gov.tr/www/2013-2014-egitim-ogreyim-yili-okuloncesi-ve-1sinif-icin-uyum-programi/icerik/133.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Ogelman, H. G., Önder, A., Seçer, Z. ve Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yas çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29, 143- 152.

Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: iki yıllık boylamsal çalışma. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 1859-1871.

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5(4), 420-440.

Özgülük, G. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul Rapee,

R., Edwards, S., Spence, S. & S. Kennedy (2010).The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged childiren: the revised preschool anxiety scale. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 39(3), 400- 409.

Rimm-Kaufman, S.E. & Pianta, R.C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research. Journal of Applied Developmental Psychology, 21(5), 491–511.

Sarı, E. (2007). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sturge-Apple, M. L., Davies P.T., Winter, M. A., Cummings E. M. & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: the explanatory role of children's internal representations of interparental and parent–child relationships. Developmental Psychology, 44 (6), 1678-1690.

Uysal, H., Aydos, E. H. ve Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 617-645.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yoleri, S. (2014). The relationship between temperament, gender, and behavioural problems in preschool children. South African Journal of Education, 34(2), 01-18. Wortham, S.C. (2002). Early childhood curriculum: developmental bases for learning and teaching. 3rd Ed. USA: Pearson Education.

DİN EĞİTİMİNİ ZAMANIN RUHUNDA ETKİN KILMAK

Dr. Ali Kemal ACAR
MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
racalamekila@hotmail.com

ÖZET

Din eğitiminin yapıldığı zemini "zamanın ruhu" olarak ifade etmek mümkün görünmektedir. Çalışmada zamanın ruhunu belirleme çabasının yanında asıl hedeflenen; bu olay ya da olgulara karşı din eğitiminin ortaya koyabileceği bakış, duruş ya da yaklaşımlardır. Zamanın ruhunda etkin olay ve olguları; sekülerleşme, tüketim kültürü, özgürlük, kent hayatı, hız, aile, teknoloji bağımlılığı, bireycilik, yeni dini akımlar, anlam arayışı ve gelecek kaygısı olarak ele almak olasıdır. Bu sorun alanları için din eğitiminin yapılabilecekleri ise farkındalık, gündem belirleme, önemseme, ilişkilendirme ve işbirliklerine gitme gibi tedbirler olarak düşünülebilir. Bunlara yönelik yapılacaklarda çoklu işbirliklerine ihtiyaç duyulacaktır. Din eğitimi hayata dair tüm gelişmelerden haberdar olmalı, bütüncül bir yaklaşımla gelişmeleri konu edinmeli ve bir bakış açısı oluşturmalıdır. Çoklu yardım kanalları kurmalı, işbirliklerine gitmeli, sabiteler ve değişim arasında uyumlaştırmalar yapmalıdır. Nihayetinde erdemleri olan; insanlığa faydalı, çevreye duyarlı iyi insanların yetiştirilmesi amaç edinilmelidir. Literatürde din eğitimi güncel sorunları ele alınmasına karşın içinde bulunulan dönem ve özelliklerini merkeze alan bir çalışmanın olmayışı konunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi yapılmış, elde edilen veriler ayrıca içerik analiziyle incelenmiştir. Karşılaştırma, yorum, varsayım, çıkarsama ve değerlendirmelere gidilmiştir. Konuyla ilgili fikir ve uygulamalar, bu veriler çerçevesinde anlaşılmaya ve araştırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Zamanın Ruhu, Sekülerleşme, Tüketim Kültürü, Teknoloji.

ABSTRACT

It seems possible to express the ground on which religious education takes place as the "spirit of the time". In addition to the effort to determine the spirit of the time, the main target of the study is; These are the perspectives, stances or approaches that religious education can put forward towards these events or facts. Events and facts active in the spirit of the time; It is possible to consider these as secularization, consumer culture, freedom, urban life, speed, family, technology addiction, individualism, new religious movements, search for meaning and anxiety about the future. What religious education can do for these problem areas can be considered as measures such as awareness, agenda setting, caring, association and collaboration. Multiple collaborations will be needed to achieve these goals. Religious education should be aware of all developments in life, should cover the developments with a holistic approach and create a perspective. It should establish multiple channels of assistance, collaborate, and harmonize between constants and change. Ultimately, those who have virtues; The aim should be to raise good people who are beneficial to humanity and sensitive to the environment. Although current problems of religious education are discussed in the literature, the absence of a study focusing on the current period and its characteristics has been effective in determining the subject. Qualitative research method was preferred in the study. Qualitative research method was preferred in the study. Document review was conducted and the obtained data was also examined with content analysis. Comparisons, interpretations, assumptions, inferences and evaluations were made. Ideas and practices on the subject have been tried to be understood and researched within the framework of this data.

Keywords: Religious Education, Spirit of Time, Secularization, Consumption Culture, Technology.

GİRİŞ

Din eğitiminin yapıldığı zemini ve özelliklerini anlamak önemlidir. Bu zemin için zamanın ruhu kavramı kullanılabilir. Zamanın ruhunu tespit için din eğitiminin de içinde yapıldığı atmosferin genel özelliklerini belirlemek gerekmektedir. Bu genel özelliklere yönelik din eğitiminin bir bakış, duruş ya da yaklaşım geliştirmesi asıl amaçlanandır. Din eğitimi bu etkenlere yönelik neler yapabilir? Sorusu bu çalışmanın nihai hedefi olarak belirlenmiştir. Bu gayreti, din eğitiminin alan genişleterek her şey olma iddiası olarak görmek de doğru değildir. Nihayetinde bu atmosferde din eğitimini etkileyen ve etkilenen bir husus olarak konumlandırmak gerekmektedir. İşbirliklerine bile girilse yapabileceklerinin sınırlılığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Sosyo-kültürel değişim hayatı birçok yönden etkilemektedir. Hukuk, siyaset, din, aile gibi tüm kurumlar bu değişimden etkilenmektedir. Konumuzla daha ilgili olması yönüyle din de etkilenen kurumlardan biridir. Dinin içinde bulunduğu bu konjonktürden din eğitiminin etkilenmesi de kaçınılmaz görünmektedir. Diğer yandan geçmişin olduğu gibi bugünün eğitiminin de kendine özgü şartları bulunmaktadır. Bunlar da göz ardı edilmeden bir yaklaşımın geliştirilmesi gerekecektir.

Bugünün değerler dizisinin başında sekülerliğin; dini karşıya almak yerine kullanma yönündeki tutumu yer almaktadır. Farklı yaklaşımlar olsa da sekülerlik ile din birbirinin zıddı olarak değil, yan yana gelebilen iki olgu olarak değerlendirilmektedir. Sekülerleşme dini ve din anlayışını önemli oranda da etkilemektedir. Kent hayatı, tüketim kültürü, teknoloji, özgürlük, aile ve geleceğe bakış da önemli diğer başat faktörlerdir. Etkileyen hususları burayla sınırlamak mümkün görünmese de çalışmanın sınırlılığı için bu başlıklarla yetinilmiştir. Bu etkenlerin sarmal oluşturduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkenler ayrı ayrı diğerlerini ayrıca bütünü değiştirmekte diğerlerinden etkilendiği gibi bütünden de vareste kalamamaktadır.

İndirgemeci bir yaklaşımla tüm kurumlarda iyileştirmelerin varlığına ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Din eğitimi açısından yapılabilecekler ise farkındalık, gündem belirleme, önemseme, ilişkilendirme ve işbirliklerine gitme gibi tedbirler olarak belirlenebilir. Diğer yandan zamanın ruhunu oluşturan bu olgulara karşı yapılabileceklerin zorluğu da söz konusudur. Bu olguların etkileşimiyle bugün geçerliliği kabul edilen değerler dizisi oluşmuştur. Bunlara yönelik yapılacaklarda çoklu işbirliklerine ihtiyaç duyulacağı düşünülebilir.

Nihayetinde çalışmaya literatür taranarak; sekülerleşme, kentleşme, tüketim kültürü, teknoloji, özgürlük, aile ve geleceğe bakış başlıklarının öne çıkmasından hareketle çerçeve oluşturulmuştur. Her ne kadar bu kavramlarla başlıklandırma yapılsa da her başlık altında birden fazla etkene temas edilmiştir. Bu etkenlerle ilgili ilk önce durum tespitine yer verilmiş, sonrasında bunlara yönelik din eğitiminin yapabilecekleri üzerinde durulmuştur. Tekrara düşmemek için farklı etkenler için benzer önerilere yer verilmemeye özen gösterilmiştir. Konuyla ilgisi de dikkate alınarak somut öneriler getirilmeye çalışılmıştır. Literatürde din eğitiminin güncel sorunları ele alınmasına karşın içinde bulunulan dönem ve özelliklerini merkeze alan bir çalışmanın olmayışı konunun belirlenmesinde etkili olmuştur. Din eğitimini etkileyen bu sosyo-kültürel yapının belirlenmesi ve buna yönelik öneriler geliştirilmesi önem arz etmektedir. Nihayetinde bugünü anlamaya, bu zeminde yapılabileceklere odaklanılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Doküman incelemesi yapılmış, elde edilen veriler ayrıca içerik

analiziyle incelenmiştir. Karşılaştırma, yorum, varsayım, çıkarsama ve değerlendirmelere gidilmiştir. Konuyla ilgili fikir ve uygulamalar, bu veriler çerçevesinde anlaşılmaya ve araştırılmaya çalışılmıştır.

1. Sekülerleşme

Bu dönemin önemli bir etkeni sekülerleşmedir. Dinin -görece- etki gücünü kaybederek merkezi kavramın dünya olması durumudur (Bayer, 2022, s. 100). Dinin reddi anlamına gelmese de etki gücünü kıran ama onunla kaim bir varlık zemininden söz edilebilir (Dereli, 2022, s. 329). Tüketim kültürü, bireycilik, anlam arayışı gibi bu dönemin öne çıkan değerler dizisinin etkenlerinden biri olarak ele alınabilir. Sekülerleşme ile dine yaklaşımlar arasında da bağ kurulabilir (Arslan, 2010, s. 207). Günümüzde dinin karşıya alınmasından ona kayıtsız kalmaya, bilinemezcilikten radikal ya da eklektik dini yorumlara kadar geniş bir aralıkta yaklaşımlarla konu tartışılmaktadır (Ahmedi, 2022, s. 149-150). Tarihi argümanlar çarpıtılarak; dinin tenakuzlar içerdiği ve temel iddialarının çürütüldüğü, bilim ve teknolojinin belirsizlikleri azaltmasıyla dine ihtiyaç kalmadığı gibi iddialara yer verilmektedir. Teknolojinin imkânlarıyla bu tür argümanlar etki gücünü de artırabilmektedir.

Dünya ne kadar cazip gelirse gelsin, hastalık, yaşlılık, ölüm gibi gerçeklerin de farkındalığı insanlara kazandırılmalıdır. Ömrün; bebeklik, çocukluk, ergenlik vb. safhaları da öne çıkarılarak dünyanın geçiciliği özellikle vurgulanmalıdır. Diğer yandan hayat, insana verilen en önemli imkân olarak işlenebilmelidir. Ahiret olmadan dünya, hayat, anlamlandırma, ölüm gibi birçok hususun boşlukta kalacağı da öne çıkarılmalıdır. Dünya önemsizleştirilmeden ama merkeze de yerleştirilmeden ahiret ile dengesi kurulmaya çalışılmalıdır.

Din, dün karşıya alınabildiği gibi ona karşı bugün ve yarın da argümanlar geliştirilecektir (Durmuş, 2019, s. 90-91). Bu yönüyle din, iddialara cevaba indirgenmeden ama onları cevapsız bırakmadan, yalın ve anlaşılır sunulabilmelidir. İnsanlık tarihini merkeze alan, bugünkü tarih akımlarıyla harmanlanmış yaklaşımlarla din ve dinler tarihinin ele alınması da düşünülebilir. Yeni dini hareketlerin varlığı da dikkat çekmektedir(Güneş, 2023, s. 411). Tarihte kökü olan inanç, felsefe, hayat tarzı gibi yaklaşımlar yeniden canlandırılmaya çalışılmaktadır. Farklı inançlardan alınarak oluşturulan eklektik örnekler de mevcuttur. Kitle iletişim araçları üzerinden, kurumsal dini ve temellendirmelerini sınamaya çalışan birçok akım bulunmaktadır (Gürbüz, 2021, s. 44).

Popüler gündemin her zaman dini konuları ele alacağı da kaçırılmamalıdır (Bilici, 2018, s. 415). Gündem eskidikçe yerine yenileri ikame edilecektir. Bu tür yaklaşımların soğukkanlılıkla karşılanmasının ilk adım olarak belirlenmesi yararlı olacaktır. Dini şüpheler, görece bilim-din çatışması, modern kabuller gibi hususların etki gücünün varlığından hareket edilmelidir. Fikirleri bulandırmayı, inanca dair sorgulamaları artırmayı, gerçekliğin üstünün örtülmesi gibi çoklu amaçları da kaçırılmamalıdır. Toplumsal kabulün dışındaki aykırı görüşler de -marjinal kalsa bile- varlığını koruyacaktır. Toplumsal kurumlardan biri olarak dinin bundan vareste olmadığı kabul edilmelidir. Bu tür dini akımlar görmezden de gelinmemelidir. Ürettikleri tüm argümanlara dini ve bilimsel temellendirmelerle cevap verilmeli, yalın ve anlaşılır biçimde karşılık oluşturulmalıdır (Bilecik, 2019, s. 318).

Din ve gelenek gibi kurumların, insanları çevrelediği gibi argümanlarla sınır bilmeyen özgürlük tanımlamaları da yapılabilmektedir. Tabiatıyla sabitelerin tamamı özgürlüğün önündeki engeller gibi

sunulmaktadır (Ortakçı, 2014, s. 75). Zamanın ruhu; aile, din, gelenek ve değerlerin değersizleştirildiği bir dönem özelliği de taşımaktadır (Bilici, 2018, s. 415). Sabiteleri olan her kurum değişimle birlikte eskimiş, geride kalmış, tüketilmiş görülebilmektedir.

Tüm kurumların yerinin doldurulmasının zor olduğundan hareket edilebilir. İnsanlık tarihi boyunca var olan bu kurumların kötüye kullanılabilmeleri söz konusu olabilmiştir. Bu tür temellendirmelerle varlıkları sorgulanmamalıdır. Kurumlardan herhangi birinin zaafa uğraması olumsuz sonuçlarını da beraberinde getirmektedir. Tarihte bunun örnekleri fazlaca bulunmaktadır. Varlıklarının sorgulanması, modern kavramsallaştırmaların bu kurumlara karşı kullanılması, gelecek öngörülerinde zayıflayacakları hatta yok olup gidecekleri gibi öngörüler sorunlu bir tutum görünümündedir. Dinin hayata kattığı anlam; dün, bugün ve yarına dair anlatımı, insanlığa kazandırdıkları bağlamında işlenebilmelidir. Ailenin sayısız işlevlerinden biri olarak toplumun devamı yönüyle yeri doldurulamaz bir kurum olduğu ele alınmalıdır. Gelenek; içinde yanlışları barındırsa da kök özelliği taşımakta, sabiteleri ile hayatı kolaylaştırmakta ve geleceğe dair sağlıklı bir bakışa zemin oluşturmaktadır (Bilici, 2018, s. 423).

İçinde bulunduğumuz dönemin önemli açmazlarından biri de haklara sarılmak ama sorumluluk üstlenmemektir. Hakların savunusu kadar sorumluluklar da üstlenilmelidir. Hak arayışlarının başkalarının haklarının çiğnenmesine kaynaklık edebildiği, bu durumun fasit bir dairede haklar savaşına zemin oluşturduğu kaçırılmamalıdır. Karşılaşılan sorunlarda bireysel ve toplumsal alanda yapılabilecek pozitif dokunuşlara ihtiyaç vardır. İnsanların kendileri, aileleri, sosyal çevrelerinin yanında tabiata karşı da sorumluluklarının olduğu öne çıkarılmalıdır.

2. Kentleşme

Kent hayatının getirdiği imkân ve zorluklar insanları etkilemektedir (Şit vd., 2022, s. 332). Maddi geçimin zorluğu, hızlı bir hayatın hâkimiyeti, insan ilişkilerinin resmiliği gibi özellikleriyle zamanın ruhunda kent hayatı önemli bir yer tutmaktadır. Kent hayatının trafik, mesken, geçim, hız, kirlilik (Can ve Kılıç, 2022, s. 75) vb. tüm olumsuz yanlarına yönelik bireysel ve toplumsal alanda tedbirlere ihtiyaç var görünmektedir. Resmi ve sivil kuruluşların kentteki hayatı kolaylaştırıcı müdahaleleri olmalıdır (Ecevit ve Çetin, 2022, s. 94). Şartlar, olumsuzluklardan kaynaklı zorlaşsa da bilim ve teknolojinin getirdiği imkânlar bu alanda daha yoğun kullanılmalıdır. Bireyler; "akış"a kaptırmadan, hırsa bulanmadan, kendine ve çevresine yararlı tutum ve davranışlar gösterilebilmelidir. Bencillikten soyutlanarak hep beraber yapmanın, zorluklara karşı mücadelenin, desteğin farkındalığı oluşturulmalıdır. Toplumsal yardımlaşma kanallarının ve kendini yardıma, kolaylığa adayan insanların sayılarının artırılması, kurum ve kuruluşların her yönüyle destek mekanizmaları oluşturması gerekmektedir.

