



BALIKESİR
BÜYÜKŞEHİR
BELEDİYESİ



BALIKESİR
ÜNİVERSİTESİ



ÇANAKKALE
ONSEKİZ MART
ÜNİVERSİTESİ



BALIKESİR
İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜ



ÇANAKKALE
İL MİLLÎ EĞİTİM
MÜDÜRLÜĞÜ

LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN ÇALIŞMALARI KONGRESİ

LİSANSÜSTÜ ÖĞRETMEN ÇALIŞMALARI KONGRESİ TAM METİN KİTABI

Eğitimde Kilit Rol

“Öğretmen”

Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi

www.lock.gen.tr

Editör: Adil ÇORUK

Kapak ve Sayfa Düzeni: Baki DİLEK

Bu kitapta yer alan tüm çalışmaların sorumluluğu yazarlarına aittir. Her hakkı saklıdır.

ISBN: 978-625-00-8972-9

Yayın Tarihi: 1 Aralık 2022

Kongre Başkanları

Prof. Dr. Sedat MURAT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. İlater KUŞ

Balıkesir Üniversitesi

Düzenleme Kurulu

Düzenleme Kurulu Başkanları

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Ali TATLI

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürü

Ferhat YILMAZ

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürü

Doç. Dr. Adil ÇORUK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğretim Üyesi

Düzenleme Kurulu Üyeleri

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hüseyin AŞIK

İlçe Millî Eğitim Müdürü Güner BAHADIR

İl Millî Eğitim Şube Müdürü Hasan ERGÜVEN

Okul Müdürü Engin ŞAHİN

Okul Müdür Yard. Elif TURHAN

Okul Müdür Yard. Selçuk ULU

Okul Müdür Yard. Tuba DENİZ BOZDEMİR

Öğretmen Duygu KUŞ

Öğretmen Erdem ÇAKI

Öğretmen Gökhan GÜNEŞ

Öğretmen Gülşah AKI

Öğretmen Dr. Leyla AYVERDİ

Öğretmen Merve KORUCU

Öğretmen Sertan AKSAKAL

Öğretmen Dr. Yunus Emre AVCU

Ayşe Pınar DÜLKER

Baki DİLEK

Esra ERBAŞ

Fulya UYGUN

İlker EREN

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ayvalık İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Balıkesir Kepsut / Cumhuriyet İlkokulu

Balıkesir Karesi / Ercan Kıvrak İlkokulu

Balıkesir Altteylül / Plevne İlkokulu

Balıkesir Altteylül / Hatice Fahriye Eğinlioğlu İlkokulu

Balıkesir Karesi / Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi

İstanbul Çekmeköy / Çekmeköy Anadolu İmam Hatip Lisesi

Balıkesir Altteylül / 15 Temmuz Şehitler Anadolu Lisesi

Erzurum Köprüköy / Gölçayır Ortaokulu

Balıkesir Karesi / Şehit Prof. Dr. İhsan Varank BİLSEM

Balıkesir Altteylül / Mehmet Akif Ersoy İlkokulu

Balıkesir Karesi / Zühtü Özkardaşlar Anadolu Lisesi

Balıkesir Karesi / İstanbulluoğlu Sosyal Bilimler Lisesi

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Koray ARSLAN

Muhammed Fatih KARAKUŞ

Recai YAVUZ

Semiha KARATUFAN

Serdar URHAN

Tuba TURSUN

Ümit YEL

Yılmaz Ragıp DÜLKER

Yuşa YILDIZ

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi

İçindekiler

Bilgi Toplumu ve Toplumsal Değişimin Eğitime Yansımaları	1
İlkokullarda Yeni Kayıt Öğrencilerinin Şubelerinin (Öğretmenlerinin) Belirlenmesinde Okul Müdürlerinin Tutumları	16
Çocuklar İçin Sanat Eğitimi ve Sanat Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	31
Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği	41
Safe Media Safe Kids*	50
Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İrdelenmesi	54
Öğretmenlerin Okulda Stresle Baş Etme Yöntemleri	66
Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim	75
Okuma Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Araştırmaların Analizi (1-4. Sınıf)	90
Lise Matematik Ders Kitaplarında Matematiksel Modellemeye İlişkin İki Önemli Kavram: Model Ve Modelleme	98
Lise Öğrencilerinin Umud Ve Mutluluk Düzeylerinin Kişilik Özellikleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	109
Kuramdan Uygulamaya Okul Psikolojik Danışmanlığında Çözüm Odaklı Terapi	122
Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Motivasyon Durumlarının Değerlendirilmesi.....	132
Öğretmen Adaylarının Eğitime Giriş Dersine Yönelik Tutumları (Gazi Üniversitesi Örneği)	141
Okul Öncesi Kurumlarında Çalışan Öğretmen Ve Yöneticilerin Suriyeli Çocukların Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri	155
Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki Coğrafi Becerilerin Disiplinlerarasılık Perspektifinde İncelenmesi ¹	165
Etik Okul Liderliğinde Starratt'ın Çerçevesinin Analizi	174
Yükseköğretimde Aktif Öğrenme Kavramı Ve Önemi	179
Engelli Bireyleri Aileleri: Sorunlar ve Çözüm Önerileri	184
Sokrates, Platon ve Aristoteles'in Görüşlerinin Eğitim Politikaları Oluşturma Bağlamında İncelenmesi	194
3- 10 Yaş Çocuğu Olan Babaların Çocukları İle Gerçekleştirdiği Aktiviteler.....	208
Balıkesir'e Ait Somut Olmayan Kültürel Mirasın Tanıtılması	217
Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulamalı Derslere Karşı İlgı Düzeylerinin İncelenmesi	231
Bilsem Tanılama Sürecine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi	240
İlköğretimde Teknoloji Tabanlı Uygulamaların Eğitim Sürecine Etkisi	252
Okul Müdürlerinin, Hibe Projelerinin Okullara Katkısı Konusunda Görüşleri	260
Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Dört İşlem Problemlerinin Öğretilmesi Sürecine Yönelik Görüşleri.....	273
Bağımsız Anaokulu Yöneticileri İle Okul Öncesi Öğretmenleri Arasındaki İletişim Süreçlerinin İncelenmesi	287
Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve İlkokul Öğretmenlerinin Örgüt İçi Çatışma Algısı	300
Türkülerde Yaşattığımız Meslekler	316
Lisansüstü Öğrencilerinin Mesleki Kaygıları	323
4+4+4 Eğitim Sistemi'nin Yansımaları: Beşinci Sınıfların Eğitim Ekonomisi Açısından İncelenmesi	338
Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Resimli Öykü Kitaplarında Problem Çözme Becerileri	350

Stem Art Be Smart.....	374
Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi.....	383
Online Etwinning Mesleki Gelişim Çalıştayı	391
Bir Tematik İçerik Analizi: Akran Zorbalığı	396
2021 Liselere Geçiş Sınavı Fen Bilimleri Testi Sorularının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi	406
Matematik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Örnekleri.....	416
İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Karikatür Sanatı Aracılığı İle Geliştirilmesi.....	428
Divan-I Hulûsî-İ Daredevî’de Ahlakî Unsurlara Genel Bir Bakış.....	435
Eğitimde İyi Örnekler	441
Covid-19 Bağlamında Pandemi Sürecinin Bireyin Dini Yaşantısına Olan Etkisi Üzerine Bir Araştırma	442
5 Vakit 5 Makam 5 Şifa.....	445
Okul Öncesi Dönemde Etkileşimli Kitap Okuma.....	447

BİLGİ TOPLUMU VE TOPLUMSAL DEĞİŞİMİN EĞİTİME YANSIMALARI

Şemsi YUMUŞAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

semsiyumusak@gmail.com

ÖZET

21.yy 'da eğitim anlayışı, bireylere hızla değişen toplumsal düzen içerisinde yeni dünyanın yeni değerlerini kazandırmayı amaçlayan, sürekli ilerlemeyi hedef alan katılımcı, esnek ve uyum sağlayıcı bir süreç olarak yeniden tanımlanmaktadır. Değişimin her alanda görünür hale geldiği bilgi çağı olarak da adlandırılan günümüz dünyasında meydana gelen yenilikçi uygulamalar, bireyi hayata hazırlayan eğitim anlayışını da köklü bir değişime zorlamaktadır. Değişim ve yenileşmenin hızına ayak uydurabilen, zamanın koşullarına göre kendisini yeniden yapılandırmayı başarabilen bireyler yetiştirme gayesi güden eğitim politikaları, geleceğin insan sermayesini yetiştirmekle yükümlüdür. Bu yönüyle eğitimin tüm paydaşları karmaşık yeni dünya düzeninde yönünü bulmaya çalışan bireylere sağlam bir temel oluşturabilmek için geleceği yenilikçi bir bakış açısıyla planlayabilmelidir. Bu çalışmada teorik açıdan toplumsal değişim ve eğitime yansımaları geleceğe ilişkin beklentiler açısından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bilgi çağında yeni değerler üzerinde durulmuş ve eğitimde 21. yy becerileri açısından bazı dünya örnekleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Tarama modeline dayanan çalışmada araştırma ile ilgili kaynaklar incelenmiş, yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Toplumu, Değişim, Yeni Eğitim Paradigmaları.

ABSTRACT

In the 21st century, the understanding of education is redefined as a participatory, flexible and adaptive process that aims to provide individuals with the new values of the new world in the rapidly changing social order and aims at continuous progress. Innovative practices that take place in today's world, which is also called the information age, where change becomes visible in every field, forces the understanding of education, which prepares the individual for life, to a radical change. Education policies aiming to raise individuals who can keep up with the pace of change and innovation, and who can restructure themselves according to the conditions of the time, are responsible for raising the human capital of the future. In this respect, all stakeholders of education should be able to plan the future with an innovative perspective in order to create a solid foundation for individuals trying to find their way in the complex new world order. In this study, it has been tried to evaluate theoretically social change and its reflections on education in terms of future expectations. In addition, new values in the information age were emphasized and some world examples were tried to be analyzed in terms of 21st century skills in education. In the study based on the scanning model, the resources related to the research were examined, comments and evaluations were made.