Kent hayatına ilave olarak hız, ailevi sorunlar, geçim kaygısı gibi etkenler insanları psikolojik yönüyle de etkilemektedir. Hayat belli aşamalarda başarıyı gerektiren, bir taraftan da tempoyu yükselten yapısıyla kifayet bilmeyebilmektedir. Genel bir ilke olarak hayatın anlamı "çoklu alanlardaki başarı"ya indirgenmemelidir. Tüketim alışkanlıkları, insanın zaafları daha fazlasını istemektedir. Her erişilemeyen hedef kaygı düzeyini artırmaktadır.

Geçmişte sosyal çevrenin içinde çözülebilen birçok sorun bireysellik, yalnızlık, kendine yetme iddiaları gibi etkenlerle de çözümsüzlüğe sonrasında ağır travmalara evrilebilmektedir (Güven, 2019, s. 232). Dünyanın faniliğinin burada özellikle öne çıkarılması gerektiği belirtilebilir. Nihayetinde yaşanan tüm olumsuzluklar bir yönüyle imtihan olma diğer yandan geçiciliğiyle kaimdir. İnsanın sosyal destekler bulması, diğer insanları gözlemlemesi, sabır ve azim göstermesi sorunlara iyileştirici bir etkide bulunacaktır.

Kent hayatıyla birlikte tabiattan kopulduğu da belirtilmelidir (Şit vd., 2022, s. 333). Burada da temel bir bakış açısına ihtiyaç var görünmektedir. Tabiat; mücadele edilmesi gereken değil, barışık yaşanan bir yapı olarak zihinlere aşılanmalıdır. Nihayetinde onun bozulması insanın da bozulmasına kaynaklık etmektedir. Çevreye, Yaratıcının bir emaneti nazarıyla bakılması gerekmektedir. Bugün sadece tabiatta bulunarak, ağacı, kuşları, akarsuları, gölleri izlemeyi içeren terapi yöntemleri bulunmaktadır. Bu bakımdan tabiatın iyileştirici yanından daha fazla yararlanmayı sağlayacak adımlar atılmalıdır. Park, bahçe, piknik vb. alanlarının sayılarının, büyüklüklerinin artırılması bu kapsamda düşünülebilir. Bireysel olarak yapılabileceklerin öne çıkarılması da düşünülebilir. Çevreye verilen zararın doğrudan çevre üzerinden gösterilmesi de farkındalığı artıracak bir tedbir olarak değerlendirilebilir.

Kent hayatının getirdiği yaşam biçimine dair de müdahalelere ihtiyaç vardır (Şit vd., 2022, s. 333). Sağlıklı bir yaşam ve tüm bileşenleri devreye alınmalıdır. Bu bakımdan bedensel ve ruhsal sağlığa yönelik temel ilkeler düzeyinde bir bakış geliştirilmesi gerekmektedir. Hareketli bir hayatın idamesi, sporun teşviki, sağlıklı beslenme, uyku, alışkanlıklar vb. hususlarda da din eğitiminin en azından temel düzeyde bir bakış açısı kazandırması gerektiği belirtilebilir.

Kent hayatının özelliklerinden biri de hızlı yaşamdır. Görece robotların insanlaşması hedefleri yer alsa da insanların robotlaştığı bir yaşam biçimi hâkimiyet kazanmaktadır. Hayat; düşünmeye, ilgiye, çevreye fırsat vermeyen, çok hızlı dönen bir sarmalın içinde hareket ediliyormuş hissi uyandırmaktadır. Hız bir taraftan kaçınılmaz görülmekte bir taraftan başarının göstergesi olarak okunabilmektedir. Hızın içinde ömrün tüketildiği neredeyse fark edilmemektedir.

Şehir hayatında mümkün olduğunca yavaşlama, sükûnetle işleri yapma yönünde bir tutum geliştirilmelidir. Rutinleşen günlük döngüde insanın teneffüsler yapmasının yararlı olacağı düşünülebilir. Hızın alışkanlık yaptığı, insanların kendilerini ifade ediş biçimine dönebildiği de kaçırılmamalıdır. Nihayetinde baş döndüren bir hız hayatı ıskalamak anlamına gelmektedir. Sebep olduğu ruhsal ya da bedensel rahatsızlıkları da buraya eklemek gerekmektedir. Resmi ya da sivil kuruluşların rehabiliteye imkân veren mekânlar ve etkinlikleri gündemlerine almaları da önemli görünmektedir. Camiler artırılmış işlevleriyle burada rol üstlenebilir. İbadetin ruhuna aykırı olmayacak biçimiyle tüm alanlarda etkinlik önerileri geliştirilebilir.

3. Tüketim Kültürü

Zamanın ruhunu oluşturan önemli hususlardan biri de tüketim kültürüdür (Demirzen, 2010, s. 98). İstekler ihtiyaç olarak sunulmakta (Dal, 2017, s. 15), her şey ticarete konu edilmekte ve teknoloji destekli olarak tüketim teşvik edilmektedir. İnsanların tükettikçe mutlu olacakları yanılgısı da oluşturulmaktadır (Saygılı, 2011, s. 499). Oysaki kaynakların sınırlılığı dikkate alındığında fazla

tüketerek insan kendine ve gelecek nesillere hayatı zorlaştırmış olmaktadır. Tabiat bu sebeple kirlenmekte; çevre, hava ve suyun gereğinden fazla kullanımı tüm hayatı tehdit etmektedir. Dahası tüketim alışkanlığı hayatın diğer alanlarına da taşınmakta örneğin insan ilişkileri sığlaşmakta, tüketimin bir nesnesine dönüşmektedir.

Mülkün de diğer her şey gibi Yaratıcıya ait ve eldeki tüm imkânların emanet olduğu, yeri ve zamanında kullanılmasının gerekliliğinden hareket edilebilir. Beklenen; ne cimrilik ne müsrifliktir. İçinde bulunduğumuz vasatta israfın fazlasıyla var olduğuna dikkat çekilmelidir. İstek ve arzuların sınır tanımayacağı, esiri olunduğunda sadece tüketmeye odaklanan; hayat gayesi tüketme olan bireylere dönüşülecektir. Oysaki makuliyet, ihtiyaçlar, imkânlar, çevre gibi faktörlerin şekillendirdiği bir harcama alışkanlığı oluşturulmalıdır. Tüketimin ilk aşamada cömertliğe evrilebileceği de düşünülebilir. Paylaşma ve yardımlaşmanın farklı yöntemlerle öne çıkarılması düşünülebilir. Yetim, öksüz ya da kimsesizlere sahip çıkılması, misafirperverliğin canlandırılması, resmi sivil organizasyonları destekleme gibi alışkanlıkların kazanılması gibi tedbirler geliştirilebilir.

Kazanmak ve harcamak önemli kriterlerden biri olarak belirlendiği için günümüzde kanaatsizliğin hâkim bir değer olduğu belirtilebilir. Yetinilmemesi gerektiği öne çıkarıldığından hırs önemli bir belirleyen durumundadır. Piyasa şartlarının bunu gerektirdiği algısıyla hareket edilmektedir. Böyle bir minvalde şükür konusunun özellikle gündeme alınması gerekmektedir. Şükür her yönüyle detaylandırılmalıdır. Var olmakla başlayan, zamana, aileye, sağlığa, yiyeceklere kadar verilenlerin bütününü fark ettirecek bir örgü oluşturulmalıdır. Sahip olunan her şeyin kıymetinin varlığı fark ettirilmelidir. Bu yönüyle sağlık, zaman, meşgale, aile vb. nimetlerin mevcudiyeti, onlara karşı körlük oluşturmamalıdır. Diğer yandan imkânların paylaşılması da önem arz etmektedir. Bencillikten kurtuluşta paylaşımın etkili olacağı öngörülebilir.

Ailedeki eğitim dikkate alındığında var olanın kıymetinin bilinmesi bakımından çocuk, ergen ve gençlerin üretime ortak olmaları sağlanmalıdır. Her şeyin hazır sunulması ya da onlara zahmetsiz erişilebilmesi muhtemeldir ki var olanları kıymetsizleştirmektedir. Ortak sorumlulukların üstlenilmesinde, ihtiyaçların karşılanmasında aile üyelerinin katkısının sağlandığı, paylaşımcı bir yapı kurgulanmalıdır. Eğitim hayatında da gönüllülük, sosyal hizmet gibi isteğe bağlı veya zorunlu, öğrencilerin içinde yer alacakları mekanizmaların kurulması düşünülebilir. Bu tür etkinlikler; emek farkındalığı, aile içi paylaşım, topluma yararlılık, zahmete katlanma gibi kazanımlarıyla tarafları geleceğe hazırlayacak önemli bir tecrübe olacaktır.

Tüketim kültürü ile birlikte ekonomik kaygıların da yükseldiği belirtilebilir. Kent hayatındaki hayat koşulları daha fazla kazanma ve tüketmeye odaklı kurgulandığı için kazanma hırsı da sürekli beslenen bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu hırs; kanaatsizlik, bencillik, cimrilik gibi olumsuz hasletleri de beslemektedir. Paylaşma ve yardımlaşmanın önemi bu tür durumlarda daha da öne çıkmaktadır. İmkânların geçiciliği, imtihanın bir unsuru oluşu, fanilik, acizlik gibi kavramların işlenebilmesi gerekmektedir. Hayırseverliğin teşviki yönüyle katkıda bulunulabileceği düşünülebilir. Her ne kadar ekonomik sistem "dahası" üzerine kurulsa da insanın, hayatın, kaynakların sınırlılığı gibi kavramların ele alınması gerekmektedir. Temel düzeyde ekonominin nasıl işlediğine dair de üzerinde durulması gerekenler olacaktır. Faiz, kredi, enflasyon vb. ekonominin kavramlarına yönelik bir bakış açısı oluşturulmalı, yalın ve anlaşılır modeller de sunulmalıdır.

4. Teknoloji

Biyolojik, psikolojik, sosyolojik çoklu nedenleri olmakla birlikte çeşitlilik düzeyinde ve niceliksel olarak da bağımlılıkların arttığından söz edilebilir. Bu yönüyle sigara, alkol, uyuşturucu ve kumar gibi bağımlılıkların artış gösterdiği belirtilmektedir. Özellikle yetişkin olmayan gruplar arasında teknoloji bağımlılığı giderek artmaktadır (Çapçıoğlu, 2013, s. 334). Teknolojinin hayatı kolaylaştırdığı kadar zorlaştırdığı alanlar da bulunmaktadır (Merter, 2020, s. 29). Bu yönüyle teknolojinin güçlü çevreleyici etkisi giderek artmaktadır. Teknolojinin doğru kullanılmaması; sosyal ilişkilerden akademik başarıya uykudan beslenmeye kadar geniş bir aralıkta olumsuz etkileri beraberinde getirmektedir. Tabiatıyla etkiye daha açık olan bebek, çocuk, ergen ve gençlerde olumsuz sonuçlar etki düzeyini de artırmaktadır. Küçük yaşlarda teknolojik alet ya da uygulamalarla tanışılmasına bireysel ya da toplumsal sebeplerin ilave edilmesi ve en önemlisi teknolojinin bağımlılık yaratacak biçimde kurgulanması bağımlılık oranlarını yükselten nedenler arasında yer almaktadır. Çağın zorlukları, insanın zaafları, toplumsal kabuller gibi etkenlerle de teknoloji araç ya da uygulamaları bir sığınak olarak da görülebilmektedir.

Değersizleştirmeden, önemsizleştirmeden ve korku kültürüne eklemlemeden teknolojiye dair bir duruş belirlemek gerekmektedir. Yasaklama yerine bilinçli bir kullanım öne çıkarılmalı, teknolojiye dair hayranlık ve sempatide de ölçülülük elden bırakılmamalıdır. Hem ebeveyne hem çocuklara sağlıklı kullanıma dair eğitimler verilmesi planlanabilir. Ailelerin çocuklarıyla vakit geçirmesi, dış mekân güvenliği ve kullanımının özendirilmesi, sosyal ilişkilerin desteklenmesi, sosyal etkinliklerin teşviki gibi tedbirlerin geliştirilmesi düşünülebilir. Dijital medya okuryazarlığı derslerinin küçük yaşlarda başlatılması sınanabilir. Yine meşguliyetin bu tür bağımlılıklardaki önleyici etkisinin de dikkate alınması gerektiğinden hareket edilebilir. Nihayetinde geçen vakit, ömürden geçmekte, gereksiz birçok bilgi yığınıyla baş başa kalınmaktadır.

Gençlik çalışmalarıyla ilgili son dönemin en önemli konusu internet kullanımıdır. Sayısız getirileriyle birlikte internet; bağımlılık, mahremiyet, zaman, anlamsızlık, ihmal, muhakeme yeteneğini köreltme vb. birçok yönüyle hayatı da etkilemektedir. Gençlerin henüz dünyayı yeni yeni tanımaya başladıklarında sanal dünyayla tanışması, gerçek ve sanal arasındaki ayrımı ortadan kaldırmakta ve tek bir dünya yaratmaktadır. Bu bakış açısından hareketle gerçek hayatın önemini yitirdiği bunun yerini sanalın aldığı bir yaşam biçiminin hâkimiyetinden söz edilebilir. Bir taraftan bunlar için faydalı içerikler üretilirken diğer yandan makul düzeyde bir kullanım süresinin gerekliliği ortadadır. Bu platformlardaki bilgi kirliliğinin farkında olarak bir duruş geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer yandan ileri teknolojilerden din eğitimi alanında yararlanılması da gündeme alınmalıdır (Vural, 2021, s. 359). Özellikle yapay zekâya ilişkin çalışmalara ihtiyaç var görünmektedir.

Teknolojinin imkânlarıyla bilginin üretimi ve paylaşımının yanında erişiminde de geçmişle kıyaslanamayacak gelişmeler söz konusudur. Olumlu birçok getirisi olmasına karşın bu durumun bilgi kirliliği, dezenformasyon, algı yönetimi gibi olumsuz özellikleri de bulunmaktadır (Kırık, 2013, s. 334). Göreceliliğin ve belirsizliğin arttığından da söz edilebilir. Dini alandaki bilginin ya da dine yönelik olarak geliştirilen bilginin bu kirlilikten etkileneceği kestirilebilir. En azından çeşitlilik, fikirlerin bulanmasında etkili olabilmektedir. Teknolojik imkânlarla, ilgili ya da ilgisiz -muhtemeldir ki- gereksiz ve sayısız haber, bilgi ve görsele maruz kalınmaktadır. Kadim sorun alanlarından kötülük problemi, Tanrı tasavvuru, yeni dini akımlar, marjinalleşen dini gruplar gibi hususlarda da bugüne yönelik

argümanların geliştirilmesi gerekmektedir. Sorun alanlarına yönelik ihtisaslaşmalara ihtiyaç olduğu da belirtilebilir.

Bilginin doğru kaynaklardan edinilmesi özel önem taşımaktadır. Her bilginin doğruluk değerinin olmadığı, algı yönetimi, manipülasyon için de kullanılabileceği kaçırılmamalıdır. Bu yönüyle dijital okuryazarlık konularının da genel bir bakış açısı sunması bakımından devreye alınması düşünülebilir. İftira, gıybet, dedikodu vb. tutum ve davranışların teknolojik araç ya da uygulamalar üzerinden yapıldığı ve yaygınlaştığı farkındalığı da kazandırılmalıdır. İnsanların bilgi kanalları için temkinli, soğukkanlı ve istikrarlı bir duruş geliştirmeleri de gerekmektedir.

Olumsuz örneklerin sosyal medya gibi kanallar yoluyla hızla yayılabildiği görülebilmektedir. Bu yönüyle kötülüğün görünürlüğünün arttığı, sıradanlaştığı, duyarsızlaşmalara neden olduğu bir vasattan söz edilebilir. Özellikle internet ve araçlarının bu amaçla kullanılmaları onlara geniş bir alan açmaktadır. İletişim kanallarının çokluğu ve gündem ihtiyacı; kısa süreli olsa, istenmese bile bu tür gelişmeleri görünür kılmaktadır. Zihinleri bulandırmakta, alternatifler oluşturarak sosyal ya da bireysel kullanımda olmayan tutum ve davranışları gün yüzüne çıkarabilmektedir. Bir yönüyle kötülük yaygınlaşmakta diğer yandan normalleşmektedir.

Hayat için neyin gerekli ya da gereksiz olduğuna dair bir çerçeve çizimine burada da ihtiyaç duyulmaktadır. Din eğitimi ömrün kısalığı, faydalı işlerle mesai, güzel iş ve davranışlar gibi kavramlar üzerinden hayata dair bir kadirşinaslığa kapı aralayabilmelidir. Çok genel olarak hayatın planlanması da denilebilecek, köşe taşlarını oluşturacak hususlara dair farkındalık da oluşturması gerekecektir. Var olan reel hayattan kopmadan, toplumla ilişkileri koparmadan, yalnızlığa düşmeden ve marjinalleşmeden ilişkiler ağının oluşturulması gerekecektir. İç disiplini gelişmiş, değerleri ve sabiteleri olan bireylerin gerekliliği öne çıkarılmalıdır. Toplum ve bireyler için örneklerin öne çıkarılması, iyilik uygulamaları, farkındalık çalışmaları, kötülüğün yıkıcılığına karşı iyiliğin yapıcılığı gibi hususlara ihtiyaç var görünmektedir. Kötülüğün bireysel ve toplumsal etkileri üzerinden bir farkındalık çalışmasıyla başlanabileceği de belirtilebilir.