Keywords: Information Society, Change, New Education Paradigms.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi, her biri kendi özünde farklı özellikler barındıran çağlara ev sahipliği yapmıştır. Çağ açıp, çağ kapatan önemli olaylar toplumların mihenk taşlarını oluşturmuş ve dönüşümün gerçek birer belirleyicisi olmuşlardır. Bugün de yapısal birçok deneyim yaşamış olan toplumlar, bilgi toplumu kavramı ile yüzleşmektedir. Bilgi toplumunu ilkel, tarım ve sanayi toplumlarından ayıran özgün nitelik, bilgiye salt sahip olmanın değil, aynı zamanda onu yaymanın, dağıtmanın ve yetkin kullanabilmenin öncelikli olduğu bir süreci ifade etmektedir. Bilgi toplumunda teknolojinin, kitle iletişim araçlarının makul, tasarruflu ve etkin kullanılabilmesi, bilgiye ulaşım için başattır.

İlkel çağlardan günümüz dünyasına kadar bilgi sürekli varlığını korumuş, ona ulaşabilen ve faydalı kullanabilen toplumlar gelişmişlik seviyesinde yükselmişlerdir; ancak bugüne gelindiğinde silsile ile geçirilen tarihsel çağlardan farklı olarak artık bilgi çok hızlı üretilir ve çok hızlı tüketilir hale gelmektedir. 90'lı yıllara kadar yazılı ve basılı dokümanlar, kısmen hazır hale gelmiş olan görsel içerikler bilgiye ulaşmak için kolaylık sağlarken, son yıllarda teknolojinin hayatımızın merkezine yerleşmesiyle birlikte bilgiye anlık ulaşım sağlanabilmektedir. Son yıllarda gelişen teknolojinin varlığıyla bilgi eksikliği ve tamamlanma ihtiyacı gün geçtikçe hissedilir derecede artış göstermektedir. Tarım ve sanayi toplumlarında okullarda verilen müfredat bilgisi yeterli iken, bugün sürekli güncellenen bilgiler nedeniyle bilginin çok yönlü yelpazesini eğitim kurumlarının dışında aramak bir zorunluluk haline gelmektedir.

Bilme ihtiyacının toplumsal gelişim için temel ihtiyaç olduğu süreci Alvin Tofler “Üç Dalga” adıyla tanımlamaktadır. Bu süreç aynı zamanda aşamalı bir zaman kısalmasını da ifade etmektedir. Tarımsal üretimden sanayileşmeye geçiş süreci ne kadar uzunsa, sanayileşmenin yerini enformasyonun alması da o denli hızlı olmuştur. Devrimsel bir uzantı şeklinde sıralanacak olursa bin yıl süren tarım devrimini üç yüz yıl devam eden sanayi devrimi takip etmiş ve bilgi toplumuna geçiş olan son süreç ise yüz yıldan çok daha kısa zaman içerisinde gerçekleşmiştir (Toffler, 1981: 28). İnsanlığın var olduğu süre içerisinde üreteceği 5000 yıllık tüm bilginin geçtiğimiz sadece 30 yıl içerisinde üretilmiş olması yaşanan bilgi devriminin hızına bir ayna tutmaktadır (Dağ, 2001: 23).

Hızlı bir teknolojik dönüşüm ile başlayan bilgi toplumu süreci ekonomiden eğitime, sosyal hayatın dengesinden bireysel gelişime kadar her alanda yeni gelişimleri gözler önüne sermektedir. Dönüşen toplumsal yapı, hayatın olmazsa olmazları arasında bilgi ve bilgiye ulaşmak için yenilikçi teknolojilere sahip olunması gerektiğini net bir şekilde göstermektedir (Kutlu, 2000).

“Bilmek, egemen olmaktır.” sözünü yüzyıllar önce söylemiş olan Francis Bacon, bugünün gerçekleriyle de örtüşen bir ifade kullanmıştır (Şentürk, 2008). Öyle ki günümüzde siyasi, ekonomik ve teknolojik erk sahibi olan ülkeler, dünya ölçeğinde gelişmişlik seviyesinde en tepeye yerleşmektedirler.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi tarama modeline dayanmaktadır. Bu model günümüzde var olan bir durumu bulunduğu haliyle betimlemek veya geçmişte meydana gelen bir durumu o dönemki koşullara göre tanımlamaya çalışmak şeklinde tanımlanmaktadır (Krathwohl, 1993). Yapılan araştırmada tanımlama, yorum ve değerlendirmeler yapılırken konu ile ilgili kaynaklar incelenmiş ve teorik kaynaklardan yapılan çıkarımlarla bir durum tespiti ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1. BİLGİ TOPLUMU VE TOPLUMSAL DEĞİŞİM SÜRECİ

1.1. Bilgi Toplumu Kavramı ve Özellikleri

Son on yıldır sıklıkla dile getirilen bilgi toplumu kavramı, eğitimden toplumsal yapıya ekonomiden iletişime kadar tüm yapıların bilgiye dayalı olduğu bir süreci ifade etmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin muazzam bir hızla geleneksel bilgiye meydan okuduğu 21.yy da, bilmenin anlam ve önemi daha çok görünür hale gelmektedir. Bugün gelinen noktada bireysel öğrenmeye olan yatkınlık ve bilgiye ulaşmadaki kolaylık dünyanın küçük bir yer olduğu izlenimini oluşturmaktadır (Arklan ve Taşdemir 2008). Gelişmelerin hızına paralel olarak artık insan olgusu ve bireysel öğrenme fikri değer görmeye başlamıştır. İnsanlığın bilmeye olan açlığı kendi biliş seviyesindeki gelişim hızıyla doğru orantılı olarak artmaktadır. Bu nedenle öğrenmenin yetmediği daha fazlasını bilmek için her koşulun var olduğu fikri gün yüzüne çıkmaktadır. Bilgi toplumu bilmeye olan bireysel çabayı teknolojik donanımla büyüten bir toplumsal süreci tanımlamaktadır. Fındıkcı (1996)' ya göre bilgi toplumunun özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

- Tarım toplumu ve sanayi toplumunun yaşanılan döneme etkileri neticesinde bugün bilgi toplumu devriminin sonuçları görülmektedir.
- En başat kavram bugün bilgidir.
- Yaşanılan toplumsal hayat içerisinde en temel olgular hızlı değişim, hızlı gelişim ve bilginin hızlı artışıdır.
- Güncel iş alanları oluşmakta ve bunlar bilgiyi depolama, pazarlama ve üretmedir.
- İş hayatında bilgi işçileri artmaya başlayacaktır. Bilgi çoğaldıkça doğru ve faydalı bilgiyi ayırt etme, seçme ön plana çıkacaktır.
- Teknolojinin yüksek kapasite ile ilerlemesi insanları yaşadıkları dünyaya karşı daha meraklı hale getirecektir.
- Siyasi ve politik devinimler bilgiye dayalı ilerleyecektir.
- Hayatından başlangıcı ve bitişi arasındaki doğal eğitim süreci, ömür boyu süren bir bilgi sürecini ifade edecektir.
- Eğitimde bireysellik ve öğrenmenin nasıl öğrenildiği fikri benimsenecektir.
- Gerek iş hayatı gerekse toplumsal düzen içinde rutine sadık kalma, katı geleneksel tutumlar yadırganacak, ilkelerden taviz vermemek kusur görülecektir.
- Diplomalar eski önemini kaybedecek, bunun yerine sürekli öğrenen, öğrendiğini sahada uygulayabilen, proje geliştiren kişiler tercih edilen işgücü olacaktır.
- Her uygulama ve her etkinliğin en temel unsuru insan olacaktır.
- Teknolojik bilgilerin depolanması, geliştirilmesi ve ihtiyaç halinde kullanılması için yapılan çalışmalar en değerli uğraş alanı olarak görülecektir.

1.2. Toplumsal Değişim Süreci

İlkel çağlardan günümüz dünyasına kadar, önce tarım devrimini ardından sanayine devrimini yaşamış olan insanlık tarihi her koşulun kendi içerisinde getirdiği değişimleri tamamlamış ve varlığını geliştirerek devam ettirmiştir. İlkel toplum seviyesindeyken tabiatın sundukları ile yetinebilen insanlık, M. Ö 5000 'li yıllarda tarım toplumuna geçilmesiyle birlikte doğanın verdikleri ile yetinmeyip ekip

biçerek fazlasına sahip olmayı başarmıştır (Erkan 1998). Yaşanan tarım devrimine paralel olarak toplumsal yaşayış da değişmiş, avcı toplayıcı topluluklar ekip diktikleri topraklarda yerleşik düzene geçmişlerdir. 1750'li yıllara gelindiğinde 1850'ye kadar geçen süre artık tarımsal sürecinde üzerinde yeni bir değişim döngüsünü getirmiştir. Sanayi devrimi ile üretimde bir dizi teknolojik yenilik üretim alanını canlandırmıştır. Bu gelişme ekonomik, sosyal, toplumsal alanlara yansiyarak yepyeni bir sürecin fitilini ateşlemiştir. Ayrıca 1765 yılında James Watt tarafından buhar makinasının icadı ile enerjinin sanayide kullanılması ve 1789 yılında Fransız Devriminin meydana gelmesi tarihi dönüm noktalarını oluşturmuştur (Kutlu 2000). Yaşanan değişim sürecinde toprağın yerini sermaye, sadece ekip dikmeyi düşünen sabit düşünce fikrinin yerini ise karmaşık makineleşmenin getirdiği mekanik düşünme becerisi almıştır.

Toplumsal gelişme aşamaları Fındıkçı ve İlhami (1996) tarafından aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

Tablo 1. Toplumsal Gelişme Aşamaları

TOPLUMSAL GELİŞME AŞAMASI	İLKEL TOPLULUKLAR	TARIM TOPLUMU	SANAYİ TOPLUMU	BİLGİ (*) TOPLUMU
EĞİTİM	- Deneme yanılma yoluyla öğrenme - Klan içi eğitim	- Küçük yerleşim yerlerinde tarıma dayalı iş başında eğitim	- Hızlı okullaşma- Belirli yaşlarda zorunlu eğitim	- Yaşayarak öğrenme - Öğrenmeyi öğrenme- Kendi kendini eğitime sorumluluğu - Okul duvarlarını aşan her zaman ve her yerde eğitim- Yaşam boyu öğrenme
EKONOMİ	- Mal mübadelesi	- Mal Mübadelesi - Tarıma dayalı toprak mahsulleri - Madeni paralar (Somut para)	- Endüstri ve makineye dayalı ekonomik sistem - Kâğıt para (sembolik para) hâkimiyeti	- Bilgiye dayanan ekonomik sistemler - Anında transfer olabilen enformasyona dayalı (süper sembolik)
İŞ HAYATI VE ÜRETİM	- Bireysel ihtiyaçların karşılanmasına yönelik hayat biçimi	- Tarım devrimi - Tarıma dayalı organizasyonlar	- Sanayi devrimi - Endüstriyel Organizasyonlar- Büyük işçi sınıfı	- Bilgi Devrimi - Bilgi organizasyonlar - Azalan işgücü ihtiyacı- Bilgi çalışanları
AİLE HAYATI	- Akrabalığa dayalı çok geniş aile tipi	- Geniş aile tipi	- Büyük aile tipinden küçük aile tipine yönelme	- Çekirdek aile - Bireysel yaşam
TOPLUMSAL YAŞAM	- Klan yaşamı - Doğa olayları ve hayvanlardan korunma ön planda - Göçebe yaşam	- Toprağa dayalı yerleşik yaşam - Toprak savaşları	- Hızlı kentleşme - Sanayiye dayalı büyük dünya savaşları	- Soğuk savaş dönemi - Bilgi hâkimiyetine dayanan mücadele
ÜRETİM ARAÇLARI	- İnsan gücü - Basit doğal araç-gereçler	- Basit araç gereçler - Küçük atölyeler	- Makineler - Büyük fabrikalar	- Bilgisayar teknolojileri - Uluslararası pazarlar
YÖNETİM ANLAYIŞI	- Fiziksel güce ve çeşitli inançlara dayalı yönetim	- Din, ırk ya da sınıf gibi sosyal özelliklere dayalı yönetim	- Endüstriyel üretim araçları ve ekonomiye dayalı yönetim	- Profesyonel bir meslek olarak yöneticilik-Bilgiye dayalı yönetim

Kaynak: Fındıkçı, İlhami (1996) Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, s,58.

2.BİLGİ TOPLUMUNDA YENİ EĞİTİM PARADİGMALARI

Paradigma 'yı bir kavram olarak tanımlayan Amerikalı Bilim Felsefecisi Thomas Kuhn'dur. Kuhn (1982)'a göre; paradigmayı iki ayrı anlam bütünlüğü içerisinde tanımlanır. Birinci anlamıyla

paradigma bir topluluk tarafından kabul gören değer, teknik ve inanç bütünlüğünü ifade etmektedir. Paradigmanın ikinci anlamı ise kabul gören bu bütünlük içerisinde temel teşkil eden unsurların model ve örnekler olmasıdır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi birinci tanım bir kuramın belli bir topluluk tarafından kabul görmesi, ikinci tanımda ise o topluluk içerisinde oluşabilecek sorunlara çözüm olabilecek örnek ve modellerinin barındırılmasının önemlidir (Güngör 2004). Paradigmaların ortaya çıkmasına icatlar ve keşifler neden olmaktadır. Çünkü yeni kuramlar ancak eskilerin başarısızlık göstermesi ile meydana gelir ve yeni problemlere yeni çözümler üretebilir. Yenileşme faaliyetleri bunalımla doğar fakat bu bunalımlar yenileşmenin ayak sesleri olması bakımından önemlidir (Kuhn, 1982). Toplumsal süreç içerisinde yenilik adımlarıyla başlayan paradigma değişimleri eğitim öğretimde bilginin doğasında yeniden tanımlamalar meydana getirmektedir. Eğitim öğretim sürecindeki başlıca değişim, bilginin odağının öğretmeden çok öğrenmeye kaymasıdır (Genç ve Eryaman, 2007). Sürekli güncellense de günümüzde uygulamada olan öğretim programları paradigmatik dönüşümlerden etkilenmektedir. Eğitimin yeni paradigması açıklanırken güncel bazı sorulara yanıtlar aranması zaruri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bilgi çağında cevapları aranan sorular aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır. (Hesapçıoğlu, 2001):

- Eğitimli insan kimdir?
- Nasıl ve ne öğreniyoruz?
- Bilgiyi hangi biçimde aktarabiliyoruz?
- Bilgi tabanı değişmeli mi?

Öğrenme ve öğretmenin amacının yeniden tanımlandığı günümüz çağında, eğitimin işlevlerine yönelik yeni paradigmanın gündeme gelmesiyle birlikte eğitimin çağdaş yorumunun bir zorunluluk haline geldiği görülmektedir. (Özden, 1999). Sanayi toplumundan günümüze aktarılan eğitim yaklaşımları artık geçerliliğini kaybetmeye başlamış, bilgi tabanlı bilgi çağında bilginin uygar yorumlanması eğitimde çağdaşlaşma için bir zorunluluk haline gelmiştir. Gelişmişlik düzeyinde en temel unsurun insan olduğu düşünüldüğünde eğitimli insanın tanımı çok daha önemli hale gelmektedir. Eğitimli insan kimdir? sorusunun cevabını Drucker (1994) şöyle vermektedir:

Eğitimli insan, toplumun simgesi haline gelen, kapasitesini toplumun performansı ile özdeşleştirebilen, yaşamını hem sürdürebilmek hem de yaşama değer katabilmek adına gerekli donanımına sahip olabilen, toplumun değer bütününe temsil ederek bilgi toplumunun merkezine yerleşmiş olan kişidir. Bu tanımlamaya ek olarak 21.yy 'da internet ve teknoloji okur-yazar sıfatı da eklendiğinde eğitimli insan tipi becerileri küresel geçerlilikte yer bulmuş olacaktır. Bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi kullanma yöntemlerini özümseyebilen ve bildiğini en temiz ve açık yolla ifade edebilen, bildiği ile sınırlı kalmayıp daha fazlasını üretme yetkinliği kazanmış kişiler bilgi toplumunun gereğini de sağlamış olacaklardır. İnsanı temele yerleştiren yeni eğitim paradigmasının özünde daha önce yaptıklarını tekrarlayan değil, özgün ürünler ortaya çıkarabilen bireyler bulunmaktadır. Bu nedenle öğretim sistemleri planlanırken teknoloji odağında bireysel hızın ön plana çıktığı, interaktif ve inovatif becerileri destekleyen yapılar olarak düzenlemek gerekmektedir. Bilginin ışık hızında değiştiği, güncel ve doğru bilginin her an sorgulandığı bilgi toplumu sürecinde öğretim yöntemlerini ve içeriğini düzenlemek de oldukça güçtür. Bu nedenle esnek ve katılımcı bir çerçevede yeni düzenlemeler yapmak değişimin sürekliliğine ayak uydurmayı kolaylaştırabilecektir. Eğitimin geleceğinde ihtiyaç duyulan bir takım temel değerler TÜSİAD tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Tablo 2 Eğitimde Geleceğe Yönelik Gereksinimler

Temel Felsefe	Öğrenmeyi Öğrenme Küresel bakış açısı Ulusal ruh ve değerlerin benimsenmesi, kültürel kimlik kazanılması ve iyi yurttaş olma Yarışma güdüsü ve girişimci olma Problem çözme becerisi İletişim kurabilme yeteneği Ekip çalışmasını öğrenme Ekonomik çevreyi anlama
Kapsam	Öğrencilere anlayabilecekleri basit bir yöntemle doğru ve özlü bilgilerin verilmesi
Müfredat	Beceriler, toplumsal değerler ve verilen bilgiler arasında bir denge kurulması Ders programlarında çoklu zekâ kuramı doğrultusunda yaratıcılığa, ahlaki değerlere, dil eğitimine, fen bilimlerine, bedensel gelişime, bilimsel gelişmelere, sosyo politik konulara dengeli bir biçimde yer verilmesi Öğrencilerin gelecekteki iş yaşamına hazırlanmaları Soyut ve somut faktörlere yönelik derslerin süreleri arasında bir denge sağlanırken, konularda çağdaş gelişmelere yer verilmesi
Alt yapı	Var olan alt yapının daha etkin bir biçimde kullanılabilmesi için okullar, öğretmenler, eğitim araç ve gereçleri gibi tüm kaynakların eğitim sisteminde daha akılla kullanılması

Kaynak: (TÜSİAD,1999).

3.BİLGİ TOPLUMUNDA OKULLAR

Değişen paradigmlar var olan sorunlara geleneksel çözümler sunma fikrini de değiştirmiştir. Nasıl ki endüstri devrimi makineleşmeye önem vererek yeni bir yapılanma getirdiyse, bilginin yeniden yapılandırıldığı bilgi çağı da eğitimde yeni yapılanmaları gerekli kılmaktadır. Bu noktada okulların görev tanımları sorgulanmakta, sanayi devriminde üretim sahası olarak görülen okullar bugün yeni bir tanıma ihtiyaç duymaktadır. Sanayi devriminin gereği olarak işgücüne yatkın insan modeli yetiştirmekle yükümlü olan okullar günümüzde bilgiyi işleyebilen nitelikli insan gücünü yetiştiren kurumlar olarak yenileşmek zorundadır (Güngör, 2014). Klasik teorilerden çağdaş yaklaşımlara kadar okulların misyonunda değişiklik görülmemekte hatta bürokratik imajlarında katı artışların meydana geldiği gözlemlenmektedir.