Görünürlüğün ön planda olduğu bir çağda ilgili araç ya da uygulamaların yaygın kullanımı, insanın bilinirlik isteği ve ilgili zaafları gibi hususlar görselliği öne çıkarmaktadır (Taş, 2022, s. 288). Bu bakımdan surete yönelik yapılanlar konusunda da ölçülülüğün korunamadığı belirtilebilir (Bilici, 2018, s. 422). Estetik kaygıların cevap bulabilmesi, müdahalelerin ulaşılabilir olması, örneklerin yaygınlaşması, alana yönelik ticari bir döngünün oluşması gibi nedenlerle vücuda muhtemeldir ki salt "istek ve arzuların" referans olduğu; gereklilik, ihtiyaç, sağlık gibi saiklerin dikkate alınmadığı bir yaklaşım hâkim görünmektedir. Belli standarttaki insanların görünür kılınması yoluyla örneklemler oluşturulduğu da belirtilebilir. Verili görünümün beğenilmemesi nedeniyle teknolojik imkânlarla ideal görünümlerin oluşturulması ve sonrasında bu görünümlerin içselleştirilmesi de sosyal medya alanında özellikle karşılaşılan bir durumdur (Türk ve Bayrakçı, 2019, s. 133). Kısacası doğallık değil müdahalelerin teşviki söz konusudur.

İnsanın hayata bakışını etkileyen sınır tanımayan bu estetik kaygıya yönelik de bir duruş belirlenmelidir. Doğallığın, sadeliğin öne çıkarılmasının yanında müdahalelerin sağlıkla ilişkisinin kurulması, bireysel ve toplumsal etkileri yönüyle de konunun değerlendirilmesi gereklilik görünümündedir. Dinin verili olanlardan ziyade insanın kendi çabasıyla geliştirmesini istediği iç

güzelliği önemsediğinden hareket edilebilir. Makul düzeyde estetik kaygıların karşılanması düşünülse bile her şeyin salt görünüme indirgenmesinin doğru bir yaklaşım olmadığı öne çıkarılmalıdır.

5. Özgürlük

Zamanın önemli değerlerinden birisi de özgürlüktür (Kalın, 2013, s. 88). Tüketimin özgürlüğü özellikle beslediği belirtilmelidir. Farklı bir ifadeyle insanların tüketimde bulunabilmeleri için özgür olmaları gerekmektedir. Ama bu, her alanda kullanılamamaktadır. Satın alma özgürlüğü ile çevrelenmektedir. Özgürlük özellikle sabiteleri olan kurumlara karşı kullanılmak da istenmektedir.

Özgürlüğün hoyratça kullanımının insani olmadığı, toplumsal bir varlık olarak insanın sınırlara da ihtiyaç duyduğu gözden kaçırılmamalıdır (Kaplan, 2016, s. 661). Bu yönüyle özgürlük örneklerine ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Buna yönelik alternatifler oluşturulması düşünülebilir. Dijital medya üzerinden sunulan sınır tanımaz yapıp etmelerin özgürlük olmadığı özellikle belirtilmelidir. İnsanların kendilerini, toplumlarını ve diğer insanları düşünmedikleri, tabiat ve çevreyi kale almadıkları, yapılanların hiçbir şeye yarar sağlamadığı uygulamalar özgürlükle ilişkilendirilmemelidir. Hak-sorumluluk dengesinde hak arayışları için özgürlüğün kullanımı teşvik edilmeli ama bu özgürlük arayışı bireysel ya da toplumsal sorumlulukları da görmezden gelmeyle sonuçlanmamalıdır. Yaratıcının insanı irade sahibi kılması, ona dini kabul ya da ret imkânı vermesi, rehberlik etmesine rağmen zorlamaması gibi hususlar bu bağlamda din ve özgürlükle ilişkilendirilmelidir.

İnsanın her şeyin ölçüsü olmasından (Bozkurt, 2022, s. 32) hareketle cinsellik verili bir durum olmaktan tercih edilebilir bir duruma evrilmek istenmektedir (Özkır, 2020, s. 414). Cinsiyet tercihi, cinsel eğilim vb. kavramlaştırmalar üzerinden bu durum normalleştirilmeye çalışılmaktadır (Tarhan, 2020, s. 77). Hemcins evliliklerinin varlığı, bunların aile olarak kabulüne yönelik yapılanların yanı sıra bu yapılar görünür kılınmak ve hukukileştirilmek de istenmektedir (Çelik ve Çelik, 2022, s. 167).

Dini argümanların kullanılarak yapıldığı savunuların yanında biyoloji, psikoloji gibi konuyla irtibatlı bilimlerden de destek alınarak gerçekler ortaya konulmalıdır. Bu tür eğilimler tarih boyunca marjinal olarak vardı. Bugün için görünürlük çalışmaları, teşvik, algı vb. yöntemlerle genişleme, hukukileşme gibi kazanımlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Aile kurumuna verdiği zarar, psikolojik sorunlar, toplumsal dışlanmalar vb. üzerinden de konu netliğe kavuşturulmalıdır. Nihayetinde kitle iletişim araçları üzerinden yapılan bilgi kirliliklerinin gerçek hayatla örtüşmediği öne çıkarılmalıdır. Bu tür eğilimlerin tedavisinin imkânları da vurgulanması gereken bir husus olarak değerlendirilmelidir.

Zaman, ilişkiler, duygular da tüketilmektedir. Nihayetinde ilişkiler sığlaşmaktadır. İlişkilerin zayıflaması yalnızlığı beraberinde getirmektedir (Ersoy, 2013, s. 25). Sosyal sermayeyi önemsemeyen, var olanları çabucak yıkabilen insan, "birey" sonrasında bireyciliğe evrilen bir yola girmektedir. Bireyin yalnızlaşması zorluklara karşı gücünü zayıflatabilmekte; akraba, arkadaş ve komşularla ilişkilerin zayıflaması yalnızlığı daha da derinleştirmektedir.

Sosyal sermayenin güçlendirilmesi gerektiğinden hareket edilebilir. Aile ilişkilerinin gözden geçirilmesi, akrabalık ilişkilerinin güçlendirilmesi, arkadaşlığa dair alınması gereken tedbirler var görünmektedir. Anne baba hakkı, kardeşlik ve komşuluk hukuku gibi hususlar gündeme alınmalıdır. Hayatın her döneminde diğer insanlara ihtiyaç duyduğumuz gözden uzak tutulmamalıdır. Hayat; salt

kişisel eğitim, çalışma, başarı gibi hususlar üzerine inşa edilecek bir özelliği haiz değildir. Sosyal ilişkilerin, paylaşmanın, yanında yer almanın önemi, farklı gerekçelerle görmezden gelinmemelidir. İlişkilerde sorunların yaşanmasının mümkün olduğu gözden kaçırılmadan "kesme, koparma, bitirme" biçiminde tepkiler de üretilmemelidir (Çapçıoğlu, 2018, s. 30).

Modern zamanın bireylere verdiği hasletlerden biri de müstağni olmaktır (Gürsu ve Özokudan, 2019, s. 452). Bireycilik, narsizm, bencillik gibi hususların etkisiyle hiçbir şeye muhtaç olunmadığı zannıyla hareket edebilmektedir. Oysaki insan aciz bir varlıktır ve başka insanlara da ihtiyaç duymaktadır. Kendi kendine yetmek bazı yönleriyle doğru ve yerinde olsa bile hayatın tamamının bu şekilde idamesi mümkün görünmemektedir. İstişare edilmesi gerektiği, yardıma ihtiyaç duyulabileceği gibi hususlar insanın bu acziyeti ile ilişkilidir. Bütün bilimsel ya da teknolojik gelişmelere karşın insanın acizliğinin son bulmayacağı da işlenebilmelidir. İnsan nihayetinde ölümlü bir varlıktır. Dünya da belli bir amaçla var edilmiştir. Her şeyin ölçüsünün insan olduğu iddiaları, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, gelecek algıları vb. ile onun tanrılaştırılmaya çalışılması tarihte birçok örnek barındırmaktadır. Nihayetinde insan sınırlı bir varlıktır, bu sınırlılıktan da kurtulamamaktadır. Bu yönüyle tarihi örneklerden özellikle yararlanılması da düşünülebilir.

6. Aile

Aile, sosyo-kültürel değişimden en çok etkilenen kurumdur (Can, 2013, s. 217). Yalnızlığa önemli bir kalkan olmasına karşın bireycilik, özgürlük, kadın hakları gibi kavramlar üzerinden aileyi ötekileştiren yaklaşımlar vardır (Tarhan, 2020, s. 72). Karşılıklı sevgi, saygı, şefkat, merhamet ve fedakârlık gibi kavramlar üzerine kurulu bir yapı olması gerekirken, aileyi salt hukukla yönetilen bir kuruma evirme çabaları bulunmaktadır (Karakuş, 2020, s. 64). Toplumun temelini oluşturması yönüyle sağlamlaştırılması gerekirken, zamanın ruhunun çoklu etkileriyle bu kurum önemsizleştirilmektedir. İleri değerlendirmelerde ailenin kadını mahpus ettiği, onun gelişimine engel olduğu, nesneleştirdiği ve sınırladığı iddia edilmektedir (Şişman, 2007, s. 596). Yok olup gideceği gibi distopik öngörülere de yer verilmektedir.

Bu dönemde aileye, evlilik kurumuna, çocuklara, çocuk eğitimine önem verilmesi gerekmektedir. Sağlam temeller üzerine inşası, çözülemeyen sorunlarda rehberlik edilmesi, ekonomik desteklerle sağlamlaştırılması önem arz etmektedir. Aileyi değersizleştirme çabalarına, ailenin ortadan kalkacağını ileri süren distopik yorumlara karşılıklar verilmelidir. Ailenin bireysel ve toplumsal alanda birçok işlevi olduğu öne çıkarılmalıdır. Neslin devamı, eğitim, barınma, beslenme, vakit geçirme gibi birçok alanda aile başat rol oynamaktadır. Ailenin her şeyden daha değerli olduğu, işlevlerini yerine getiren bir ailenin hayatta birçok olumsuzluğa set oluşturacağı gözden uzak tutulmamalıdır.

Aile içinde şiddete yönelik sadece hukuki değil ilişkiler üzerinden, eğitim kanalıyla tedbirler geliştirilmelidir (Nadir, 2016, s. 6). Boşanmayı en son başvurulacak nihai yol olarak gören bir yaklaşım hâkim kılınmalıdır. Günümüzde basit sorunlar gerekçe olmakta, evlilikler sonlandırılmaktadır (Abay ve Demir, 2014, s. 146-147). Parçalanmış ailelerin hem kendi üyelerine hem topluma olumsuz etkilerine karşı da yapılması gerekenler olacaktır.

Feminizm, kadın haklarının ötesine taşınabilen, kadını yüceltmek için aileyi, değerleri hiçe sayan bir özellik arz edebilmektedir (Alican, 2013, s. 289). Kadına yönelik algı ya da yapılan yanlışları

dinle ilişkilendirerek, dinin kadını ikincil kıldığı, gelişimine engel olduğu iddiaları yapılabilmektedir. Bu bakış açısıyla din, kadının önündeki önemli engellerden biri olarak görülebilmektedir (Abu-Lughod, 2021, s. 120).

Kadın haklarının makul bir düzlemde ele alınmasına ihtiyaç var görünmektedir. Geçmişte ya da gelenekte yanlış uygulamalar varsa bunun düzeltilmesine yönelik adımlar atılmalıdır. Fakat bu, haklar savaşına da çevrilmemelidir. Özellikle aileye karşı kadın haklarının kullanılmak istendiği kaçırılmamalıdır (Çevik, 2020, s. 243). Aileye dair; kadının mahpus edildiği, özgürlüklerin yitirildiği, şiddetin hâkim olduğu gibi indirgemeci yaklaşımlarla tüm kötülüklerin kaynağı algısı oluşturulmasına izin verilmemelidir (Şişman, 2007, s. 596). Kadının çalışması, anne olması, eş olması hepsi birlikte değerlendirilerek tedbirler geliştirilmelidir (Yiğit, 2020, s. 260). Salt özgürlükler için toplumsal bir kurum yıpratılmamalı, kadının hakkı korunmalı fakat sorumlulukları da hatırlatılmalıdır. Toplumda kadın ve erkeğin birbirinin tamamlayıcısı olduğu, birinin diğeri için değersizleştirilemeyeceği öne çıkarılmalıdır.

7. Geleceğe Bakış

Teknolojinin geleceği tamamıyla şekillendireceği ve tüm sorunların çözüldüğü bir istikbal kurgusu geliştirilebilmektedir. Bunun aksine geleceğe dair karamsar tablo çizen yaklaşımlar daha yaygındır. Distopya ve dijitopya olarak da ifade edilen bu yaklaşımlar, teknolojinin insanlara zor bir hayat getireceğini öngörmektedir (Kortak, 2022, s. 709).

Teknolojinin insan kontrolünden çıkacağına dair beklentilerin varlığı gelecek için olumsuz algıyı etkiliyor görünmektedir (Gözen vd., 2022, s. 158). Distopik edebiyat, fütüristik filmler ve oyunlar bu algıyı beslemektedir. Böyle bir algının olması isteniyor görünmektedir. Bu sayede teknoloji olduğundan daha da güçlü görülebilmektedir. Yapay zekâ, transhümanizm gibi gelişme ya da yaklaşımların mihengi olarak en azından bugün tıp teknolojilerinin geldiği yer referans alınabilir. Mevcutta teşhis ve tedavisi yapılabilen hastalıkların yanında yapılamayanlar da bulunmaktadır. Kaldı ki devletler bu teknolojilere göre en azından geri kalmama gayesiyle tedbir geliştirmekte; hukuk sistemlerini bu vb. gelişmelere göre yenilemek durumunda kalmaktadır. Bugüne kadarki gelişmelerde sağlanabilen kontrolün sürdürülebileceği öngörülebilir. Her ne kadar gelecek distopik kurgulansa da ümitsizliğe yer olmadığı fark edilmelidir. Aksine geleceğe dair olumlu bakışın katkılarının daha fazla olacağı, psikolojik ve sosyolojik etkilerinin süreci olumlu ilerleteceği düşünülebilir.

Karamsarlığın nedenlerinden biri de kötülüğün haber değeri taşıması görünmektedir. İnsanın biyolojik özellikleriyle irtibatlı olmakla birlikte yarına kalmada korkunun önemli bir yer ettiği düşünülebilir. Bu husus; karamsarlığa, anlam arayışına, nihilizme evrilebilen bir boyut taşıyabilmektedir. Kitle iletişim araçlarında -özellikle haberlerde- korku unsurunun kullanılması etkili görünmektedir (Utma, 2020, s. 1302).

Gelecek algısına yönelik de yapılması gerekenlerin varlığı söz konusudur. Bu tür haberlerin gerçekle irtibatı olabilmekle birlikte algı oluşturmak, manipüle etmek gibi amaçlar taşıyabileceği unutulmamalıdır. Tabiat olaylarına farklı kuramsal yaklaşımlar, teknolojik gelişmelere dair distopik bakış yanında olumlu görüşlerin varlığı da dikkate alınmalıdır. Bu tür konularda kayıtsızlığa varmayan, bilinçten uzak olmayan müspet düşüncenin inşasına ihtiyaç vardır.

Hayatın bir amacının olması, onu anlamlı kılan hususların varlığı gibi maddeden görece soyutlanmış bir diğer olgu da bugün için öncelikli görünmektedir. Tüketim, teknoloji, bireycilik, zenginlik, şöhret vb. tüm imkânlar geçici katkı sunsa da modern insanın bunlara rağmen kendini boşlukta hissedebildiği de kaçırılmamalıdır (Soysaldı, 2007, s. 94-96). Anlamın, tüketimin etrafında oluşturulması zihin ve ruh dünyasında doldurulamayan boşluk ve yabancılaşma ile sonuçlanmaktadır. Başa çıkmak için teknolojinin aşırı kullanımı devreye girmekte, bu durum inkârın bir türevi olarak kullanılmaktadır.

Dinin anlam arayışında çok önemli bir yer tuttuğu belirtilmelidir. Dün, bugün ve yarına dair net mesajlarının varlığı, bireysel ve toplumsal sorunlara duyarlılığı, yalnız olunmadığına dair mesajları, güven veren yaklaşımları gibi hususlar öne çıkarılmalıdır. İnanmanın insana verdiği güvenle bütünü görebilmek, belirsizliklerden kurtulmak, hayatı anlamlandırmak da mümkün görünmektedir. Nihayetinde biyolojik ya da psikolojik rahatsızlıkların tedavisinde dinin, inancın olumlu katkılar sunduğu artık kabul gören bir yaklaşımdır.

SONUÇ

Çalışmayı iki soruya aranan cevaplar olarak yalınlaştırmak mümkündür. İlki zamanın ruhu olarak ifade edilebilecek bugünün değerler dizisinin ne olduğudur. İkincisi ve asıl hedeflenen ise bunlara yönelik din eğitiminin belirleyebileceği bakış, duruş ya da yaklaşım olarak belirtilebilir. Bu tutum bugünün sorunlarına din eğitiminden bir bakış, duruş veya yaklaşım belirleme çabası olarak da nitelenebilir. Literatürden hareketle sekülerleşme, tüketim kültürü, özgürlük, kent hayatı, hız, aile, teknoloji bağımlılığı, bireycilik, yeni dini akımlar, anlam arayışı ve gelecek kaygısı zamanın ruhunda etkili hususlar olarak belirlenmiştir.