Örgüt teorilerini çalışan Hougen (1977) okul bürokrasisi konusunda Norveç'te araştırmalar yapmış ve okulları sisteme biat eden, sistemi sorgulamadan kabul eden bireylerin yetiştiği kurumlar olarak tanımlamaktadır. Hougen 'e göre önceden planlı bir şekilde bilginin nasıl ve ne kadar verileceği sınırlandırıldığı için öğrenmede de sınırlanma ve güçlük oluşmaktadır (Dalin, 1998). Böylece özgürleşemeyen öğrenme biçimleri ve merkezileşen kurumlar eğitim sisteminin kilitlenmektedir.

Bursalioğlu (1997), okulların sosyal psikolojik yönünün ihmal edilmişliğini ortaya koyarken fabrikalaşan okul sistemini ve ham madde işçisi olarak kabul edilen öğrencileri çalışmasının temeline koyar. Okul örgütlerini mekanik bir fabrika olarak betimlemektedir (Şimşek, 1997).

Murshall (1999)'e göre ise, eğitimde yönetimin bürokratik bir erktir ve problemlere çözüm üretirken teknik bilgilerin kullanılır. Ayrıca koşulsuz itaat anlayışının desteklendiği bir kurum yapısının varlığından söz edilerek sistemin sunduğu çerçevenin dışına çıkılmasına asla müsaade edilmediği tespit edilmektedir (McCrea ve Ehrich, 1999).

Freire (2003) ise bankacı eğitim modeline göre okulların toplumsal kalıplar içerisinde davranış sergileyen bireyler yetiştirdiğini, insanın bilginin pasif bir alıcısı ve dünyanın sadece seyirci olmasını

eleştirmektedir. İnsan zihnini edilgen bir yapı şeklinde kurgulayan eğitim örgütlerini baskıcı bir otoritenin ürünü şeklinde tanımlamaktadır.

Geçmişten bugüne tartışılmalı gelmiş okul örgütlerinin yapısı ve işlevselliği bilgi toplumu olarak tanımlanan 21.yy. sürecinde temel örgüt oluşumlarının en dinamik unsurları haline gelmektedir. Okullar bilgi üretmede kilit mekanlar iken bugün okulların bu gücü sadece dört duvar arasında sınırlandırılmamaktadır. E-egitim uygulamaları, sanal uygulamaların anlık ulaşım kolaylığı öğrenmede süreklilik ve güncelliğin sınırlarını aşarak bilgiye erişim kolaylaşmaktadır. Eğitimin hayat boyu devam eden uzun soluklu bir süreç olduğu dikkate alındığında teknolojinin hızına yetişmenin oldukça zaruri olduğu gerçeği her geçen gün daha çok ete kemiğe bürünerek gözler önüne serilmektedir. Küresel dünyanın global değerleri ile yüzleştiğimiz bugün, okul örgütlerinin yapısal değişikliğe uğraması gerekliliği yadsınamaz bir gerçekliktir. Özden, 2002 'ye göre küresel değerleri takip edebilen bir eğitimden beklentiler şunlar olmalıdır:

- Eğitim Programları bilgiyi esas almalıdır.
- Serbest düşüncenin hâkim olduğu eğitim ortamları hazırlanmalı eğitim kurumlarında tartışma, araştırma ve düşünme becerilerinin gelişimi esas alınmalıdır.
- Eğitim kurumları içerisinde yetişkinlerin eğitilmesi de sağlanmalıdır, böylece teknoloji uyumu ile sürekli eğitim esas alınmalıdır.
- Derslerde teorik bilgi dışında eleştirel bakış açısıyla derin düşünme becerisi geliştirilmelidir.
- Okullarda öğretilen bilginin hayat boyu yetmeyeceği fikri benimsetilerek daha fazla bilgiye erişim için öğrenci cesaretlendirilmelidir.
- Eğitimde zekanın tek yönlü yapısı değil çok yönlü zihin becerisi kazandırılması esas alınmalıdır. Sayısal, sözel derslerin yansıra görsel, ritmik, işitsel ve kinestetik gelişim desteklenmelidir.

Yeni dünyanın yeni değerlerinin tasarlandığı yeni çağ döneminde okullar da değişimin rüzgarına göre yönlerini tayin etmek zorunda kalmaktadır. Eğitimin odağı olarak kendilerini yenilemeye mecbur kalan okullar pratik, hızlı öğrenen ve değişime direnmeyen esnek potansiyele sahip bireyleri odağına yerleştirerek ilerleme kaydedebilecektir. Öğrenmenin merkezi olarak düşünülen okullar, fiziki yapısından sunulan eğitim içeriğine kadar her anlamda yenilikle tasarlanmalıdır. Bilgi çağında varlığını sürdüreceği okullar, bilgiyi öğrenmek için günün istenilen saatlerinde kullanılabilen, toplumun farklı kesimlerinden kişilerin kültürel bir uğrak noktası olabilen, bilme güdüsünü yüksek seviyede tatmin edebilen bir merkez olabildiğinde dönüştürücü bir nitelik kazanabilecektir.

Okullar öğrencilerin öğrenme tutkularını sürekli kamçılmalı ve yüksek performansla çalışmalarını için takım odaklı iş birliğini desteklemelidir. Bu destekle yeniliğe cesaretle bakabilen, eleştirel becerisi yüksek, analitik düşünebilen yetkin bireyler, başarı için ön koşulu sağlamış olabileceklerdir. Doyumsuz, neyi neden bilmek istediğini bilmeyen bireyler değil, bilmek istediğini seçebilen, öznel ve otantik bireylere olan ihtiyaç gün geçtikçe çoğalacaktır. 21. yy değişim döneminde okulların bu ihtiyacı karşılayan ana kaynak olması beklenmektedir (Numanoğlu, 1999).

Reyes, Wagstaff ve Fusarelli (1999) 'ye göre:

“Amerikalılar, her zaman ilerlemek ve toplumu korumak için, okulların kapısını çalmışlar; okullardan yoksulluğu ortadan kaldırmasını, işsizliği azaltmasını, etnik gurupların asimilasyonunu kolaylaştırmasını, moral değerler oluşturmasını, bilimsel ilerlemeyi gerçekleştirmesini ve demokrasiyi korumasını, kısaca toplumun eksikliklerini kapatmasını beklemişlerdir.

Ülkelerin geleceğini kurmakla bu denli mühim şekilde ilişkilendirilmiş olan okullar, geleceğin belirsizliğini yönetebilmek gibi ağır bir yük altında bırakılmakta ve geleceğin ağır sorumluluğunu üstlenmektedirler. Bilgi toplumuna evrilme süresince eğitim kurumu yöneticilerine üstlenen sorumluluklar artmış, kendilerinden farklı rolleri benimsemeleri beklenmiştir. Küresel bazda yaşanan değişim geniş alanda etkisini hissettirmekte ve Jhon Naisbitt bu değişimi politik, kişisel, sosyal, teknolojik ifadelerde ‘‘ megatrend ‘‘ kavramını metafor olarak kullanarak açıklamaktadır. Jhon Naisbitt ‘e göre 1980 dönemi ile başlayan büyük değişim etkisi hem insanlığı hem de toplumsal yapıyı yeni bir evreye sürüklemiştir. Megatrend olarak anlatılan büyük değişim Tablo 2’de özet cümlelerle sunulmaktadır:

Tablo 3 Mega Eğilimler ve Yönetici Roller

• Endüstriyel toplumdan	• Bilgi toplumuna
• Zorlama teknolojiden	• İnsan yönelimli yüksek teknolojiye
• Ulusal ekonomiden	• Dünya ekonomisine katılmaya
• Kısa dönemlilikten	• Uzun dönemliliğe ilgi duymaya
• Merkezîyetçilikten	• Yerinden yönetimcilğe
• Kurumsal yardımdan	• Kendine yardıma
• Temsili demokrasiden	• Katılımcı demokrasiye
• Hiyerarşik iletişim ve kontrolden	• Ağlara
• Gelişmiş ülkelerin ilgi ve çabalarından	• Gelişen ülkelerin ilgi ve çabalarına ilgiye
• Ya “o ya şu” düşüncesinden	•Çoklu seçme seçeneklerine doğru gerçekleşmiştir.

Kaynak: (Balcı 2001).

Tablo 2 incelendiğinde görülmektedir ki çağımızın yakın gelecek sayılan yılları dev bir gelişme ve değişme döngüsünden geçmiştir. Artık insanlık ve toplum dinamiği dar kalıplardan çıkarak esnek, çeşitlilik gösteren, genişleyen, açık ve serbest bir zamana ulaşmıştır. Bu değişim yelpazesi içerisinde okul yöneticileri de sadece ders programı düzenleyicisi ya da personelin çalışma performansı denetleyicisi olarak kalmamalıdır. Okul yöneticilerini müfredatı bir makine gibi aktaran öğretmen gözlemcisi olmaktan daha öteye geçmek için zorlamak gerekmektedir. Ancak böyle olduğunda çağdaş dokuyu takip edebilen, kendi öğrenme disipliniyi korumak için yaşam boyu öğrenmenin emekçisi olan okul yöneticileri geleceğin inşasına öncülük edebileceklerdir (Senge,2002). İnovatif becerisi yüksek, çağın yenilik meşalesinde elinde tutabilen ve okulu çevresi ile yeniden inşa edebilen okul yöneticileri bilgi çağında en zorlu işin insanları olarak ifade edilmektedir.

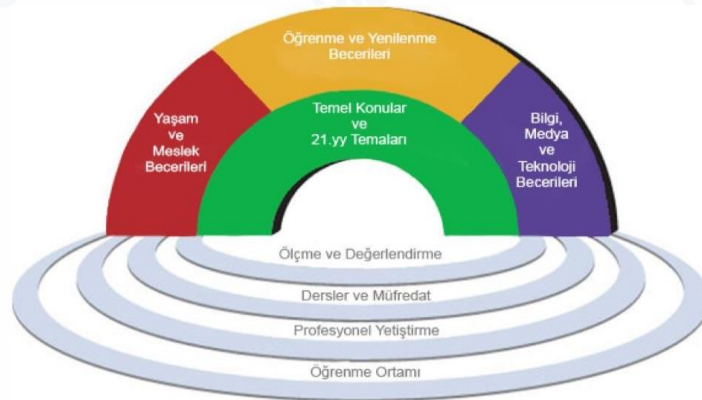
4.21. YY BECERİLERİ VE DÜNYA ÖRNEKLERİ

21 yy becerileri tanımlaması yapılırken bazı temel kavramların gelişimine vurgu yapılmaktadır. Eleştirel düşünebilmede seviyesinin yüksekliği, iletişim kaynaklarının etkin kullanılabilmesi, grupla çalışmaya yatkınlık ve özyönetim- öz denetim farkındalığı temel gelişim kriterleri olarak sayılmaktadır. Wagner (2008), geçmişte bulunan beceriler ile yeni çağdaki beceriler arasında fark olduğunu tespit ederek arada oluşan bu farkı ‘‘küresel başarı açığı’’ ifadesi ile güncel bir kavrama dönüştürmektedir. Ortaya koyduğu analizde var olan açığın kapatılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğine değinmekte ve 7 yetenek alanına dikkat çekmektedir. Bu alanlar şekil 1 ‘de belirtilmiştir.



Şekil 1: Wagner (2008) 21. Yy becerilerinin sınıflandırılması

Küresel ölçekte ivme kazanan yenileşme için ülkeler adımlarını hızlandırmaya başlamaktadır. 21. yy yeterlilikleri ve yetkinlikleri çerçevesinde Amerika Birleşik Devletlerinde konu ile ilgili bir öğrenme projesi çalışması geliştirilmiştir. Bu Proje 21 eyalette 33 farklı kurum desteği ile stratejik bir eğitim ortaklığı olan P21 Leadership States projesidir (Partnership for 21st Century Learning (P21)). Proje karmaşık yaşam standartlarında öğrenme becerisini, dijital yeni yetkinlikler kazanarak iş dünyasına hazır hale gelmeyi ve özgün düşünme becerileriyle yaratıcı gelişimi ifade etmektedir. Ayrıca bireyin hangi boyutta risk alabildiği, sosyal becerileri ve toplumsal uyumu da beceri özellikleri arasında değerlendirilmektedir.



Şekil 2: P21 Öğrenme Çerçevesi

Kaynak: (21st Century Student Outcomes and Support Systems, 2017, Framework for 21st Century Learning, 2017)

Şekilde tasarlanan gökkuşağı renkleri öğrenme çıktıları (learning outcomes), olarak temsil edilirken tabanda gösterilen gri alan ise destek sistemleri (support systems) olarak betimlenmektedir. Tabloda modellenen her bileşen birbiri ile bağlantı halinde işlerlik kazanmaktadır. Belirtilen tüm beceriler yeni yüzyılda yeniliğin anahtarı olarak görülmektedir. Bazı dünya ülkeleri bu hızlı değişimin gerisinde kalmamak adına öğretim programları ve eğitim sistemlerine teknolojik politikaları yerleştirmeye ve bu politikaları okullarda derinlemesine uygulamaya başlamışlardır. Eğitimlerine dijital becerileri ve teknolojiyi entegre eden 5 uzak doğu ülkesinin (Çin, Tayvan, Güney Kore, Japonya, Singapur) uyguladığı politikalar her bir ülke için ayrı başlıklarda altında belirtilmiş ve şekil

6'da çalışmaya konu olan uzak doğu ülkelerinin hedefledikleri 21.yy öğrenci becerileri genel kapsamıyla gösterilmiştir.

ÇİN

Çin, eğitim teknolojilerine oldukça büyük yapmakta ve geliştirdiği uzaktan eğitim teknolojisi ile 806 milyona yakın çalışan nüfusunu vasıflı işgücüne dönüştürmek için kullanmaktadır. OECD raporlarında 2030 'lu yıllarda dünyanın %37 'sinin STEM yetkinlikleriyle yetişmiş bireylerin olacağı belirtilmektedir (Yıldız, 2016).

Tanrısevdi ve Kırıl (2018) 'e göre; geçtiğimiz 10 yılda Çin, eğitim yatırımlarını %19 oranında arttırmış ve önceliği e-öğrenme, yapay zeka ve üst düzey teknolojilerin eğitim sistemlerine uyumuna vermiştir. Ayrıca Çin 'de 2003 yılında ülkedeki bütün ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine yönelik Eğitim Teknolojileri Kapasite Geliştirme Planı (Education Technology Capacity Building Plan for All Primary and Secondary Teachers) uzaktan eğitim projesi başlatılmıştır. Bu da Çin 'in eğitimde modern teknoloji adımlarını çok erken yıllarda atmaya başladığını göstermektedir.

TAYVAN

Tayvan'da e-öğrenme kursları ile ülke çapında öğrenme yönetim sistemlerine yatırım yapılmış ve dijital kaynaklar zengin hale getirilmiştir. Öğretmenler için web tabanlı ders materyalleri ve eğitim planları hazırlanarak çevrimiçi etkinlikler kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ayrıca ülkede dijital yazılım geliştirilmesi için kaynak desteği de verilmektedir. Teknoloji araştırma merkezleri ve bilim kampları ile yenilikçi anlayışın artmasına katkı sunulmaktadır (Ashton, Green, Sung ve James, 2002). Tayvan 2009 yılında bilgisayar destekli eğitim sistemlerini eğitime entegre etmiş ve e-sınıflar oluşturmuştur. Dijitalde geçtiğimiz son 10 yılda başlattığı yeniliklerle Tayvan günümüzde de teknolojik hızını devam ettirmektedir.

GÜNEY KORE

İkinci Dünya Savaşı'nın sonrasında eğitim seviyesinde hemen hemen en alt seviyeleri görmüş olan Güney Kore, geçen yıllar süresince bu kötü seyreden durumu lehine çevirmeyi başarmıştır. Güney Kore 'nin kalkınmada üst düzey başarı elde etmesinin sebebi eğitimde ortaya koyduğu istikrarlı politik adımlardır denilebilmektedir. Ülkelerin bir saygınlık belirtisi olan PİSA ve TİMS sınavları bu ülke için oldukça dikkat çeken bir başarıyı ortaya çıkarmaktadır.2015 yılında TİMSS sınavlarında Güney Kore matematik alanında birinci sırada yer almaktadır. (Levent ve Gökkaya, 2014). Eğitim politikasını 3 aşamalı master planlar ile şekillendiren Güney Kore, ilk aşamada 2000 'li yıllarda her okul için bilişim alt yapısını geliştirme yoluna gitmiştir (155 bilgisayar laboratuvarı hazırlanmış, okullardaki bilgisayar eksikliği ve ağ sorunları giderilmiştir). Master planın ikinci aşamasında teknolojiye yakın öğretmenin yetiştirilmesi amaçlanmış, dijital eğitim içerik sunumlarını geliştirmeye önem verilmiştir. Son olarak üçüncü master plan aşamasına gelindiğinde ise her an her yerde bilgi ulaşımını destekleyecek e-kitap ve e-öğrenme platformları hazırlanmıştır (Başak ve Ayvaci, 2017). Güney Kore 'nin teknolojiyi eğitime entegre etme çalışmalarında planlı bir çalışmayı takip etmesi ülkede sağlam bir dijital alt yapı oluşturulması açısından oldukça önemli görülmektedir.

JAPONYA

Japonya 'nın dünya teknolojik gelişme seviyesinde üst sıralarda görülmesine rağmen teknolojik uygulamaların eğitim içerisine yerleştirilmesi bakımında Güney Kore, ABD, Singapur,

İngiltere gibi bazı gelişmiş ülkelerden geride olduğu saptanmaktadır. Son 20 yıl içerisinde “Yeni BT Reformu Stratejisi” ve “e-Japonya Stratejisi” gibi bazı dijital hükümet girişimleri olmasına rağmen yapılan araştırmalarda bu politik adımlardan da başarılı sonuçların alınmadığı görülmektedir (Bray ve Khaddage, 2013).

SİNGAPUR

1997 yılından bu yana Singapur hazırladığı Bakanlık destekli Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ana Planı'nı uygulamaktadır. Bu planın içeriğinde ARGE çalışmaları ile sürekli geliştirilebilir bir BİT (Bilgisayar ve İşletim Teknolojileri) öğretim programı yer almaktadır. Ayrıca eğitime entegre edilen değerler eğitimi içerikleri, öz -yönelimli beceriler, öğrenme ortamlarının teknolojiyle biçimlendirilmesi ve öğrenmenin istenilen her an ve istenilen her yerde olabilmesi gibi özellikler de ana planın içerisinde yer almaktadır. Bugüne gelindiğinde ise ülkede Master Plan MP4 geliştirme çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmanın vizyonu “Geleceğe Hazır ve Bilinçli Dijital Öğrenciler” yetiştirme gayesi gütmektir (Masterplan 4, 2015). Ülkede geliştirilen son içerik ortamı bakanlık tarafından yoğun çalışmalarla içerik sistemlerinin tek elden aktarılması planıyla kurulmuş olan OPAL (One Portal All Learners) öğrenme ortamıdır. İçeriğindeki mobil öğrenme sunumları, multimedya okuryazarlık becerisi, dijital platformdaki hikayeler, oyunlaştırılmış sunumlar vb. uygulamalar ile ülkede uzun yıllar önce başlayan bir dijital reformu tanımlamaktadır.