Sekülerleşme ile dinin etki gücünü kıran bir zeminden söz edilebilir. Karşıtlıktan radikalliğe kadar dine geniş bir aralıkta yaklaşımlar söz konusudur. Hayat, insana verilen önemli bir imkân olarak görülmelidir. Ahiret ise dünya, ölüm ve hayat gibi birçok hususun anlamlandırılmasında başat rol oynamaktadır. İddialara cevaba indirgemeden din için savunular geliştirilmelidir. Popüler kültür kendi formatında dini konuları gündemine taşıyacaktır. Değersizleştirilmeye çalışılsa da dinin hayata kattığı anlam, ailenin işlevleri ya da geleneğin sağladığı güven önem arz etmektedir.

Kent hayatının trafik, mesken, geçim, hız gibi olumsuzluklarına yönelik de tedbirlere ihtiyaç vardır. Yardımlaşma kanallarının artırılması, resmi-sivil kuruluşların yaygınlaştırılması, kendini yardıma adayan insanların varlığı, destek mekanizmalarının oluşturulması yararlı olacaktır. İmtihan ve geçiciliğin vurgusu yapılmalı, tabiatla barışık yaşanmalı, ona Yaratıcının emaneti nazarıyla bir bakış oluşturulmalıdır. Bedensel ve psikolojik sağlığa yönelik bütüncül bir yaklaşım geliştirilmelidir. Hız'a karşı da önlemler alınmalı; ömrün kıymeti, sükûnet, farklı teneffüsler devreye alınmalıdır.

Tüketimle istekler ihtiyaç olarak sunulmakta, teknoloji ile tüketim sürekli desteklenmektedir. Bugüne ve geleceğe dair zorlaştırıcı etkileri sarmal oluşturmaktadır. Mülk nihayetinde Yaratıcının, imkânların hepsi ise insana emanettir. Paylaşma ve yardımlaşma öne çıkarılmalı, dezavantajlı gruplara yönelik uygulamalar geliştirilmeli, ilgili resmi ve sivil organizasyonlar desteklenmelidir. Var olma, zaman, aile, sağlık vb. tüm imkânların şükür için fark ettirici kılınması gerekmektedir. Ailede bireylerin hepsinin sorumluluklar üstlenmesi, eğitimde öğrencilere yönelik gönüllülük çalışmalarına katılımın

sağlanması düşünülebilir. İmkânların geçiciliği, imtihan oluş, fanilik ve acizlik gibi kavramlar işlenebilmelidir.

Teknoloji çevreleyici etkisini artırmaktadır. Korku kültürüne teslim olmadan, teknolojiye dair bir duruş geliştirmek gerekmektedir. Bu bağlamda faydalı içerik üretiminin yanında bilinçli kullanım da öncelenmelidir. Doğru bilgiye ulaşmanın yöntemlerine de ihtiyaç bulunmaktadır. Kötülük problemi, Tanrı tasavvuru, yeni dini akımlar gibi sorun alanlarına yönelik müdahalelere ihtiyaç var görünmektedir. Diğer yandan kötülüğün de sıradanlaştığı bir vasattan söz edilebilir. Ömrün kısalığı, faydalı işler, imtihan gibi kavramlar üzerinden bir çerçeve oluşturulabileceği düşünülebilir. Sağlık, gereklilik, ihtiyaç gibi saiklerin dikkate alındığı bir suret tasavvuru için uğraşılmalıdır. Müdahaleler değil doğallık teşvik edilmeli, iç güzellik vurgulanabilmelidir.

Özgürlük, satın almayla çevrelenmekte, sabiteleri olan kurumlara karşı kullanılmak istenebilmektedir. Bireysel ve toplumsal sorumluluklar göz ardı edilmeden özgürlükler öne çıkarılmalıdır. Cinselliğin tercihe indirgenmek istendiği; teşvik, algı, duyarsızlaştırma, hukukileştirme gibi yaklaşımların varlığı dikkat çekmektedir. Aileye vereceği zarar, psikolojik sorunlar, toplumsal dışlanmalar vb. üzerinden konu ele alınmalıdır. Bireyciliğin öne çıktığı sosyal sermayenin tüketildiği bir vasattan da söz edilebilir. Aile, akraba, komşu, arkadaşlık ilişkilerine dair yapılması gerekenler vardır. Nihayetinde insan aciz bir varlıktır ve başkalarına da ihtiyacı vardır.

Aile, değişimden etkilenmekte; bireycilik, özgürlük, kadın hakları gibi kavramlar üzerinden cepheye alınabilmekte, salt hukukla yönetilen bir kuruma indirgenmek istenmektedir. Distopik yorumlara, içini boşaltmaya yönelik yürütülen tüm çalışmalara karşı tedbirler alınmalıdır. Ailede şiddete yönelik tedbirler geliştirilmeli, boşanma en son başvurulan çözüm olarak görülmelidir. Dinin kadını ikincil kıldığı iddialarına, ailede şiddet, mahpus, ataerkillik gibi kavramlar üzerinden indirgemeci yaklaşımlara karşılık verilmelidir. Kadın ve erkeğin birbirinin tamamlayıcısı olduğu biri için diğerinin değersizleştirilmesinin de yanlışlığı vurgulanmalıdır.

Distopik edebiyat, fütüristik ve bilim-kurgu filmleri, oyunlarla geleceğin olumsuzluklara hâkim olduğu algısı oluşturulmaktadır. Geleceğe olumlu bakışın hâkim kılınmasına ihtiyaç vardır. Hem gelecek tahminlerinde hem tabiat olaylarına dair farklı kuramsal yaklaşımlar da bulunmaktadır. Olumlu olanlar da görmezden gelinmemelidir. İnsanın anlam arayışında ise dinin varoluş, ölüm sonrası, sorunlara duyarlılığı, yalnız olunmadığı gibi mesajları öne çıkarılmalıdır.

Nihayetinde din eğitimi hayata dair tüm gelişmelerden haberdar olmalı, bütüncül bir yaklaşımla gelişmeleri konu edinmeli ve bir bakış açısı oluşturmalıdır. Çoklu yardım kanalları kurmalı, işbirliklerine gitmeli, sabiteler ve değişim arasında uyumlaştırmalar yapmalıdır. Sosyo-kültürel değişimin farkında olmalı; geçmişin bilgisini buna uygun olarak bugüne aktarabilmelidir. Yeni bir dil geliştirmeli, bireysel farklılıkları ve toplumsal özellikleri dikkate almalıdır. Zamanın ruhunu merkeze alan bir yaklaşım geliştirmelidir. Denge insanı profili ortaya konmalı, hayatın her alanına yönelik bir duruş belirlemeli, döngü oluşturmalı, bunu izleme ve değerlendirmeye tabi tutmalıdır. Sadece dini değil; biyolojik, sosyolojik, psikolojik vb. çoklu alanlarda temellendirmelere gitmelidir. Nihayetinde erdemleriyle çevresine ve insanlığa faydalı iyi insanların yetiştirilmesini amaç edinmelidir.

KAYNAKLAR

Abay, A.R., Demir, S.A. (2014). Belli parametrelere göre kuşaklararası sosyal değişme (Aile değerleri üzerine bir karşılaştırma). *Akademik İncelemeler Dergisi* 9(1), 125-151.

Abu-Lughod, L. (2021). *Müslüman kadının kurtarılmaya ihtiyacı var mı?*. Çev. Hazar Gümüşsoy. İstanbul: Ketebe Yayınları.

Ahmedi, E.Ş. (2022). Yeni çağ inanışlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi üzerine bir araştırma: Bursa örneği. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 26(1), 135-152.

Alican, A. (2013). *Türkiye'de 1980 sonrası kadın ve aile politikalarının kamu yönetimine yansıması: aktörler, paydaşlar ve paradokslar*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Doktora Tezi.

Arslan, M. (2010). Seküler toplumlarda kutsal arayışları: geç modern dönemde büyü-din ilişkisinin sosyolojik analizi. *İnönü Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 1(1), 195-210.

Asanatuci, Z. (2023). Türkiye'de sekülerleşme ve tüketim bağlamında değişen dindar yaşam biçimleri. *Sosyal Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi* 6(1), 148-159.

Bayer, A. (2022). *Sekülerleşme ve din*. Ankara: İksad Yayınevi.

Bilecik, S. (2019). Ziyaüddin Sardar'ın postnormal zamanlar teorisi çerçevesinde toplumsal değişim sürecinde din eğitimi üzerine bir değerlendirme. *Amasya İlahiyat Dergisi* 13, 297-322.

Bilici, M.V. (2018). *Tüketim toplumunda dini yaşamak: sekülerleşme paradigmasını yeniden okumak*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Doktora Tezi.

Bozkurt, R. (2022). Dinin özelleşmesi. *Din Sosyolojisi Araştırmaları* 2(2), 21-34.

Can, G., Kılıç, F. (2022). Türkiye'de sanayileşme ve kentleşmenin çevresel tahribat üzerindeki etkisi: ardl sınır testi yaklaşımı". *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 17(2), 66-76.

Can, İ. (2013). Tarih, toplum ve kültür bağlamında aile ve kadın. *Sistematik Aile Sosyolojisi*. Ed. Mustafa Aydın. Konya: Çizgi Kitabevi, 215-248.

Çapçıoğlu, İ. (2018). Sekülerleşen toplumda bireyselleşen aile". *Turkisn Studies* 13(2), 19-34.

Çelik, T.N., Çelik, Y. (2022). Uludağ sözlük üzerinden yeni normalin toplumsal inşasını yaratmada netflix'te lgbt hikayeleri kategorisi". *Sosyologca* 23, 159-168.

Çevik, M. (2020). Aileye ideolojik yaklaşımlar". *Disiplinlerarası Yaklaşımla Aile Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ed. Mustafa Çevik. Ankara: Semih Ofset, 235-250.

Dal, N.E. (2017). Tüketim toplumu ve tüketim toplumuna yöneltilen eleştiriler üzerine bir tartışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(19), 1-21.

Demirzen, İ. (2010). Tüketim toplumunun oluşumu ve din ile etkileşimi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 10(3), 97-109.

Dereli, M.D. (2022). Kurgu ile ütopya arasında: Habermas'ın dine yaklaşımında değişim ve post-seküler toplum projesi. *Bilimname* 47, 303-342.

Durmuş, N. (2019). Popüler romanlar, söylem ve İslam algısı: 11 eylül örneği". *Toplum Bilimleri Dergisi* 26, 67-95.

Ecevit, E., Çetin, M. (2022). Ekonomik büyüme, yenilenebilir enerji tüketimi, finansal gelişme ve kentleşmenin sağlık harcamaları üzerindeki etkisi: Türkiye ekonomisi üzerine bir zaman serisi kanıtı". *Sosyal Bilimler Metinleri* 2, 84-98.

Ersoy, E. (2013). Değişen dünyada değerlere değmek. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi* 23, 7-28.

Gözen, H., Edman, T.B., Arıkan, A., Dağ, Ü., Dülger, O., Güdücü, B. (2022). Bir klonun günlüğünden: posthümanizm, transhümanizm, distopya ve 'beni asla bırakma'". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* 39(1), 144-160.

Güneş, A. (2023). Toplumsal bir protesto: yeni dinî hareketler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 33, 401-412.

Gürbüz, G. (2021). Arayıştan uyanışa, şifadan estetiğe yeniçağ inançları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 23(43), 19-51.

Gürsu, O., Özokudan, F.S.Ö. (2019). Ergenlerde dindarlık, narsizm ve özgüven. *Türk Akademik Araştırmalar Dergisi* 4(4), 439-454.

Güven, M. (2019). *Narsisizm alçakgönüllülük ve dindarlık ilişkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kalın, İ. (2013). *Akıl ve Erdem*. İstanbul: Küre Yayınları.

Kaplan, Y. (2016). Dijital medya ve özgürlük problemi. *TRT Akademi* 1(2), 659-680.

Karakuş, R. (2020). İnsan anlayışlarının aile hayatına etkisi: ailenin sonu mu?". *Disiplinlerarası Yaklaşımla Aile Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ed. Mustafa Çevik. Ankara: Semih Ofset, 54-71.

Kırık, A.M. (2013). *Yeni medya çağı çerçevesinde Türkiye'de televizyondan internete dönüşüm ve sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Doktora Tezi.

Kortak, İ.Y. (2022). Yapay zekâ ve haber ilişkisine kullanıcı gözünden bakmak: sosyal medyada robot haber spikerlerine gelen yorumların incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 32(2), 699-710.

Merter, M. (2020). Cep telefonu bağımlılığı ve nefs psikolojisi. *Maneviyat Psikolojisi IV. Gençliğin Durumu ve Gelecek*. Ed. Mustafa Atak. Kayseri: Kimlik Yayınları, 11-30.

Nadir, U. (2016). *Şiddetin mağdurları ve tanıkları olarak kadınların aile içi şiddet deneyimleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.

Ortakçı, A. (2014). "Hâlâ yapıyorlar" elektronik kültür ortamında gelenekselin ötekileştirilmesi (internet gazeteleri örneğinde)". *Gençlik ve Kültürel Mirasımız*. Ed. Bekir Şişman, Muhittin Düzenli. Samsun: Ceylan Ofset, 75-86.

Özkır, Y. (2020). Ailenin dönüş/türül/mesinde medyanın etkisi". *Disiplinlerarası Yaklaşımla Aile Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ed. Mustafa Çevik. Ankara: Semih Ofset, 414-429.

Saygılı, A. (2011). *Gençlerin tüketim davranışlarını etkileyen sosyo-kültürel faktörler: Sakarya Üniversitesi ve Kırgızistan – Türkiye Manas Üniversitesi örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Doktora Tezi.

Soysaldı, H.M. (2007). Gençliğimizi tehdit eden zararlı alışkanlıklar: sigara, alkol ve uyuşturucu. *Humanities Sciences* 2(2), 80-101.

Şahin, M.C. (2005). Türkiye'de gençliğin toplumsal kimliği ve popüler tüketim kültürü. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(2), 157-181.

Şişman, N. (2007). Küresel dinamikler bağlamında aile ve kadın. *Günümüzde Aile: Uluslararası Aile Sempozyumu*. Ed. Ömer Çaha. İstanbul: Ensar Neşriyat, 587-612.

Şit, M., Yıldırım K., Karadağ, H. (2022). Türkiye'de kentleşme ve ekonomik bileşenlerinin toplum sağlığı üzerindeki etkileri: 2014-2018 panel veri analizi". *Uluslararası Ekonomi, İşletme ve Politika Dergisi* 6(2), 317-337.

Tarhan, N. (2020). Gelenekten modernizme ailede yeni doğrular. *Disiplinlerarası Yaklaşımla Aile Kongresi Bildiriler Kitabı*. Ed. Mustafa Çevik. Ankara: Semih Ofset, 74-81.

Taş, R. (2022). Çevrim içi dindarlık: m neslinin inanç pratikleri. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* 5(1), 285-289.

Türk, G.D., Bayrakçı, S. (2020). Sosyal medya ve toplumda değişen estetik işlem yaptırma algısı. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi* 10(39), 118-135.

Utma, S. (2020). Medyada korkunun inşası: televizyon haberleri özelinde kuramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13(69), 1296-1303.

Vural, E.E. (2021). Sosyal medyada din olgusu: sunum ve içerik üzerine bir değerlendirme. *Olağandışı Dönemlerde Ahlak ve Vicdan Ekseninde Değişim, Süreklilik ve Sürdürülebilirlik*. Ed. Muhiddin Okumuşlar, Osman Zahid Çifçi, Sami Bayrakcı. Konya: Türkiye İmam Hatipliler Vakfı Yayınları, 342-361.

Yiğit, E. (2020). *1980 sonrası İslamcı dergilerde kadının dini politik dönüşümü*. Çorum: Hitit Üniversitesi, Doktora Tezi.

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEKLER

FOOD DETECTIVES

Gökhan Yavuz
MÜSİAD Saime Sultan Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa, İnegöl
gokhanyavuz1666@gmail.com

Abdurrahman İlker Gökşen
Çukurova İlkokulu, Mersin, Toroslar
ilkergoksen4633@hotmail.com

Sevim Atmaca
Çapar Ayvagediği İlkokulu, Mersin, Toroslar
sawedogan27@gmail.com

Merve Kara
Durmuş Ali Toksoy İlkokulu, Mersin, Toroslar
guney.merve06@hotmail.com

Kutlay Su
İbrahim Karaoğlanoğlu İlkokulu, Mersin, Toroslar
kutlaysu@gmail.com

Tülay Tümay
Çukurova İlkokulu, Mersin, Toroslar
tulaytumay72@gmail.com

Ayşe Keskin Filiz
Yalınayak Remzi Nişan İlkokulu, Mersin, Toroslar
ayseekeskinn@hotmail.com

Leyla Şahin
Çukurova İlkokulu, Mersin, Toroslar
sahinleyla1914@hotmail.com

Halime Soysal
Barbaros İlkokulu, Mersin, Yenişehir
halimesoysal@gmail.com

ÖZET

Her bireyin sağlıklı şekilde yaşamını idame ettirebilmesi için yeterli ve dengeli beslenmesi oldukça önemlidir. Bireyin yeterli ve dengeli beslenebilmesi için kendi beslenme sürecini nitelikli şekilde yönetmesi gerekmektedir. Bu durum gıda okuryazarı olabilmekle mümkündür. Food Detectives projesiyle küçük yaşlardan itibaren gıda okuryazarlığı konusunda nitelikli eğitimle kazandırılacak becerilerin davranışa dönüştürülerek yaşam boyu sürdürülmesi amaçlanmıştır. Proje uluslararası eTwinning projesi kapsamında olup,19 proje ortağı (Türkiye, Arnavutluk, Azerbaycan, İtalya, Portekiz, Romanya ve Tunus) ile gerçekleştirilen bir projedir. Proje dili Türkçe ve İngilizce'dir.6-12 yaş grubu öğrencilerle 20 Kasım 2021'de başlamış olup,30 Nisan 2022'de sonlandırılmıştır. Proje ile her ay gerçekleştirdiğimiz etkinliklerle tükettiği gıda maddelerine farkındalıkla yaklaşan, gıda satın alma davranışını eleştirel bir şekilde gerçekleştirerek iyi ve güvenli gıdaya, sürdürülebilir sağlıklı yaşama ulaşmayı benimseyen, gıdanın üretiminden tüketimine kadar her aşamada bilinçli ve de etkili bir gıda dedektifi olabilme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Proje de bunun yanı sıra çevre bilinci çalışmalarıyla sorumluluk, P4C çalışmalarıyla kendini yansıtma ve eleştirel düşünme becerileri ve web 2.0 çalışmaları ile dijital okuryazarlık becerileri kazandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Gıda ve Beslenme, Gıda Okuryazarlığı, Çevre Bilinci, Sağlıklı Yaşam

ABSTRACT

It is very important for every individual to have adequate and balanced nutrition in order to live a healthy life. In order for an individual to have an adequate and balanced diet, he/she must manage his/her own nutrition process in a qualified manner. This is possible by being food literate. With the Food Detectives project, it is aimed to transform the skills that will be gained through qualified education in food literacy from an early age into behavior and to sustain them throughout life. The project is within the scope of the international eTwinning project and is a project carried out with 19 project partners (Turkey, Albania, Azerbaijan, Italy, Portugal, Romania and Tunisia). The project language is Turkish and English. It started on 20 November 2021 with students aged 6-12 and ended on 30 April 2022. With the activities we carry out every month with the project, it has been observed that the skills of approaching the food items consumed with awareness, adopting to reach good and safe food and a sustainable healthy life by performing food purchasing behavior critically, and becoming a conscious and effective food detective at every stage from food production to consumption have improved. In addition, the project also taught students responsibility through environmental awareness studies, self-reflection and critical thinking skills through P4C studies, and digital literacy skills through web 2.0 studies.

Key Words: Food and Nutrition, Food Literacy, Environmental Awareness, Healthy Living

GİRİŞ

1.1 Eğitimde İyi Uygulama Hakkında;

Food Detectives, sağlıklı yaşamı teşvik etmek ve bireylerin gıda okuryazarlığı konusunda bilinçlenmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen uluslararası eTwinning projesidir.

20 Kasım 2021'de başlayıp 30 Nisan 2022'de tamamlanan bu projede, Türkiye, Arnavutluk, Azerbaycan, İtalya, Portekiz, Romanya ve Tunus'tan toplam 19 proje ortağıyla yürütülmüştür. Proje 6-12 yaş grubundaki öğrencilerle birlikte çalıştık. Proje dili hem Türkçe hem de İngilizce olarak yürütüldü.

1.2 İyi Uygulamanın Amacı;

Bireylerin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için yeterli ve dengeli beslenme hayati öneme sahiptir. Bu hedefe ulaşmak için bireylerin beslenme süreçlerini nitelikli bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Beslenme yönetiminin etkili olabilmesi, gıda okuryazarlığı olarak bilinen bilgi, beceri, tutum, davranış ve değerlerle doğrudan ilişkilidir. Bu niteliklerin kazandırılması ise ancak kapsamlı ve kaliteli bir eğitimle mümkün olabilir (Bahar & Yılmaz, 2021; Chambers, 2012; Ruge & Mikkelsen, 2013; Skeaff & O'Sullivan, 2015; Thomas & Irwin, 2011; Vidgen & Gallegos, 2012; Yılmaz, 2020).

Ancak mevcut öğretim programlarının gıda okuryazarlığı bağlamında yetersiz olduğu ve bu alandaki tüm boyutları ve bileşenleri kapsamadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, gıda okuryazarı bireyler yetiştirebilecek nitelikte programların eksik olması gibi vb. etkenlerle projemize başlanmıştır.

6 ay süren projemizde gerçekleştirilen çalışma ve etkinliklerle öğrencilerimizin

Erken yaşlardan itibaren gıda okuryazarlığına ilişkin nitelikli eğitimler vererek bireylerin bu bilgileri davranışa dönüştürmelerini sağlamak.

Öğrencilerimize sürdürülebilirlik ve gıda okuryazarlığı konularında farkındalık kazandırmak ve bu konularda alışkanlıklarını geliştirmek.

Öğrencilere sorumluluk, öz yansıtma ve eleştirel düşünme becerilerini kazandırmak.

P4C (Çocuklar İçin Felsefi Sohbetler) yöntemleri ile israf ve gıda korunması konularında farkındalık yaratmak.

Web 2.0 araçları ile dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek.

Bu proje, öğrencilere hem geleneksel hem de dijital okuryazarlık becerilerini kazandırarak, gıda okuryazarlığını güçlendirmeyi ve bu bilgileri yaşam boyu sürdürülebilir bir şekilde kullanmalarını sağlamaları amaçlanmıştır.

1.3 İyi Uygulamamızda Yapılan Çalışmalar

Projemiz, başlangıç aşamasında yaygınlaştırma faaliyetleriyle hız kazandı. Bu süreçte, projeye dahil olan partner öğretmenler kendilerini tanıttı ve proje tanıtım çalışmaları yapıldı. Proje amacının ve kapsamının anlaşılması için gerekçe raporu hazırlandı. eTwinning etik kuralları çerçevesinde ailelerden izin belgeleri alındı ve etik kuralları içeren proje broşürleri hazırlandı. Bu belgeler proje web sayfasında paylaşıldı. Ayrıca, proje sosyal medya gruplarına katılım sağlandı ve yaygınlaştırma çalışmaları başlatıldı. Proje için sosyal medya ve yaygınlaştırma hesapları oluşturuldu; ortaklar bu gruplara katıldılar ve proje ile ilgili gelişmeleri paylaştılar. Öğrenciler, Twinspace platformuna kayıt edildi ve tüm proje etkinliklerine öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrenciler dahil edildi. Proje haritası işaretlendi ve ülkeler ile şehirlerin tanıtımına yönelik bir tanıtım videosu hazırlandı. Her ortak tarafından proje posterleri ve logolar hazırlandı, okullarda proje tanıtım panoları oluşturuldu.

Aralık Ayı: Aralık ayında, Yerli Malı Haftası kapsamında gıda maddelerinin besin içerikleri ve barkodları büyüteçle incelendi. Bu etkinlik, öğrencilerin gıda ürünlerinin içeriğini daha yakından tanımalarını sağladı. Ayrıca, proje posteri oluşturuldu ve ortak bir boyama çalışması yapıldı. Bu faaliyetler, öğrencilerin projeye olan ilgisini artırmak ve bilinçlerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirildi.

Ocak Ayı: Ocak ayında, "Paket mi İçerik mi?" konulu etkinliklerde, paketlenmiş gıdaların içeriği ile ambalajların sağlık açısından önemi üzerine kapsamlı bir inceleme yapıldı. Öğrenciler, paketli gıdaların içindekiler bölümünü inceledi ve reklamlarda gördüğümüz her ürünün sağlık açısından güvenilir olup olmadığını değerlendirdiler. Ayrıca, dondurulmuş gıdalar, açıkta satılan yiyecekler ve mevsiminde yetişen ürünlerin tüketimi konularında bilgiler verildi. Sağlıklı ve dengeli beslenme temalı etkinlikler gerçekleştirildi. Üç öğün beslenmenin önemi vurgulandı, meyve ve sebzelerin faydaları anlatıldı ve besin gruplarını tanıtan etkinlikler düzenlendi. Gıda Dedektifleri kapsamında, ekmek israfına dikkat çekmek amacıyla çeşitli etkinlikler yapıldı. Evde, komşularda ve kafeteryalarda ekmek israfını gözlemledik, bu konuda farkındalık yarattık ve bayat ekmeklerle yapılabilecek tariflerin yer aldığı bir e-book hazırladık.

Şubat Ayı: Şubat ayında, besin içeriğiyle ilgili çeşitli faaliyetler gerçekleştirildi. Güvenli gıda nedir, gıda kaynaklı hastalıklar, katkı maddeleri ve ambalajın önemi gibi konular ele alındı. Ayrıca,

gıdalarda kullanılan katkı maddeleri, son tüketim tarihi (TETT) ve doğal ürünlerin tüketiminin önemine dair bilgi verildi. Koca Karpuz adlı hikâye kitabı ile P4C (Çocuklar İçin Felsefe) etkinliği yapıldı. Bu etkinlik, çocukların düşünsel ve duygusal gelişimine katkı sağladı, eleştirel düşünme becerilerini ve empati kurma yetilerini geliştirdi. Gıda Dedektifleri, gıda maddelerinin üretim aşamalarını incelemek amacıyla okul dışı etkinlikler ve ziyaretler düzenledi. Bu kapsamda makarna fabrikası, ekmek fırını, pastane ve meyve suyu fabrikası gibi yerler ziyaret edildi. Ayrıca, Güvenli İnternet Günü kapsamında internetin güvenli ve sorumlu kullanımı ile ilgili farkındalık çalışmaları gerçekleştirildi.

Mart Ayı: Mart ayında, dünya mutfağı hakkında tanıtıcı etkinlikler ve oyunlar düzenlendi. Kendi ülkesinin coğrafi işaretli ürünleriyle ilgili bir ZOOM etkinliği gerçekleştirildi. Bu etkinlik, öğrencilerin dünya mutfağını tanımalarını ve farklı kültürlerle ilgili bilgi sahibi olmalarını sağladı. Gıda Dedektifleri, karbon ayak izi ile ilgili çalışmalar yaparak insan faaliyetlerinin çevreye etkilerini anlamalarını sağladı. Karbon ayak izini azaltmak için yapılması gerekenler hakkında bilgilendirmelerde bulunuldu.

Nisan Ayı: Nisan ayında, proje değerlendirme çalışmaları gerçekleştirildi. Öğrenci ve öğretmen anketleri hazırlandı ve dolduruldu. Proje raporu hazırlandı ve proje hakkında öğretmen, öğrenci ve velilerden görüşler alındı. Proje sonuçlarını değerlendirmek amacıyla KAHOOT platformunda bir yarışma düzenlendi. Ayrıca, nihai ortak ürün olarak "Gıda Dedektifleri Hazine Avcılığı Oyunu" adlı hikâye kitabı oluşturuldu. Bu kitap, projede elde edilen bilgileri eğlenceli bir şekilde sunarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklendi.

İletişim ve Araçlar: Proje süresince etkileşim ve işbirliğine büyük önem verildi. Proje ortaklarıyla düzenli olarak webinarlar, WhatsApp ve Zoom toplantıları gerçekleştirildi. Çeşitli web 2.0 araçlarıyla proje faaliyetleri yürütüldü. İletişim ve proje yönetimi için Facebook, WhatsApp ve Blogger gibi platformlar kullanıldı. Proje görev dağılımları Google Forms ile yapıldı, proje haritası Pictramap ile hazırlandı, poster ve logolar Canva üzerinden tasarlandı ve öğrenci-öğretmen anketleri Google Forms ile toplandı. Anketlerin istatistikleri Padlet aracında paylaşıldı. Fotoğraf kolajları İn/Piccollage aracıyla hazırlandı, video içerikleri Movavi, Vivavideo, Powtoon ve Renderforest programları ile üretildi. İnternet güvenliği göz önünde bulundurularak, video çalışmalarının liste dışı olarak YouTube'da paylaşılmasına özen gösterildi ve fotoğraf ile videolarda çeşitli filtreler uygulandı.

SONUÇLAR

Food Detectives projesinde gerçekleştirilen etkinlikler ve çalışmalarla;

Gıda Okuryazarlığı: Öğrencilerimizin katılımcı gıda okuryazarlığı konusunda önemli beceriler kazanmalarını sağlamıştır. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde öğrenciler, tükettikleri gıdalara daha bilinçli bir şekilde yaklaşmış ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarını benimsemişlerdir. Bu da gıda etiketlerini doğru okuma, gıda seçimlerini bilinçli bir şekilde yapma ve güvenli gıda tüketimi gibi becerilerin geliştirilmesini sağladı

Sağlıklı Yaşam Bilinci ve Davranışı: Proje, bireylerin sağlıklı yaşam bilincini kazanmalarına ve bunu günlük yaşamlarına entegre etmelerine yardımcı oldu. Yeterli ve dengeli beslenme alışkanlıklarının oluşturulması, sağlıklı yaşam biçiminin temelini oluşturmasını sağladı.

Çevre Bilinci ve Sorumluluk: Proje, çevre bilincinin artırılmasına ve çevresel sorumluluk duygusunun geliştirilmesine katkıda bulunuldu. Sürdürülebilir beslenme alışkanlıkları ve çevresel etkileri değerlendirme konularında bilinçlendirme yapıldı

Eleştirel Düşünme ve Analitik Yeteneklerin Geliştirilmesi: Projede yer alan eleştirel düşünme ve analitik yetenekler, bireylerin bilgiyi değerlendirme, analiz etme ve çeşitli bilgi kaynaklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirdi.

Dijital Okuryazarlık: Web 2.0 çalışmaları aracılığıyla, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri geliştirildi.

Kendini İfade Etme ve İletişim Becerileri: Projede yer alan etkinlikler, öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağladı.

Kültürel ve Uluslararası İşbirliği: Uluslararası eTwinning projesi kapsamında yürütülen bu çalışma, kültürel anlayışın artırılmasına ve farklı kültürler arası işbirliği ve iletişimin teşvik edilmesine katkı sağladı.

Sosyal ve Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi: Proje, öğrenciler arasında işbirliği yapma, empati kurma ve grup içi iletişim gibi sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine sağladı. Bu beceriler, öğrencilerin sosyal hayatta ve iş hayatında başarılı olmalarına katkı sağladı.

Toplumsal Farkındalık ve Aktif Vatandaşlık: Proje, öğrencilerin toplumsal meselelere duyarlı olmalarını ve aktif vatandaşlar olarak toplumlarına katkıda bulunmalarını sağlarken. Beslenme ve çevre konularında farkındalık oluşturarak, öğrencilerin toplumsal sorumluluk duygularını güçlendirdi.

Değerler Eğitimi: Bu değerler arasında sağlık, çevre koruma, adalet, paylaşma gibi kavramlar öne çıkarılır ve öğrencilere bu değerlerin önemi öğrencilere kazandırıldı.

ÖNERİLER

1-) Benzer projelerin daha geniş kitlelere yayılması için benzer eğitim programlarının okul müfredatına entegre edilmesi ve ulusal düzeyde desteklenmesi önemlidir.

2-) Öğrencilerin gıda okuryazarlığı becerilerinin sürdürülebilirliğini sağlamak için, okullarda düzenli olarak benzer etkinliklerin devam ettirilmesi ve öğrencilerin bu konuda sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

3-) Gıda endüstrisi ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılarak, gıda okuryazarlığının toplumsal düzeyde yaygınlaştırılması için ortak projeler geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Bahar, Y., & Yılmaz, B. (2021). *Gıda Okuryazarlığı ve Eğitim: Kavramlar, Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. Eğitim ve Bilim, 46(207), 123-145.

Chambers, S. (2012). *Food Literacy: A Conceptual Review*. International Journal of Consumer Studies, 36(6), 595-606.

Ruge, S., & Mikkelsen, B. E. (2013). *Food Literacy: Its Importance and Role in Public Health*. Public Health Nutrition, 16(12), 2234-2240.

Skeaff, S. A., & O'Sullivan, T. A. (2015). *Understanding Food Literacy: A Review*. Nutrition Reviews, 73(1), 23-34.

Thomas, D., & Irwin, J. (2011). *Developing Food Literacy: An Overview of Food Literacy in the Context of Health Promotion*. Journal of Nutrition Education and Behavior, 43(3), 204-210.

Vidgen, H., & Gallegos, D. (2012). *Defining Food Literacy and Its Role in Public Health*. Public Health Nutrition, 15(3), 453-460.

Yılmaz, E. (2020). *Food Literacy and Education: Current Perspectives and Future Directions*. Journal of Education and Practice, 11(9), 34-47.