Araştırmada bahsi geçen Doğu Asya ülkelerinin 21. Yy da eğitim stratejilerini oluştururken otantik ve zamanın döngüsüne uygun planlama yapabilmeleri, bu ülkeleri yıllar içerisinde başarıyı istikrarlı arttıran en gözde ülkeler haline getirmektedir.

Hedeflenen 21. Yy bireylerini yetiştirebilme açısından bakıldığında ülkelerin kendilerine has beceri setleri oluşturdukları görülmektedir. Aşağıdaki tabloda bazı Doğu Asya ülkelerinde hedeflenen öğrenci özellikleri ve öğrencilere ait beceri setleri gösterilmektedir.

Tablo 4 Doğu Asya Ülkelerinin Hedeflediği 21.yy Öğrencisi ve Beceri Seti

ÜLKE	HEDEF	BECERİ SETİ
Hong Kong	- 21. yüzyıl için nitelikli insan gerekmektedir. Bu insanlar değişken, karmaşık ve belirsiz olan bir toplumda yaşayabilir, önderlik edebilir ve değişim gösterebilirler.	Bilgi ve Beceriler Nitelikler Değerler
Japonya	- Entelektüel, ahlaklı, yetenekli birey	Temel Okuryazarlık Düşünme Yeteneği Dünya İçin Eylemde Bulunma Yeteneği
Güney Kore	- Kişinin bağımsız olarak bütünsel gelişmeye dayalı yaşamını kurması ve geleceğini şekillendirmesi - Temel bilgi ve becerilerin inşasında çeşitli fikirlerini ve mücadeleci ruhunu kullanarak yeni düşünceler yaratan deneyimli bir insan - Kültür okuryazarlığına ve çoğulcu değerlere dayanan insan kültürlerinin zevkine varan ve geliştiren inçelikli insan - Dünyayla bir toplum duygusuyla etkileşime giren ve diğer insanlarla birlikte paylaşma ruhu içinde yaşayan demokratik bir vatandaş	Öz Yönetim Bilgi/Bilgi İşleme Yaratıcı Düşünme Estetik İletişim Yurttaşlık
Singapur	- Kendine güvenen birey, kendini yöneten bir öğrenci, ilgili bir vatandaş, aktif bir katılımcı	Öz Farkındalık Öz Yönetim Sosyal Farkındalık İlişki Yönetimi Sağlam Karar Verme
Tayvan	- Doğaçlama, Etkileşim, Ortak İyî - Öğrencilerin motivasyon ve tutkularını ateşlemek - Kendileri, başkaları, toplum ve doğayla etkileşimlerini geliştirmek için onlara rehberlik etmek - Pratikte öğrenme uygulamalarına, yaşamın anlamını deneyimlemelerine, toplumun, doğanın ve kültürün sürekli gelişimine olan bağlılığını geliştirmelerine yardımcı olmak - Ortak iyilik elde etmek	Öz Yönetimli Eylem Sosyal Katılım İletişimsel Etkileşim

Kaynak: (Setav.org 2019).

TARTIŞMA

İçinde yaşadığımız toplumun en belirleyici özelliği değişimin ışık hızında gerçekleşiyor olmasıdır. Bilgi toplumu tanımlaması ile bu hızlı dönüşümün yapı taşlarının oluşturulmaya başlandığı görülmektedir. Yeni toplum düzeninde geleceği tasarlamak için geleceğin insan özelliklerinin belirlenmesi ve adım adım gelişen modern bir planlama sürecine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada toplumlar hem felsefi ve kültürel arka planlarına sadık kalıp hem de yeninin doğasına uyum sağlayıcı özgün gelişim fikirleri üretmeye mecbur kalmaktadır.

Bugün toplumların gelişmişlik seviyesi belirlenirken en mühim hususlardan biri bilginin nasıl işlenip kullanıldığı, bu bilginin ekonomi, bilim ve eğitime ne kadar yansıtılabildiği ve toplumların dijital yeni dünyanın peşinde ne kadar varlık gösterebildiğidir. Toplumun gelişme seviyesine insan yetiştirme göreviyle büyük katkı sunan okullar artık sadece geleneksel esaslara tutunan birer kültür mirasçısı değil, geleneklere sağlam köklerle bağlanan aynı zamanda da yenileşme olgusunu kendisine yol haritası edinen birer kültür aktarıcısı ve çağdaş değişim tasarlayıcısı olmak zorundadır. Dönüştürücü etki gücü yüksek olan bugünün okullarında artık neyin ne kadar bilindiği, bilginin ne kadarının uygulanabildiği en çok tartışılabilen konuların başında gelmektedir. Bu doğrultuda bilişsel ve işlevsel etkinliklere verilen önem de artmaktadır.

Okulların yenileşmeye katkı sunması ile süreci yeniden tasarlama yoluna giden toplumlar, yenileşme sınırlarını çizen ve başarısını bu sınırlar içerisinde yücelten bir paradigma (yol, bakış açısı, model, düşünce tarzı) oluşturmak zorunda kalmaktadır. Paradigmal değişim anlayışı globalleşme ile ilgilidir. Bu nedenle eğitim, ekonomi, toplumsal yaşam gibi temel yapılarda küresel bir sıçrama gerekliliği öngörülmesi gereken bir gerçekliktir. Büyük reformların sarsıcı, direnç gösterilen zorlu ve köklü bir etkiyle meydana geldiği düşünüldüğünde paradigmal değişim anlayışı bu etkiyi motivasyon ve performans ölçüsünde olumlu bir sistem anlayışına çevirebilecektir.

Araştırmada alan yazından elde edilen bulgular çerçevesinde Bazı Doğu Asya ülkeleri incelendiğinde dünya ölçeğinde değişimin sesine çok önceden kulak verdikleri görülmektedir. Atılan bu çevik ve planlı adımlar sayesinde dijital dünyada sağlam bir yer edindikleri ifade edilebilmektedir. Yenileşmenin temel unsurunu öncelikle mevcut ihtiyaçları gözden geçirip eksiklerin tamamlanması olarak ifade etmeleri değişimi ne denli profesyonel yönetme becerisine sahip olduklarını göstermektedir. Ülkelerin teknolojiye olan yatırımlarını arttırmaları ile (altyapı, donanım, finansman, çevrim içi öğrenme kaynakları vb.) Öğretime ve dolayısı ile çağdaşlaşma seviyelerine önemli katkı sundukları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimin temel amacı iyi insan yetiştirmek olarak ifade edilegelmiştir. Bugün bu tanıma ek olarak küresel boyutta varlık gösterebilen sürekli öğrenen insan yetiştirmek ifadelerinin eklenmesi de yerinde bir söylem olabilecektir. 21. yy becerisine bilme becerisi değil katma değere sunulan üretim etkisi olarak da bakıldığında teoride öğrenilenin piyasada anlam bulmadığı açıkça görülmektedir. Ayrıca yeni yüzyılda girişimcilik, özgünlük, çok kültürlü yapılara saygı duyabilme, eleştirel düşünebilme, iş birliğine yatkınlık, yeniliklerin takipçisi ve uygulayıcısı olabilme gibi yeni yetkinlik alanları da önemsenmektedir. 21.yy eğitim anlayışı ile bilgiyi yalnızca aktarmaktan ziyade bireyin potansiyelinin üst seviyede ilerlemesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal kalkınmaya etki edebilecek beceri gelişimine okullardan başlanması eğitimin önemli bir insan kaynağı üretim merkezi olduğu fikrini de desteklemektedir. Devletlerin uygulamaya geçirdiği politikalarla insan sermayesine

sundukları katkı gelecek öngörülerinin doğruluğu ile örtüşmektedir. Gelecek nesillerin değişime karşı gösterecekleri tavır, ulus politikalarının değişime ne ölçüde hizmet ettiği ile ilgili olacaktır.

Ülkelerin birbiriyle teknolojik yarışa girdiği yeni dünya kurgusunda, çağdaşlaşmada bayrağı en önde taşıyabilmek için eğitimde de aynı yarışın devam edeceği su götürmez bir gerçekliktir. Bu nedenle eskiden bilinen tüm uygulamalar yeni gelişmeler ışığında cesurca sil baştan tanımlanmalıdır. Eğitim sitemlerinde devlet bütçe katkısı daha fazla sağlanarak dijitalleşmenin çok boyutlu etkilerinin uygulanabileceği yeni eğitim sahaları yaratılmalıdır.

Kültür transfer algısı ile yenileşme bilinç düzeyini ortak seviyede tutabilen eğitimciler yetişebilmesi için değişim yönetimi adımları doğru aktarılmalı, değişimi yönetebilme konusu ayrı bir hizmet içi eğitim alanı olarak belirlenmelidir.

Entelektüel sermaye birikimi sağlayan ülkeler seviyesinde ilerleyebilmek için, karmaşık bilgiyi esnek ve pozitif karşılayabilen, bilgisini disiplinler arası ve soyut boyutlara aktarabilen birey yetiştirme fikri eğitim müfredatlarında zaruri bir ihtiyaç olarak belirlenmelidir.

Ülkemizde geleneksel toplum yapısından modern toplumsal düzene geçiş aşmasında eğitimle ilgili reform değerinde bir dizi adımların atıldığı bilinmektedir. (Köy enstitüleri, millet mektepleri, öğretmen okulları, eğitim enstitüleri vb.) Düünden bugüne değişerek kurgulanan eğitim politikalarına dijital ve uluslararası kazanımların eklenmesi bir gerekliliktir. Eğitim seviyelerinde rütbe atlamak isteyen ulusların yeni eğitim tasarımlarını oluştururken gelişmiş ülkelerin kalkınma planlarını incelemeleri faydalı olabilecektir.