TRUVALI ÇOCUKLAR GÖZÜYLE YAŞAYAN VE YAŞATILAN KÜLTÜR "TRUVA ANTİK KENTİ VE TRUVA ATI"

Müberra İLDENİZ ELMAS
Okulöncesi Öğretmeni, Kumkale 100.Yıl İlkokulu
muberraildeniz@hotmil.com
Zafer ÖZDEMİR
Okul Müdürü, Kumkale 100.Yıl İlkokulu

Şakir IŞIK
Müdür yardımcısı, Kumkale 100.Yıl İlkokulu

ÖZET

Kumkale 100. Yıl İlkokulu Tevfikiye Köyü Anasınıfı öğrencilerinin yaşadığı bölgede bulunan Truva Antik Kenti ve Truva Atı hakkında bilgi sahibi olmaları, erken yaşlardan itibaren tarih ve coğrafya bilinci geliştirmelerine rehberlik etmek ve Truva bölgesinde yaşama şansına sahip olan öğrencilerimizin bu bölgedeki farklı kültürleri daha yakından tanımalarına rehberlik ederek farklı bakış açıları geliştirmelerine ve farklı kültür ve etnik geçmişleri hakkında bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın hedef kitlesi Kumkale 100. Yıl İlkokulu Tevfikiye Köyü Anasınıfı öğrencileri ve bu öğrencilerin velileridir. Çalışma Aralık 2023- Mart 2024 tarihleri arasında 4 (dört) aylık bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 2023 eğitim yılı vizyonu çerçevesinde gezi- gözlem yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine öncelikli olarak fırsat verilmiştir. Aylık olarak etkinlikler ve tarihleri planlanmış ve gün içinde uygulanan günlük planlara entegre edilerek öğrenci ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Planlanan etkinlikler gerçekleştirilirken bölgede bulunan Truva Müzesi Müdürlüğü'nden ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Arkeoloji Bölümü'nde öğretim üyesi olan Prof. Dr. Rüstem ASLAN 'dan yardım alınmıştır. Etkinlikler gerçekleştirilirken çocukların yaş gruplarının küçük olduğu göz önünde bulundurularak (4-5) etkinlikler eğlenceli ve çocukların anlayabileceği şekilde basitleştirilerek uygulanmıştır. Çocukların aktif katılımlarının olmasına özen gösterilmiştir. Velilerinde yaşadıkları bölgenin önemi hakkında bilgilerinin arttırılmasına rehberlik edilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrenciler çevresinde olan doğal varlıklar, kültürel değerler, tarihi mekanlar ile ilgili farkındalık geliştirmişlerdir. Öğrencilerin tarih ve coğrafya bilincine sahip olmaları konusunda ilk adım atılmıştır. Öğrenciler öğrenme ve bilinçlenme düşünceleri ile yaşadığı bölgedeki tarihi ve coğrafi unsurları öğrenmişler ve öğrendiklerini çevresindekiler ile paylaşmışlardır.

Anahtar kelimeler: Truva Antik kenti, Truva, Truva Atı, Kültür

ABSTRACT

The study aimed to raise awareness among the preschool students of Kumkale 100th Year Primary School's Tevfikiye Village branch regarding the Ancient City of Troy and the Trojan Horse, located in their region. This initiative was designed to foster a sense of historical and geographical consciousness from an early age, guiding students who live in the Troy region to explore and appreciate diverse cultures and develop new perspectives on various cultural and ethnic backgrounds. The target group for this study was the preschool students and their parents from Kumkale 100th Year Primary School in Tevfikiye Village. Conducted over a four-month period from December 2023 to March 2024, the project provided opportunities for experiential learning through field trips and observations, aligning with the educational vision for the 2023 academic year. Monthly activities were scheduled and integrated into daily lesson plans, engaging both students and their parents. Throughout the project, support was sought from the Troy Museum Directorate and Prof. Dr. Rüstem Aslan, a faculty member in the Department of Archaeology at Çanakkale 18 Mart University. Given the young age group (4-5 years), activities were designed to be engaging, age-appropriate, and easily comprehensible. Emphasis was placed on ensuring

active student participation. Additionally, efforts were made to increase parents' awareness of the historical significance of their region. As a result, students developed an awareness of the natural assets, cultural values, and historical sites in their surroundings. An initial step was taken toward instilling historical and geographical consciousness, as students actively learned about the historical and geographical elements of their region, fostering a sense of awareness and sharing their insights with those around them.

Key Words: Ancient City of Troy, Troy, Trojan Horse, Culture

GİRİŞ

‘‘Çok ama çok eski bir zamanda,

“Troia” adıyla bilinen bir kent varmış Anadolu’da.

Yeşil Ege’de, Çanakkale Boğazı kıyısında bir şehir krallığı,

Pek de iyi bir kral olan **Priamus** yönetirmiş Troia’yı.

Hekabe’ymiş kraliçenin de adı.

Alışveriş yapar, hayvan bakar, tarımla uğraşırmış,

Çok çalışkanmış **Troia halkı.**

Böyle olunca da zenginlik ve bolluk içinde yaşarmış,

Bu şehrin insanları.

Ne güzel bir yermiş değil mi burası,

Bu yüzden hep almak istemiş başkaları Troia’yı.’’(Adalı,2005).

‘‘Troya. Bütün dünyanın en görkemli krallığı. Ege ‘nin incisi.’’(Fry, 2020).Truva dünyadaki en ünlü antik kentlerinden biridir. Truva ‘da görülen 9 katman, kesintisiz olarak 3000 yıldan fazla bir zamanı göstermektedir. Truva, bulunduğu coğrafi konum nedeniyle burada hüküm süren uygarlıkların diğer bölgelerle ticari ve kültürel bağlantıları açısından daima çok önemli bir rol üstlenmiştir. Truva Antik kenti UNESCO Dünya Miras listesine 1998 yılında (II.), (III.) ve (VI.) katmanlarından dolayı alınmıştır.

Truva Antik kenti ‘Troia ’ve ‘Truya’ olarak da bilinmektedir ve Çanakkale il merkezine 30 km mesafede günümüzde ‘Tevfikiye Köyü ‘nün ‘‘Hisarlık ’’olarak adlandırılan tepesinde dokuz defa yıkılıp baştan inşa edilen şehirdir.

Truva Antik kenti bir efsane olarak kabul edilen Truva Savaşlarının gerçekleştiği yerdir. Truva Savaşı Kraliçe Helen ‘in kaçırılması üzerine kocasının onu geri getirmek için açtığı savaştır. Truva Savaşı’nda Truva kentinin surları defalarca kuşatılmış ancak 10 yılın sonunda Yunanlılar savaşı Truva atı ‘kurnazlık stratejisini’ kullanarak kazanmış ve Truva ülkesi yok olmuştur.

İYİ UYGULAMA HAKKINDA

Çalışma Aralık 2023- Mart 2024 tarihleri arasında 4 (dört) aylık bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada 2023 eğitim yılı vizyonu çerçevesinde gezi- gözlem yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine öncelikli olarak fırsat verilmiştir. Aylık olarak etkinlikler ve tarihleri planlanmış ve gün içinde uygulanan günlük planlara entegre edilerek öğrenci ve velilerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Planlanan etkinlikler gerçekleştirilirken bölgede bulunan Truva Müzesi Müdürlüğü’nden ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Arkeoloji Bölümü’nde öğretim üyesi olan Prof. Dr. Rüstem ASLAN ‘dan yardım alınmıştır. Etkinlikler gerçekleştirilirken çocukların yaş gruplarının küçük olduğu göz önünde bulundurularak (4-5) etkinlikler eğlenceli ve çocukların anlayabileceği şekilde basitleştirilerek uygulanmıştır. Çocukların aktif katılımlarının olmasına özen gösterilmiştir. Velilerinde yaşadıkları bölgenin önemi hakkında bilgilerinin arttırılmasına rehberlik edilmiştir. Çalışmanın hedef kitlesi Kumkale 100. Yıl İlkokulu Tevfikiye Köyü Anasınıfı öğrencileri ve bu öğrencilerin velileridir.

İYİ UYGULAMANIN AMAÇLARI

Kumkale 100. Yıl İlkokulu Tevfikiye Köyü Anasınıfı öğrencilerinin yaşadığı bölgede bulunan Truva Antik Kenti ve Truva Atı hakkında bilgi sahibi olmaları, erken yaşlardan itibaren tarih ve coğrafya bilinci geliştirmelerine rehberlik etmek ve Truva bölgesinde yaşama şansına sahip olan öğrencilerimizin bu bölgedeki farklı kültürleri daha yakından tanımalarına rehberlik ederek farklı bakış açıları geliştirmelerine ve farklı kültür ve etnik geçmişleri hakkında bilinçlendirilmesi amaçlanmıştır.

İYİ UYGULAMADA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Yaşadığımız bölgede bulunan Truva antik kenti ve Truva atı hakkında çalışma başlamadan önce Truva Antik kenti, Truva savaşı ve Truva atı hakkında detaylı araştırma ve okumalar yaptık. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Arkeoloji Bölümünde Öğretim Üyesi olan Prof. Dr. Rüstem Aslan sınıfımıza gelerek Truva hakkında çocuklara ve velilere bilgi verdi.

Resim 1. Çalışmalar başlamadan önce yapılan etkinlikler

Aralık Ayında Gerçekleştirilen Etkinlikler

Öncelikle proje içeriğini yaptığımız ön çalışmalar doğrultusunda hazırladık. Yapılacak etkinliklerin velilere tanıtılması ve fikir paylaşımında bulunulması için toplantı planladık. Velilerden çalışmalar sırasında yapılacak olan video ve fotoğraf çekimleri için izin belgelerini aldık.

Resim 2. İzin belgesi ve tanıtım toplantısı

İlk olarak öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olan Truva ile ilgili ulaşabildiğimiz kitapları inceledik ve videoları izledik. 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ebru

Aktan Acar'ın Truva üzerine yazmış olduğu hikâye kitaplarından 'Truva savaşı ve Truva Prensi Paris ile Güzel Helen' hikâyelerini okuduk bu hikâyelerle ilgili P4c çalışması yaptık.

Resim 3. P4c çalışması

Adil ne demek?

Ö1:*Aynı şekilde bölmek.*

Nasıl adil olunur?

Ö2:*Babam bisküvi aldı. Ablamın yanında yedim. Ablamın canı çekti. Yarısını ona böldüm.*

Savaş nedir?

Ö1:*Ülkemi düşmanlardan korumak için yaparım.*

Güzellik ne demek?

Ö1:*Annem demek.*

Nasıl güzel olunur?

Ö3:*Eğer ruj sürersen rengarenk, saçını da tararsan düğüne gidince çok güzel olursun.*

Birini güzel yapan nedir?

Ö1:*Bakım yapmak.*

Barış nedir?

Ö1:*Çok küs olduğum arkadaşımla sarılmak.*

Barış teklifi nedir?

Ö4:*Küs olduğum arkadaşıma gidip ona sarılıp barışalım deyince.*

sorularına cevap aradık.

Truva atı ile ilgili sanat etkinlikleri yaparak Truva atı hakkında konuştuk.

Resim 4.Truva Atı ile ilgili etkinlikler

Aralık ayında yaptığımız etkinlikler ile Truva Antik kentini ve Truva atı ile ilgili yaş seviyelerine uygun bilgiler edindik.

Ocak Ayında Gerçekleştirdiğimiz Etkinlikler

Bir çeşit kabartma sanatı olan rölyef çalışması hakkında bilgi sahibi olduktan sonra velilerimizin katılımı ile beraber Truva atının rölyef çalışmasının seramik çamuru ve kalıplar kullanarak yaptık. Truva atı ile ilgili hazırlamış olduğumuz hafıza oyununu çocuklarla beraber oynadık. Truva antik kentinde gelişmiş olan el sanatlarından çömlek yapımıyla ilgili bilgi aldıktan sonra velilerin aktif katılımı ile seramik çamuruyla çömlek ve ev aletleri yaptık.

Resim 5. Rölyef çalışması, hafıza oyunu, çömlek yapımı

Ocak ayı yapılan etkinlikler ile Truva kültürünü daha yakından tanımış olduk.

Şubat Ayında Gerçekleştirdiğimiz Etkinlikler

Ahşap işleme ile uğraşan velimiz Nesrin Gürel'in katkılarıyla Truva atının ahşap maket çalışması veli katımı katılımıyla gerçekleştirdik. Çocuklar Truva attı maketlerini hayal güçlerine göre renklendirdi.

Resim 6. Truva Atının Ahşap Maket Yapımı

Truva atının pastası olur mu? sorusundan yola çıkarak ana sınıfı velimiz Kadriye Duran'ın katkılarıyla Truva atının pastasını yaptık. Çocuklar da kendi pastalarını tasarladılar.

Resim 7. Truva Atının Pastasının Yapımı

Truva kentinin yemek kültüründe en önemli yeri tutan ‘Globi ‘tatlısı ana sınıfı velimiz Şerife Karabacak’ın katkılarıyla yaptık. Tatlının yapım aşamalarıyla ilgili video izlendikten sonra tadımı sınıfta yaptık.

Resim 8. Truva Kentinin Yemek Kültüründe En Önemli Yeri Tutan ‘Globi’ Tatlısının Tanıtımı

Evlerde her çocuk ailesiyle beraber hayal güçlerini kullanarak kendi Truva atını tasarladı.

Resim 9. Hayallerindeki Truva Atının Yapımı

Şubat ayıyla yapılan etkinlikler ile Truva atını değişik bakış açılarıyla bakarak daha yakından tanıdık. Truva yemek kültürüne ait öğeleri tanıdık.

Mart Ayında Gerçekleştirdiğimiz Etkinlikler

Truva atına ait kalıplar kullanılarak Truva atı kurabiyeleri veli katılımıyla yaptık.

Resim 10.Truva Atı Kurabiyesi Yapımı

Truva müzesini Arkeolog Hazal Fırat rehberliğinde ziyaret ettik. Müzeye ziyaretten önce müze kuralları hakkında sohbet ettik. Truva altındaki tadilat nedeniyle Truva atını ziyaret edemedik.

Resim 11. Truva Müzesi Ziyareti

Çalışma boyunca yapılan etkinlikleri ana sınıfı salonunda sergiledik. Köy halkının ziyaretine açtık.

Resim 12. Yapılan Çalışmalarla İlgili Sergi

SONUÇ

Çalışmanın sonucunda öğrenciler çevresinde olan doğal varlıklar, kültürel değerler, tarihi mekanlar ile ilgili farkındalık geliştirmişlerdir. Öğrencilerin tarih ve coğrafya bilincine sahip olmaları konusunda ilk adım atılmıştır. Öğrenciler öğrenme ve bilinçlenme düşünceleri ile yaşadığı bölgedeki tarihi ve coğrafi unsurları öğrenmişler ve öğrendiklerini çevresindekiler ile paylaşmışlardır.

‘‘...Troia rüzgarının fısıldadığı bu masal hiç bitmemiş.’’ (Adalı, 2020).

KAYNAKÇA

Adalı, B.(2005). Troya Savaşı ve İlyada.

-Yeşilmen, H.(2021).Truva Savaşı, Gerçekler ve Efsaneler. https://akademia.blog

-https://basin-ktb.gov.tr/TR-45552/truva-antik-kenti.html

AİLEMLE BİRLİKTE CAMİDEYİZ

Hatice BAŞYİĞİT
Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu / AFYONKARAHİSAR
habayi80@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerimize namaz kılma bilincini; aile bireyleriyle birlikte hareket ederek görsel ve uygulamalı bir şekilde Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v) cemaat namazına verdiği önemi hissettirip cemaat şuurunu kazandırmak amaçlanmıştır. Aile bireylerinden namaza katılma imkanı olan (anne, baba, abi, abla, kardeş, babaanne, dede vb.) en az bir üyeyle birlikte katılım sağlanması gerekmektedir.

Mahallemizdeki Mevlana Camii imamıyla görüşerek randevu oluşturduğumuz ve belirlenen periyodlarla kıldığımız ikindi namazları öğrencilerimize Namaz kılma bilincini; aile bireyleriyle birlikte hareket ederek görsel ve uygulamalı bir şekilde Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v) cemaat namazına verdiği önemi hissettirip cemaat şuurunu kazandırmıştır. Bu uygulamalarımızda öğrencilerimiz, velilerimiz ve camii cemaaatimiz azami özen ve gayretle katılım sağlamış ve namaz bilinci oluşturulmuştur.

İkindi mamazı buluşmalarımızla hem öğrencilerimiz; hem camii cemaati; hem de öğrenci velilerimizle biraraya gelme hasıl olmuş; namazın ve dinimizin birleştirici gücü ve kardeşlik duygularını harekete geçirme amacına ulaşılmıştır. Öğrenci ve velilerimizden aldığımız geri dönüşler; huzurla dolu bir teşekkür ve bir sonraki namaza ne zaman gideceğiz soruları şeklinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cami, Aile, Cemaat, Namaz, Eğitim

ABSTRACT

It is aimed to make our students feel the importance given by our Prophet Muhammad (PBUH) to congregational prayer in a visual and practical way by acting together with family members and to gain the consciousness of congregation. It is necessary to participate with at least one member of the family who has the opportunity to participate in prayer (mother, father, brother, sister, sibling, grandmother, grandfather, etc.).

The afternoon prayers, which we made an appointment with the Imam of Mevlana Mosque in our neighborhood, and which we performed with the determined periods, gave our students the awareness of praying and the awareness of congregation by making them feel the importance given by our Prophet Muhammad (PBUH) to congregational prayer in a visual and practical way by acting together with family members. In these practices, our students, parents and the mosque community participated with the utmost care and effort and prayer awareness was created.