Gelişmekte olan ülkeler çözüm odaklı fikirlerini geliştirirken eğitimde sabit bir istikameti takip etmek yerine çok güzergâhlı bir yol izlemeli ve böylece modern bir gelecek inşası yaratabilmelidir.

KAYNAKÇA

Arslan, S. (2016). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun

Ashtn, D., Green, F., Sung, J., ve James, D., (2002). The Evolution of Education And Training Stretegies in Singapore, Taiwan and S. Korea: a developments model of skill formation. *Journal of Education and Work*, 5-30. doi: 10.1080/13639080120106695

Başak, M. H., ve Ayvacı, H. Ş. (2017). Teknoloji entegrasyonunun eğitim alanında uygulanmasına yönelik bir karşılaştırma: Türkiye-Güney Kore örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 465-492.

Bray, E. ve Khaddage, F. (2013, March). Mobile computing and educational innovation in Japan. *In Society for Information Technology & Teacher Education international conference* (pp. 3470-3472). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (4), 3112-3134.

Çakır, R. (2013). *Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması*. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Yay. haz.). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler içinde (s. 397-412). Ankara: Pegem Akademi.

Çötük, N. A. (2006). *Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dağ, İ. (2001). *Bilişim toplumunun klinik psikolojideki etkileri. Bilişim Toplumuna Girerken Psikoloji*. Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu, Ankara.

Drucker P F (1994). *Kapitalist ötesi toplum*. Belkıs Çorakçı (çev), İnkılâp Kitabevi, İstanbul.

Euronews (2018). Yapay zeka okullara giriyor: Çin'den teknoloji eğitimi hamlesi. Şubat 23, 2021 tarihinde <https://tr.euronews.com/2018/11/21/yapay-zeka-okullara-giriyor-cin-den-teknoloji-egitimihamlesi> adresinden alındı.

Fındıkçı İ (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul.

Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu-E. Özbek). (4. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Genç S. Eryaman M. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.9 (4),89-102.

Gültekin, M (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. - *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2020; 10(1): 654-700.

Güngör S. (2014). Eğitim ve eğitim yönetiminde paradigmalar. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-40.

Krohtwolh,D.R. (11993). *Medhods of educational and social sciences research: An integreateg apporach*. New York: Longman.

Kutlu, E. (2000). *Bilgi toplumunda kalkınma stratejileri*, A.Ü.İ.İ.B.F. Yayınları, Eskişehir.

Levent, F. ve Gökçaya, Z. (2014). "Education policies underlying south korea's economic success". *Journal Plus Education*, 10(1), 275-291.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. Ankara: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32, (1-2), 341-350.

Özden, Yüksel. (1999). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. Pegem Yayıncılık, 2.Baskı., Ankara. (s.22-24)

Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler*. (4. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S. ve Kılıç, E. (2007). Integrating information and communication technologies in the Turkish primary school system. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 907-916.

Özmen, B. (2017). *Farklı ülkelerin öğretim programlarında teknoloji entegrasyonu*. Yasemin KOÇAK USLUER (Ed.) Various Aspects Of Ict Integration In Education Farklı Yanlarıyla Eğitimde Bit Entegrasyonu, (s. 76-138). Ankara.

Parlar H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (4), 193-209.

Partnership for 21st Century Learning, www.p21.org, Erişim Tarihi: 26.04.201

Reyes, P., Wagstaff, L.H. ve Fusarelli, L.D. (1999). *Delta Forces: The changing fabric of american society and education*. Handbook Of Research On Educational Administration. (Eds: Murphy, J. ve Louis K.S.) San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Senge, P. M. (2003). *Beşinci disiplin*. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). (9.Baskı) İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.

Şentürk,Ü. (2008).Enformasyon toplumunda eğitimin yeri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.

Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tanrısevdi, F., Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-238.

Tansu, F. ve Iscioglu, E. (2014). Use of mobiletablets inthe learning environment: Perspective of thecomputerteachercandidates. *Journal of Educational & InstructionalStudies in the World*, 4(2).

Türel, Y. K., Akgün, K., Aydın, M. & Yaratın, A. S. (2020). Examination of Technology Policies in Education of Far East Countries, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 48-61. DOI: 10.17679/inuefd.604272.

Toffler, A. (1981). *3. Dalga* (Çev: Ali Seden). İstanbul: Altın Kitaplar.

Yıldız, M. (2016). Eğitim teknolojileri nereye gidiyor. Mayıs 10, 2021 tarihinde http://haber.tobb.org.tr/ekonomikforum/2016/267/104_105.pdf adresinden alındı.

İLKOKULLARDA YENİ KAYIT ÖĞRENCİLERİNİN ŞUBELERİNİN (ÖĞRETMENLERİNİN) BELİRLENMESİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN TUTUMLARI

Ahmet AFACAN
Ayvalık İstiklal İlkokulu, Balıkesir.
a.afacan@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokullara yeni kayıt olan öğrencilerin şubelerinin, dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin belirlenmesinde ilkokul müdürlerinin karar verme tutumlarını belirlemektir. İlkokul müdürlerinin programlanmamış durumlarda nasıl karar aldıkları, karara kim ya da kimleri kattıkları, hangi faktörleri gözönüne aldıkları, izledikleri yol ve yöntemlerin belirlenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Alanyazında daha öncesinde bir çalışmaya rastlanmaması araştırmanın önemini artırmaktadır. Mevcut araştırma neticesinde, ilkokullarda öğrenci-öğretmen belirlemede yaşanan sıkıntıların ve okul müdürlerinin hangi durumların etkisinde kaldıklarının belirlenerek sağlıklı bir eğitim-öğretim durumunun gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ayvalık ilçesinde bulunan merkez ilkokullardan altı, köy(mahalle) ilkokullarından yedi olmak üzere on üç ilkokul müdürünün araştırmacı tarafından hazırlanan 3 bölüm,13 soru ve 20 maddeden oluşan Tutum Ölçeğine verdiği yanıtlardan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,81 çıkmıştır. Araştırma neticesinde katılımcı grubun, tüm paydaşların görüşlerini önemsedikleri görülmüştür. Okul müdürleri, şube belirlemeyi önemli bir yönetim kararı olarak görmekte ve yeni kayıt olan öğrencilerin şubelere dağılımını yaparken kız-erkek dağılımının dengeli olmasına dikkat etmektedir. Okul müdürleri şube belirlemede öncelikle geçmiş yıllardaki deneyimlerini kaynak almakta, buna ilave olarak öğrenciyi bir önceki yılda okutan okulöncesi öğretmeninden görüş almaktadır. Öğrencinin hazırbulunuşluğu için en önemli kısıtlardan biri olan bir önceki eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitim durumunun tespiti ise "yüksek" düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Karar, Şube, Kayıt, Öğrenci, Müdür, Tutum.

ABSTRACT

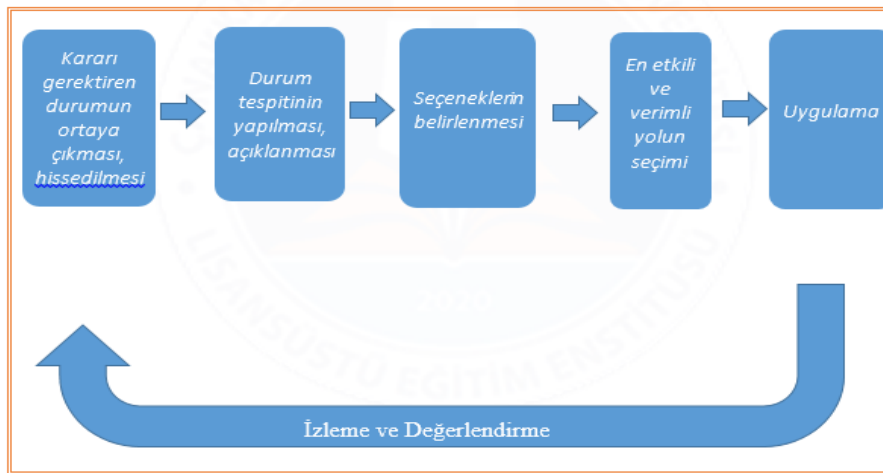
The reason of this survey is to how to determine the classroom and the teachers for the primary school principals to decide. The subject of this survey is how the principals make desicion about the unplanned situations, whom they involve in the decisions, which factors they take into consideration, the paths they follow, ways to decide. Since there is no work in the literature on this before, the importance of this is becoming more. As a result of this survey, it is aimed to appoint the difficulties to decide student-teacher and also aimed to realize the healtiest education status while determining under which circumstances that the principal is effected by. The survey for the education years 2020-2021 was limited to six main primary schools and seven village primary schools. Attitude scale is the answers of 3 sections, 13 questions and 20 articles. Safety Factor of the scale is 0,81. At the result of survey, it was shown that all the sharers cared about the ideas. The school principals see the classroom decisions as an important management decision. And they care about the girl-boy balance in classes. The principals take their previous experiences as a source while establishing classes, additionally demands for the ideas from the pre-school teacher. The creteria which is student's being there at school one year before is at the level of " High."

Keywords: Decision, Class, Registration, Student, Manager, Attitude.

GİRİŞ

Yönetim süreçleri planlama, örgütlenme, eşgüdümleme, etkileşim, iletişim, koordinasyon ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır. Şüphesiz bu süreçlerin öncesinde, yönetimin sonraki süreçlerini ve sonucunu da etkileyecek önemli bir husus karar vermedir. Karar vermeyi, yönetimin kalbi olarak görenler olduğu gibi, yönetimle eşdeğer tutanlar da vardır. Örgütün yaşayabilmesi, yaşamını devam ettirebilmesini alınacak olan kararların doğruluğuna bağlanır.(Bursalıoğlu, 2002) Karar verme yalnız yönetimin en başında başvurulup sonrasında biten bir öge değil; aynı zamanda her süreçte başvuru bir kaynaktır.