With our Asr prayer meetings, both our students, the mosque congregation and the parents of our students have come together; the unifying power of prayer and our religion and the aim of activating the feelings of brotherhood have been achieved. The feedback we received from our students and parents was in the form of a thank you full of peace and when will we go to the next prayer.

Keywords: Mosque, Family, Congregation, Prayer, Education

GİRİŞ

Dünyada yaşarken özünden ayrılıp yozlaşmaya yüz tutmuş neslimizi; İman Nuru ve İslam Şuuruyla yetiştirme gayesiyle yola çıkılmıştır. Asım'ın Nesli İnşasıyla gönüllerde Namaz Aşkı, Camii Havası ve Aileyle Samimi Cemaat Ruhu oluşturmaya gayret edilmiştir.

AİLEMLE BİRLİKTE CAMİDEYİZ fikri günümüzde ibadet, cemaat ve birlikte hareket etme duygularını canlandırıp ibadet şuuru kazandırmak amacıyla hayata geçirilmiş etkili bir uygulama olmuştur. Yaparak, yaşayarak öğrendiğimiz her şey hayatımızda kalıcı yer edindiği için; aile ve çevreyi işin içine katarak etkinliğimizin kalıcı davranışa dönüşmesi hedeflenmiş, ibadet sevgisi ve şuuru amaçlanmıştır. Öğrencilerimizde namaz kılma bilincini oluşturup; aile bireyleriyle birlikte hareket ederek görsel ve uygulamalı bir şekilde Peygamberimiz Hz. Muhammed'in (s.a.v) cemaat namazına verdiği önemi hissettirerek cemaat şuurunu kazandırmaktır.

Öğrencilerimizle birlikte (anne, baba, abi, abla, kardeş, babaanne, dede vb.) en az bir üye şeklinde planlanmıştır.

Aile bireylerinden namaza katılma imkanı olan (anne, baba, abi, abla, kardeş, babaanne, dede vb.) en az bir üyeyle birlikte katılım sağlanması gerekmektedir.

Namaza katılma etkinliği için Google formsda ön test ve son test hazırlanıp öğrenci ve velilerin onayına sunulmuştur.

Öğrenci ve velilerimizin yanıtlarına göre ön testte yapılan değerlendirmelerle son testte yapılan değerlendirmelerin yüzdelerinde belli oranda artış kaydedilmiştir. Ön testlerde katılım ve memnuniyet oranları % 55-60 iken son testlerde bu oranlar %65-70 olmuştur. Bu durum etkinliğimizin verimli bir şekilde tamamlandığını göstermektedir. Projemiz 10-14 yaş arası 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerimizle gerçekleştirilmiş ve güzel sonuçlara ulaşılmıştır.

ÇEDES PROJESİ kapsamında planlayıp; hayata geçirdiğimiz projemiz öğrencilerimiz, velilerimiz ve camii emaatimizin yoğun ilgisiyle amacına hizmet etmiştir. Mahallemizdeki camiimizde uyguladığımız projemizde bize destek olan emeği geçen herkese teşekkürü bir borç biliriz…

Projemiz olumlu ve güzel dönütler aldığımız ve devamını planlayacağımız bir etkinlik olarak bize rehber olmaya devam edecektir.

TÜRKİYE'DE BULUNAN AYASOFYA CAMİLERİNDE TEZYİNAT ÜZERİNE BİR İNCELEME

Hatice Betül BERK

Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Ortaokulu
betul2603@gmail.com

ÖZET

Din olgusu içinde önemli bir yeri bulunan mabetler, milletler açısından da mühim bir yer teşkil etmektedir. Öyle ki devletlerin kuruldukları ya da fethettikleri topraklarda yaptıkları faaliyetlerin başında mabet inşa etmek veya var olan mabetleri kendi inanışlarına göre düzenlemek gelmiştir. İlahi dinlerden olan İslamiyet ve Hristiyanlık dinlerine mensup topluluklar tarih boyunca birbirine yakın coğrafyalarda yaşamışlar ve aralarında zaman zaman topraklar el değiştirmiştir. Bu toprakların bazıları sulh yoluyla alınmış olsa da çoğunluğu savaş yoluyla kazanılmıştır. Ele geçirilen bu yerlerde yeni mabetlerin inşa edilmesinin yanı sıra daha önce orada bulunan mabetler de fetheden milletin inanışına uygun hale dönüştürülerek kullanılmıştır. Bazı mabetlere ise hiç dokunulmamış, bunlar yine o inanca sahip olan insanlara hizmet etmeye devam etmiştir.

Pek çok medeniyete ev sahipliği yapan Türkiye toprakları mabet bakımından zengin bir mirasa sahiptir. Bu miraslardan biri olan Ayasofya Camileri de önceden kilise iken Müslüman Türklerin bu toprakları fethetmesi sonucu camiye dönüştürülen mabetlerdendir. Ülkemiz sınırları içerisinde toplam dokuz adet olan Ayasofya Camilerinin maalesef Büyük Ayasofya haricinde diğerleri çok bilinmemektedir.

Türkiye'de bulunan Ayasofya Camilerinin tezyini açıdan incelendiği ve karşılaştırıldığı bu çalışmanın ilk bölümünde din konusu üzerinde durulmuş ve bu çalışmaya kaynak dinler olan Hristiyanlık ve İslamiyet hakkında bilgiler verilerek bu dinlerdeki ibadet – mabet ilişkisi incelenmiş ve açıklanmıştır. Bulgular bölümünde araştırmaya konu olan camiler hakkında literatür taraması yapılmış, aynı zamanda alan araştırması ile bu camiler tek tek ele alınarak yerleşim yeri, tarihi ve tezyini özellikleri bakımından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Kendi özelinde araştırılan bu camiler sonuç kısmında karşılaştırılarak hangisinin özgünlüğünü koruduğu, hangisinin koruyamadığı belirtilmiştir. Bu bağlamda, mabetlerin durumu din, millet ve insan ekseninde açıklanmış, ayrıca Türkiye'de bulunan Ayasofya Camilerinin bir çalışmada toplanarak alanında derli toplu bir kaynak olması da amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Din, Mabet, Ayasofya, Tezyinat

GİRİŞ

Türkiye'de toplam 9 adet Ayasofya Camii bulunmaktadır. Bunlardan Büyük Ayasofya Camii hakkında birçok çalışma bulunurken diğer Ayasofya Camilerinden bazıları birkaç çalışmaya konu olmuş, bazıları da sadece isim olarak zikredilmiştir. Halk arasında da genellikle Ayasofya Camii olarak yalnızca Büyük Ayasofya Camii'nin bilindiği diğer camilerin ise sadece orada yaşayan yöre halkı tarafından bilindiği gözlemlenmiştir. Böylesi kadim bir tarihe ışık tutan bu mabetlerin varlığının büyük kitleler tarafından bilinmemesi ve bu alanda çok az çalışma bulunması, dahası derli toplu hiç çalışma bulunmaması tarih ve sanat literatürü açısından bir eksiklik teşkil etmektedir.

Araştırmada Türkiye'de bulunan Ayasofya Camileri' nin ilk inşa edildiği dönemlerden günümüze kadar olan tarihi süreçleri açısından, mabedin günümüzde var olan yapısal özellikleri ve tezyinatı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu camilerin hepsini tek bir çalışmada sunmak tarihi ve şimdiki durumları az bilinen camilerden toplanan verileri kayıt altına almak da amaçlar arasındadır. Ayasofya nedir. Nasıl ortaya çıkmıştır, Türkiye'de kaç tane Ayasofya Camii bulunmaktadır, günümüzde bu ibadethaneler faal midir gibi sorulara cevap aranmıştır.

Çalışmada önce Türkiye'de kilise olarak inşa edilmiş daha sonra ise camiye çevrilmiş olan ve Ayasofya olarak bilinen camiler tespit edilmiştir. Bu camilerin bulunduğu şehir hakkında genel bilgi verilmiştir. Daha sonra camilerin tarihi ve genel özellikleri de kısaca açıklandıktan sonra yapıldığı zaman ile tarihsel süreç içerisinde geçirdiği değişiklikler ve şimdiki zamanda var olan tezyinat, ulaşılan bilgilere göre detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma kaynak incelemesi ve gözleme dayalı nicel bir araştırmadır.

Çalışmanın evreni Türkiye'de bulunan Ayasofya Camileridir. Örneklemi, bu camilerdeki tezyinat ve bu tezyinatların tarihsel süreç içerisindeki değişimleridir. Toplam dokuz tane olan bu camilerden altı tanesi (İstanbul Büyük ve Küçük Ayasofya Camileri, Kırklareli, Edirne, Bursa ve Trabzon Ayasofya Camileri) yerinde incelenmiştir. Diğer üç tanesi ise (Zonguldak, Gümüşhane ve Bitlis Ayasofya Camileri) orada yaşayan insanlarla telefonda görüşülerek ve internet üzerinden araştırılarak gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Ayasofya eski Yunancada kullanılan iki kelimenin (aya ve sofya) birleşimiyle ortaya çıkmıştır. Kutsal, ilahi anlamlarına gelen ''aya'' kelimesi ile bilgelik ve hikmet gibi anlamlara gelen ''sofya'' kelimesinin bir arada kullanılması ile ortaya çıkan kelime ''kutsal bilgelik'' ve ''ilahi hikmet'' gibi anlamlara gelmektedir. Ayasofya kiliseleri özünde ''sofya'' adına kurulmuş mabetlerdir. Sofya Hristiyanlıktaki Teslis inancı içerisinde bulunan ikinci unsur oğulun bir niteliği olan mistik bir kavramdır. Bu kavram IV. yüzyılda Hz. İsa için kullanılmıştır.

BÜYÜK AYASOFYA CAMİİ: İstanbul'da bulunan Büyük Ayasofya Camii Türkiye' nin Ayasofya Camileri arasında en büyük ve en bilinen camiidir. I. Justinianos tarafından yaptırılan ve 27 Aralık 537 yılında kilise olarak ibadete açılan cami yaklaşık 1486 yıldır ayaktadır. 1 Haziran 1453 yılına kadar kilise, bu tarihten Cumhuriyet dönemine kadar cami, 1935 yılından 2020 yılına kadar müze olarak kullanılmıştır. 24 Temmuz 2020 yılında tekrar cami olarak ibadete açılan mabet, günümüzde de cami olarak kullanılmaktadır.

Resim 1: Büyük Ayasofya Camii

Günümüzde cami olarak kullanılan ibadethanede kilise döneminden kalma mozaik ve freskler ile Osmanlı İmparatorluğu döneminden kalma hatlar, mihrap, minber gibi tezyini unsurlar varlığını korumaktadır. İbadete ve ziyarete açık olan camide bu tezyinatların korunması için gerekli tedbirler alınmış, ihtiyaç duyulması halinde de ek tedbirler zaman zaman alınmaktadır. Ayrıca kıble tarafında bulunan mozaik süslemeler namaz esnasında elektronik perde sistemiyle kapatılmaktadır. İmparator Kapısı da cam bir düzenekle korunmaktadır.

Resim 2: Büyük Ayasofya Camii İç Mekân Görüntüleri

KÜÇÜK AYASOFYA CAMİİ: I. Justinianos tarafından Sergios - Backhos Kilisesi olarak inşa ettirilmiştir. 527-536 yılları arasında yapıldığı düşünülmektedir. Büyük Ayasofya Camii'ne 10-15 dakika yürüme mesafesi uzaklıkta olan yapı, II. Bayezid'in padişahlığı zamanında (1481-1512) camiye çevrilmiştir.

Resim 3:Küçük Ayasofya Camii

EDİRNE AYASOFYA CAMİİ: Edirne'ye bağlı Enez ilçesinde bulunan cami Enez Kalesinin içine konumlandırılmıştır. Yunan Haçı planlı yapı büyük olasılıkla katedral olarak kullanılan bir mabettir. XII ve XIV. yüzyıl arasında yapıldığı görüşü ağır basmaktadır. İkili sütunlar ile sütunlardaki haç, yaprak, bitki motifi kabartmalı devşirme sütun başlıkları Bizans döneminden günümüze ulaşan bölümlerdendir. 1456 yılında Osmanlı Devleti topraklarına katıldıktan sonra camiye dönüştürülen Ayasofya, uzun yıllar cami olarak kalmıştır.

Resim4: Edirne Ayasofya Camii

KIRKLARELİ AYASOFYA CAMİİ: Vize' de bulunan akropolisin kuzeydoğusundaki yükseltinin üzerine inşa edilmiştir. Bilimsel verilere göre net bir bilgiye ulaşılamadığından bilim adamları arasında da IX – X. yüzyıl ya da XII-XIV. yüzyılda yapıldığına dair ihtilaflar bulunmaktadır. XV. Yüzyılın 2. yarısında camiye çevrilen fakat kimin tarafından çevrildiği belli olmayan yapıya minare, minber ve mihrap eklenmiştir. 2007 yılında Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından aslına uygun olarak restore edilmiş ve cami olarak hizmete açılmıştır.

Resim5: Kırklareli Ayasofya Camii

BURSA AYASOFYA CAMİİ: Bursa'nın İznik ilçesinde bulunan Ayasofya Camii, V.-VI. yüzyıllarda yapıldığı tahmin edilen bir kilisedir. Doğu- batı uzantılı dikdörtgen bazilikal plana sahip olan kilise şehrin ilk ve en büyük kilisesi idi. 787 yılında yedinci ekümenik konsil mayıs ayında bu kilisede yapılmıştır. 1331 yılında Osmanlı Devleti'nin hakimiyetine geçen İznik'te, Ayasofya Kilisesi kılıç hakkı olarak camiye çevrilmiştir.

Resim 6:Bursa Ayasofya Camii

TRABZON AYASOFYA CAMİİ: IV. Haçlı seferinden kaçarak Trabzon'da bir imparatorluk kuran Komnenos hanedanından olan I. Manuel tarafından 1250-1260 tarihleri arasında inşa ettirilmiştir. Cami, günümüze kadar en iyi şekilde korunmuş olarak gelen eserlerden biridir. Sıvaları temizlenerek freskleri ortaya çıkarılan ve 1964 yılından 2013 yılına kadar müze olarak kalan yapı günümüzde cami olarak kullanılmakla beraber namaz vakitleri dışında halkın ziyaretine de açıktır.

Resim 7: Trabzon Ayasofya Camii

GÜMÜŞHANE AYASOFYA CAMİİ: Gümüşhane iline bağlı Arzularkabaköy Beldesi'nde VIII. yy.'da Bizans döneminde, o bölgede yaşayan Ermeniler tarafından yapılmıştır. Kilise, Trabzon-Rum İmparatorluğu döneminde kendisine pek çok kilisenin bağlı olduğu bir piskoposluk merkeziydi. Bölgenin Osmanlı Devleti'nin hakimiyetine girmesi ve bölgeye Türklerin yerleşmesi sebebiyle 1737 tarihinden itibaren camiye dönüştürülmüştür.

Resim 8: Gümüşhane Ayasofya Camii

ZONGULDAK AYASOFYA CAMİİ: 5. yy.'ın ilk yarısında kentte meydana gelen büyük depremden sonra kenti ziyarete gelen II.Thedeosius tarafından yaptırıldığına ihtimal verilmektedir. 14. yüzyılda camiye çevrilmiştir. 1902, 1954 ve 1990 yıllarında yapılan restorasyon çalışmaları yapının özgünlüğünü büyük ölçüde değiştirmiştir. Son olarak 2014 yılında bir restorasyon işleminden daha geçen cami Anadolu'da günümüze ulaşan ilk Ayasofya Camii olarak bilinmektedir. Günümüzde caminin içi zengin bir hat tezyinata sahiptir.

Resim 9: Zonguldak Ayasofya Camii

BİTLİS AYASOFYA CAMİİ: Bitlis'in Tatvan ilçesine bağlı Çekmece Köyü'nde burada yaşayan Ermeniler tarafından M.S. VI. yy.'da yapılmıştır. Tezyinat açısından da son derece sade bir üsluba sahiptir. Kilise döneminden günümüze kadar gelen sütunlar ve nişler bulunan yapıda bunların üzerine ve giriş kapısının kenarlarına yapılan süslemeler dışında başka bir tezyinata rastlanmamaktadır. 1930'lu yıllarda köylüler tarafından camiye çevrilen Ayasofya, yakın tarihte de (2015) Vakıflar Bölge Müdürlüğü tarafından yaptırılan bir tadilattan geçmiştir.

Resim 10:Bitlis Ayasofya Camii

SONUÇ

Bu çalışma Türkiye'de bulunan Ayasofya Camilerinin tarihi, genel özellikleri ve tezyinatını incelemek için yapılmıştır. Camilerde bulunan tezyinatlar ayrı ayrı her cami özelinde incelenmiştir. Günümüzde cami olarak kullanılan bu mabetlerin tarihsel süreç içerisinde nasıl kullanıldığı (kilise, cami, müze) çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca geçirdikleri onarımların ve bakımların orijinal hallerini bozup bozmadığı da açıklanmıştır.

Çalışmanın Ayasofya Camilerinin değerini anlayıp bu camileri en iyi şekilde koruyarak gelecek nesillere de aktarmanın kolektif şuuruna varabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Büyük Ayasofya Camii hakkında bir çok çalışma bulunurken diğer Ayasofya Camilerinden bazıları birkaç çalışmaya konu olmuş, bazıları da sadece isim olarak zikredilmiştir. Bu çalışma sayesinde bilinmeyen ya da az bilinen Ayasofya Camileri de tanınmış olacaktır. Çalışma, bu kapsamda bütün Ayasofya Camilerinin bir arada ele alınması bakımından önemlidir ve bu alanda bundan sonra yapılacak yeni çalışmalara ışık tutması, kaynaklık etmesi umulmaktadır.

KAYNAKÇA

Akın, A. (2016). Tarihi Süreç İçinde Cami ve Fonksiyonları Üzerine Bir Deneme. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. XV, S. 29, 179-211.

Ceylan, M. A. (2022). Vize'de (Kırklareli) Yerleşmenin Gelişimi. *Marmara Coğrafya Dergisi* https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3234

Çakmak, B. (2019). *İznik (Nikaia) Kentinin Bizans Ortaçağında Sosyal ve Kültürel Yaşamı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Demirtaş, M. (2015). Çekmece (Şamiran) Köyü. *Tatvanname 2015*, 3. Baskı, Kalkan Matbaacılık, Ankara.

Eyice, S. (2002). Küçük Ayasofya Külliyesi. *TDV İslam Ansiklopedisi*, C XXVI, TD Yayınları, ss.520.

Gümüşhane Kültür Envanteri 2016, Gümüşhane Valiliği İl Kültür Müdürlüğü Yayını, Ankara, 2016

Lugo, L. (2009). A Report on the Sizeand Distribution of the World's Muslim Population. *Mappingthe Global Muslim Population*, Washington, ss.1.

Mango, C. (2006). *Bizans Mimarisi*, Çev: Mine Kadiroğlu, Rekmay Yayıncılık, Ankara.

Mansel, A. M. (1967). Wolfram Hoepfner, Herakleia Pontike-Ereğli. Eine baugeschichtliche Untersuchung (Forschungen an der Nordküste Kleinasiens. Ergänzungsbände zu den Tituli Asiae Minoris,

Bd. II, Teil I), Wien, Verlag H. Böhlaus Nachf., 1966. (Kitap Tanıtımı)'', *Belleten Dergisi*, C.XXXI, Sayı:122, ss. 283-285.

Ostrogorsky, G. (2011). *Bizans Devleti Tarihi*, Çev: Fikret Işıltan, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Vakıflar Genel Müdürlüğü (2022). Vakıf Eserimiz Ayasofya Camii Şerifi Restorasyon Sonrası İbadete Başladı. https://www.vgm.gov.tr/haberler/vakif-eserimiz-enez-ayasofya-cami-i-serifi-restorasyon (Erişim Tarihi:15.12.2022).

Vize Kaymakamlığı (2022). Tarihçe. http://www.vize.gov.tr/tarihce#:~:text (Erişim Tarihi:28.12.2022).

RENKLERİN SUYA KATTIĞI ANLAM

Necati Acar

Ahmetli Barbaros Ortaokulu
yakamoz2517@yahoo.com

ÖZET

Projemiz pandemi döneminde öğrencilerimizin ve öğretmenlerimizin duvarlar arasında kalan duygu ve düşüncelerini ortya çıkarmalarını kolaylaştırmak, kendilerini renkler aracılığıyla ifade etmelerini sağlamak ve renkleri özgürce kullanabilecekleri Ebru sanatıyla tanıştırmak, bu sanat dalında ki doğanın devinimini anlatan oluşumlarda kendi duygularını, düşüncelerini, hayallerini, umutlarını, hüzünlerini görmelerini sağlamaktır. Projemiz pandemi döneminde dört duvar arasında kalan öğrencilerimizin hayallerini tekrar canlandırarak ulaşamadığımız gönül kapılarını renkler sayesinde aralamak ve her insanın içinde hiç kaybolmayan yaramaz çocukları ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerimizin evde kaldıkları süre içersinde sosyal medyanın bağımlısı haline gelen taze beyinleri tekrar uyandırmak, dijital dünyada savrulan hayellerini günümüz gerçeklerine geri döndürmek esas amaçtır. Her insanın bir rengi olduğunu ama çoğu insanın hangi rengi sevdiğini dahi bilmediği bu çağda en etkili, en güzel ebru sanatıyla içimizde haberdar olmadığımız dünyalara ulaşmaktır. Bu aşamada öğrencilerimize Sorgulama, Gurupla çalışma, akran dayanışmasını, Paylaşım, yaş gurupları arasında birbirine saygı duyma, işbirliği gibi günlük hayatta öğrencilerimizin kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilemek amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ebru sanatı, Renklerin Duygulara Etkisi, Etwinning, Pandemi

GİRİŞ

İyi Uygulama Hakkında:

Proje uluslararası e-Twinning proje kapsamında olup 01 Kasım 2021-01 Nisan 2022 tarihlerinde, 10-15 yaş grubu öğrenciler ile Türkiye'de görev yapan 5 öğretmen ortakla, öğrenci merkezli ve etkinlik odaklı gerçekleştirilen bir projedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin pandemi süreci sonrası müfredata uygun farklı öğrenme ortamları oluşturarak onların hem sosyalleşmesini sağlamak hemde yeni ürünler ortaya koymalarını sağlayan bir proje olmuştur. Projemiz 2022 yılında Türkiye Ulusal Kalite Etiketi Ödülü almış bir projedir.

İyi Uygulamanın Amaçları:

Projemizde amaç pandemi döneminde Öğrencilerimizin duvarlar arasında kalan duygu ve düşüncelerini tekrar ortaya çıkarmak, karamsarlıktan uzaklaşıp kendilerini ifade edebilecekleri bir alana yönelmelerini ışık tutmak, olaylara bakış açılarını değiştirmek, yaşamlarında renklerin bakış açılarını nekadar değiştirebileceğini göstermektir.

Bu proje ile pandemi sonrası süreçte derslere karşı ilgileri azalmış olan öğrencilerimize Ebru sanatını müfredatla entegre ederek öğrencilerin hem sosyalleşmesi hemde ilgilerini derslere çekmek amaçlanmıştır. Projemizde Ebru sanatının öğretimde kullanımı ve ortaya çıkan mucize paylaşılmıştır.

İyi Uygulamanın Hedef Kitlesi:

Bu proje ile pandemi sürecinde olumsuz süreç yaşamış, ilgisi olumsuz etkilenmiş, asosyal hayat yaşamış, başarı duygusundan uzak kalmış öğrencilere olumlu yaşantılar sağlayarak onların başarı duygusunu yaşamalarını sağlamaktadır. Dersimde öğretim proğramımızda yer alan değerler eğitimi ile ilgili Sabır, hogörü, yardımseverlik, işbirliği, adalet gibi kazanımlar Ebru sanatı sayesinde müfredatımıza entegre edilerek dersimizde işlenmiştir. Projemiz etkinlikleri belirlenirken bu kazanım ve etkinlikler dikkate alınarak beyin fırtınası yapılmış ve projemiz zümre toplantılarında, öğretmenler kurulu toplantımızda detaylı şekilde yer verilmiştir. Projemizdeki birçok etkinlik ve kazanım disipinler arası şekilde uygulanabilen yapıya sahiptir. İngilizce dersi müfredat gereği tüm derslerle bağlantılı bir derstir. İşbirlikçi yaklaşım, yaparak uygulayarak yapma, bireysel öğrenme şeklinde birçok metod ve yöntem projemizde sıkça kullanılmıştır. Pandemiden dolayı öğrencilerimiz birçok dersi uzaktan internet üzerinden işlemek zorunda kalmıştır. Web 2.0 araçlarını öğrencilerimizin kullanmaları yönünde teşvik ettik. Tüm Öğrenci takımlarına etkin şekilde amaçlar anlatıldı. Öğrencilerimizin bir ürün ortaya koyma, yarım kalmış işi tamamlama, problem çözme, sorumluluk alma, araştırma yapıp analitik düşünme, topluluk önünde konusabilme ve birşeyleri sunabilme, özgüvenli olma, bireysel çalışma, sabırlı ve hoşgörülü olma, işbirlikçi şekikilde çalışmanın faydalarını farketme, yaratıcı düşünme gibi birçok kazanımı müfredatımıza entegre ederek bu proje sayesinde öğrencilerimize kazandırmış olduk. Öğrencilerimiz bu proje sayesinde daha özgüvenli, geleceğe olumlu bakan, yardımlaşmayı bilen, sabırlı, üretken bireyler olmaları konusunda fırsatları yakalamış oldular. Projemizin 2022 eTwinning teması ‘’Geleceğimiz Güzel, Sürdürülebilir, Birlikte: Okullar ve Yeni Avrupa Bauhaus Girişimi’’ etrafında şekillenmiştir. Projemizi ilerleyen zamanlarda Avrupa yurtdışı paydaşlarla zenginleştirip tüm insanlara daha faydalı olmayı hedefliyoruz.

İyi Uygulamamızda Yapılan Çalışmalar:

Projemizin tüm ortakları ile projemiz sosyal medya hesapları ve Twinsapce öğretmen bülteni üzerinde iletişim sağlanmıştır. Her daim ortaklar arasında güçlü bir iletişim ve etkileşim sağlanmıştır. Görev dağılımı yapılırken demokratik ve isteğe bağlılık ön planda tutulmuş, herkes çalışmak istediği görevi kendisi belirleyerek eşitlik ilkesiyle sayfada görev dağılım çizelgesine işlenmiştir. Öğrencilerimiz diğer gurup takımları ve diğer okullardaki öğrencilerle çalışma fırsatı bularak çok güzel ürünler ortaya koymuşlardır. Projemizde yapılan tüm etkinlik ve çalışmalar proje sayfasında Twinspace'de ve sosyal medya platformu Facebook'ta paylaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerimiz diğer çalışma guruplarının yapmış olduğu çalışmalardan ilham almış, proje takvimindeki çalışmarı takip edip yorum yapmışlardır. Projemizdeki tüm etkinlikler işbirliği yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Projemiz ortakları ile iletişim, bilgi ve etkinlik paylaşımı sağlamak amacıyla çevrim içi toplantılar yapılmıştır. Projemizde işbirlikçi web 2.0 araçları aktif şekilde kullanılmasına özen gösterilmiştir. Okulumuz öğretmenleri proje boyunca tüm çalışma takımlarına ve bizlere çok yardımcı olmuşlardır. Diğer ortaklarımızla birlikte ortaya koyduğumuz ürünleri(Ebru resimleri, kitap ayraçları, mektup zarflarını, şiirimizi, e book çalışmamızı) bulunduğumuz bölgede Kültür merkezinde sergi düzenliyerek devlet erkanlarının katılımıyla halk önünde sergileme fırsatı bulduk ve yaptığımız çalışmalar çok takdir topladı. Çalışmalarımız birçok beğeni aldı. Yapmış olduğumuz ürünlere satın almak için birçok kişi talip oldular. Tüm yaptığımız çalışmalar ve ürünler proje ortaklarımının katkılarıyla hazırlanmıştır. Projemiz ortak ürün olarak tüm öğrencilerinin katılımıyla Karikatür çalışması şeklinde eBook oluşturulmuş, öğrencilerin katılımıyla ortak akrostiş şiir hazırlanmıştır. Tüm etkinlik ve çalışmalar sergide

sergilenmiştir. Yapılan tüm çalışmalarımız çeşitli yerel basınlarda ve okulumuz web sitelerinden paylaşılmıştır.

Projemizde teknoloji kullanımı çokça yapılmıştır. Twinspace'e yüklediğimiz her meteryal ve çalışma web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmeye çalışılmıştır. Resimlerin kolojlanması maskelenmesi ve düzenlenmesi için çeşitli photo editör araçları kullanılmıştır. Proje afiş tasarımı ve logo tasarımı için Canva, Öğretmen tanıtımları için Padlet, karma takımlar için Random List, Yagınlaştırma çalışmaları için Facebook ve You Tube, Ön test –son testte ve etkinlik anketlerinde Google Forms, Web sitesi oluşturmada Wix, Etkinlik videoları oluşturmada Scoompa Video, Canva, InShot, VivaVideo, Etkinlik kolajları oluşturmada PicCollage, Canva, InShot, Unfold, Proje Tanıtım Videosu için Renderforest, Özel Gün Kutlamaları için WordArt, Canva, Ortak ürün avatar seslendirme için Chatterpix, Ebook oluşturma İçin Storyjumper, Final Ürünü Karikatür Oluşturma için Storyboard that Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Bu şekilde hem teknoloji kullanımına özen gösterilmiş hemde proje ürünlerimizin tanıtım ve yaygınlaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca proje sürecinde etkileşimli tahta etkin şekilde kullanılmıştır. Sosyal medya hesapları, okul internet sitelerive yerel haber platformları proje haberlerimiz için yoğun olarak kullanılmıştır. Projemizde Twinspace öğretmen bülteni ve soyal medya hesaplarımız çok sık olarak kullanılmıştır. E güvenlik için öğrencilerimiz velilerinde izin dilekçeleri alınmıştır. Genellikle fotoğraflar öğrencilerin yüzleri görünmeyecek şekilde flulaştırılmış ve her etkinlik ve fotoğrafta öğrencilerimize maske taktırılmış, yüzlerinin tanınmasının önüne geçilmiştir. Hazırlanan videolarda veya diğer proje etkinliklerinde kullanılan resim veya müzikler telif hakkı olmayanlardan seçilmiş olup etik kurallara azami derecede dikkat edilmiştir. Öğrencilerimiz yüzleri için videolarda ve fotoğraflarda flulaştırma yapılmış ve maske taktırılmıştır.

Projemiz tüm etkinliklerimizde eTwinning'in 2022 yılı 'Geleceğimiz Güzel, Sürdürülebilir, Birlikte Okullar ve Yeni Avrupa Bauhaus Girişimi' teması çevresinde gerçekleştirmeye çalıştık. Projemizde yer alan öğrencilerimiz 10-15 yaş gurubu öğrencilerdir. Projemiz içeriği müfredatla bire bir uygun gittiğinden dolayı öğrenci yaş gurupları için uygundur. Problem çözme, Oyunlaştırma, İşbirlikçi çalışma, Gurupla çalışma, Bireysel çalışma öğretim teknikleri ve metotları projemizde kullanılmıştır. Projemiz öğrenci merkezli olup çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilerimiz proje boyunca hem aktif şekilde rol aldılar hem de İşbirliği, takım ruhu, sorumluluk alma, yardımlaşma gibi temel değerleri edinme fırsatı buldular. Öğrencilerimiz proje boyunca pandemi sürecinin sıkıntılı sürecinden bir nebze kurtulup bir ürünü ortaya koyma, yarım kalan bir işi tamamlama, işbirliğinin gücünü görme, kendi başlarına bir ürün ortaya koyma, hoşgörülü ve sabırlı olmayı, sorumluluk sahibi olma gibi birçok etik değeride kazanmış oldular. Öğrencilere geleceğe umutla bakmalarını sağlamak, hayatlarında sürdürülebilir yeni olumlu davranışlar öğretmek hedeflerimiz arasında oldu. Proje sayesinde öğrencilerimizde görev bilinci oluşturarak pandemi sürecinde yaşanan bazı ders adaptasyonunu problemlerini aşabildiklerini gözlemledik. Projedeki birçok etkinliğimiz pandemi şartları göz önüne alınarak planlanmıştır. Öğrencilerimiz proje sürecinde çeşitli web 2.0 araçları kullanarak, çeşitli etkinliklere yer vererek öğrencilerimizin ilgilerini hep en üst düzeyde tutmaya çalıştık. Öğrencilerimiz projede web 2.0 araçlarını kullanırken çok hevesli katıldılar. Özellikle Ebru gibi bir sanatın insana mucizevi katkılarını gördüler. Yardımlaşma ve işbirliği disiplinlerini kazanmış oldular. Öğrenciler dostluk, empati, sorumluluk gibi değerleri içselleştirip, yaparak yaşayarak öğrendiler. Bu proje ile okullar arası, öğrenci temelinde kaynaşma sağlanarak öğrenciler hem bireysel hemde işbirliği içinde ürünler ortaya koyup başarı duygusunu yaşadılar.

İyi Uygulama Sonucunda Elde Edilen Çıktı ve Sonuçlar:

Bu proje sonucunda pandemi sürecinde evde kapalı kalan öğrencilerimiz hem tek başına hemde gurup çalışmasıyla Ebru sanatını yaparak ortak ürünler ortaya koymuşlardır. Öğrencilerimizin hem derslere ilgileri arttı hemde başarı duygusunu yaşadılar. Öğrencilerimiz projede web 2.0 araçlarını kullanırken çok hevesli katıldılar. Özellikle Ebru gibi bir sanatın insana mucizevi katkılarını gördüler. Yardımlaşma ve işbirliği disiplinlerini kazanmış oldular. Öğrenciler dostluk, empati, sorumluluk gibi değerleri içselleştirip, yaparak yaşayarak öğrendiler. Bu proje ile okullar arası, öğrenci temelinde kaynaşma sağlanarak öğrenciler hem bireysel hemde işbirliği içinde ürünler ortaya koyup başarı duygusunu yaşadılar.

ÖNERİLER

Eğitimde her kademede oyun ve farklı etkinlikler kullanılarak, öğrencilere farkındalık kazandırılmalıdır. Ögrenciler, işin içinde ne kadar çok etkinlik ve oyun olursa o kadar çok etkin şekilde katılım göstermektedirler.

Not: Projemiz bir Etwinning projesidir ve Türkiye Ulusal kalite etiketi ödülünü almıştır.