Karar bir konuya veya soruna ilişkin düşünülerek varılan kesin yargı olarak ifade edilebilir. Karar verme ise “bir konuya ilişkin çeşitli görüş ve alternatiflerden en makul olanı seçmek ve istenen sonuca ulaşmak için bir yargıya varmaktır.” (Şişman, 2020:189) Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi karar verme olarak tanımlanmaktadır.(Aydın, 2018) Bu kadar basit ifade edebilmemize karşın, karar alma son derece karışık pek çok faktör tarafından etkilenen bir faaliyettir.(Arıkboğa, 2020) Karar verme işlemi için illa da bir sorunun varlığı gerekmez. Karar verme, örgütteki madde ve insan kaynaklarını harekete geçirecek durum öncesinde farklı yollardan en etkili ve verimli olanının seçilmesi sürecidir:



Şekil 1. Karar Verme Süreci

Okul yönetimi, okulu önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağının katkılarını bütünleştirmek, etkili biçimde kullanmak, amaçlara dönük politika ve kararları uygulamak olarak ifade edilebilir. (Taymaz, 2019:20) Okulun etkili çalışabilmesi için okul yönetimi, verimi artırma, eğitim iş görenlerinin doyumunu sağlama, okulun sağlığını koruma, okulu dirik bir yapıya kavuşturma ve okulu çevresine yararlı kılma hedeflerine ulaşabilmelidir. (Başaran, 1993) Doğru kararlar alabilen bilge okul olabilmek için; fikir çeşitliliğinin olması, bireylerin etrafındakilerden bağımsız yerel faktörleri gözetererek düşünebilmeleri ve ortak bir noktada buluşabilmeleri gerekir.(Yavuz, 2016) Okul çevresindeki bir yöneticinin lider olarak nitelendirilebilmesi, bir grup insanı ortak bir hedefe yöneltirken, onların değerlerini, beklentilerini ve duygularını da dikkate alan bir vizyon sağlamasıdır(Karip, 1998) Okul yöneticilerinin yöneticilik fonksiyonları incelendiğinde, planlama, organizasyon, yürütme, koordinasyon, denetleme fonksiyonlarını doğrudan etkileyen iki değişkenin dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Bunlardan birisi karar verme diğeri ise kişilik özellikleridir.(Akça vd., 2009)

Okullar, eğitim sisteminde alınan tüm kararların ve uygulamaların görünmesini sağlayan kurumlardır. Dış çevrenin eğitim hakkındaki fikirleri, okulların sistem içerisinde alınan karar ve uygulamaları yansımasıyla eşdeğerdir. Okullar, eğitim sisteminde dış çevreye açılan kapılar olması nedeniyle, gerek nasıl yönetildikleri gerekse karar verme süreçleriyle ilgi odağındadır. Aslında karar verme süreci bir okulun nasıl yönetildiğiyle de doğrudan ilgilidir. Okul yöneticisi karar verirken bütün unsurları görebildiği ölçüde başarılı bir yönetim sergileyecektir. Yetkinin okul müdüründe olması okulda birlikte karar vermenin önünde engel olmamalıdır. Katılımın yüksek olduğu oranda uygulamada katılım artar. Yöneticiye düşen iş kimlerin hangi konularda karar verme sürecine dahil olacağı örgütsel adalet algısını gözetererek belirlemek olmalıdır.(Alanoğlu ve Demirtaş, 2019)

Günümüzde karar alıcının tek kişi olmasından ziyade liderliğin paylaşımına yönelme sözkonusudur. Liderliğin paylaşımına dair her durumda geçerli ve evrensel cevaplar bulmak ise güçtür. Okullarda liderliğin paylaşımı büyük oranda sosyo-kültürel bağlam tarafından şekillendirilmektedir. Okulda bulunanların diyalog ve iletişim yollarının açık olması, düşüncelerini açıklamada güvende hissetmeleri paylaşılan liderlik açısından önemlidir. Okul üyelerinin birbirleriyle kuracakları diyalog yollarının kolaylaştırıldığı, paydaşların düşünce ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri konusunda kendilerini güvende hissedecekleri, daha demokratik bir iletişim ortamı paylaşılan liderlik açısından önemlidir. Paylaşılan liderlik üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun odak noktasında, daha geniş çevreler olması gerekirken yönetici veya öğretmenlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Geniş yelpazedeki paydaşların karar alma başta olmak üzere liderlik süreçlerine katılmasının örgütteki motivasyonu ve ortamı etkileyerek öğrenci performansına da etki edecektir.(Sivri ve Beycioğlu, 2017)

İlköğretim okulu öğretmenlerinin okulda karara katılma davranışları arttıkça, örgütsel iletişim algılarının da arttığını söyleyebiliriz.(Takmaz, 2009) Öğretmenlerin karara katılma düzeyleri kıdemleri ve yaşları yükseldikçe arttığı, öğretim programları boyutunda I. kademe öğretmenlerinin, öğrenci hizmetleri boyutunda ise II. kademe öğretmenlerinin kararlara daha fazla katıldıkları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin karar alma sürecinde yer alma düzeyleri ile iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.(Bilge, 2008) Akdemir (2009)'in araştırmasına göre resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler, okulda alınmakta olan kararlara “çok” katılmak istedikleri halde “çok az” katıldıklarını belirtmişlerdir. Özdoğru (2012) da çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, alınmakta olan karar konularına “çok” katılmak istediği halde “biraz” katıldığı; öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu tespitindedir. Çelik (1997) de öğretmenlerin karara katılma düzeyleri, karara katılma isteklerinden daha düşük olduğu fikrindedir. Öğretmenlerin daha çok, yılda üç kez ve ikişer saat, kurulca seçilen başkan tarafından yönetilen, şartlı veli ve öğrenci temsilcisinin katılımıyla toplanan öğretmenler kurulunda görüşülen konulardaki kararlara katıldığı fikrindedir.

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, kararlara katılım düzeyleri ve karara katılma isteklilik düzeyleri incelendiğinde, öğretmenler en çok öğretim programlarıyla ilgili konulara katılırken en az fiziki yapı ve araç ve gereç ile ilgili konulara katıldıkları görülmektedir. (Kaygısız, 2012) Öğretmenlerin öğrencileri ve okulu ilgilendiren kararları birlikte almaları, birbirleri ile yakın iletişim kurmaları ve daha az umursamaz davranışlar sergilemelerinin açık bir okul ikliminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı da söylenebilir.(Çolak ve Altınkurt, 2017) Okul yöneticilerinin öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerinde daha fazla karara katılmalarını sağlamaları, öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin yükselmesine katkı sağlayabilecektir.(Taşcı, 2011)

Çocuğun günün büyük bir bölümünü yeni arkadaş ve farklı bir ortamda geçirmeye başladığı ilkökul, çocuğun yaşamındaki en önemli dönüm noktalarından biridir. İlkokul okuma-yazma, dört işlemin yanı sıra kural ve talimatların yer aldığı bir eğitim kademesidir. Çocuğun daha önceki deneyimi okuma yazma ve okul başarısını etkileyecektir. Bizde temel kriter olarak “kronolojik yaş” esas alınmakla birlikte pek çok ülkede çocuklara okul başında hazır bulunuşluk testleri uygulanmaktadır. Belli bir seviyeye gelmeden yapılan başlangıçlar ise çocuğun duygusal anlamda yıpranmasına ve sonraki eğitim yaşantılarında sıkıntılar yaşamasına sebebiyet verecektir.(Erkan ve Kırca, 2010) Hildert ve arkadaşları tarafından 1949 yılında hazırlanan ülkemizde de 1980 yılında eğitim bilimci Prof.Dr. Ayla OKTAY tarafından uyarlanan kelime anlama(19 madde), cümle(14 madde), genel bilgi(14 madde), eşleştirme(19 madde), sayı(24 madde)kopya etme(10 madde) olmak üzere toplam 6 alt test ve 100 maddeden oluşan Metropolitan Testi okula hazırlık konusunda en çok kullanılan testtir. Ülkemizde de özel kurum ve merkezlerce uygulanmakla birlikte resmi veya özel ilkokullarda kayıta bir ön koşul değildir.

Okuma-yazma becerilerinin gelişiminde çocuğun, ilgi ve ihtiyaçları, zeka düzeyi, sağlık durumu, duygusal yapısı, sosyal çevresi, eğitim ortamı, anne baba eğitim düzeyi gibi bir çok faktör etkili olmaktadır. Her çocuğun edindiği deneyimler bu faktörlere bağlı olarak değişmektedir. (Oktay, 2002) Birinci sınıfta okuyan öğrencilerin farklı değişkenler açısından okula uyumlarının incelendiği araştırma sonucunda, okula uyum puanlarının öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı, okula uyum puanlarının yaş faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın okula yedi yaşında başlayanlar lehine olduğu bulgusu elde edilmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli bulgu da; daha önce bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmenin birinci sınıfa uyumu olumlu etkilediği sonucudur.(Yoleri ve Tanış, 2014) Okulöncesi eğitim alan çocukların aldıkları programa göre de anlamlı farklılıklar görülmüştür. Araştırma (Kayılı, 2010) bulgularına göre Montessori yöntemi ile okul öncesi eğitim alan anaokulu çocuklarının MEB müfredatına göre eğitim alan okulöncesi öğrencilerinden daha yüksek okul olgunluğuna, sosyal beceri ve dikkat toplama becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi eğitim alan çocukların aldıkları sürelerle göre de okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve toplam okul olgunluğu puan ortalamalarının iki yıl eğitim alanlar lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların okul türüne (bağımsız ve ilkökula bağlı anasınıfı) göre okul olgunluğu puan ortalamaları incelendiğinde ise sonuçların okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve toplam olgunluk açısından ‘Bağımsız’ anaokullarında eğitim gören çocuklar lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. (Güzel ve Özyurt, 2018)

Yapılan çalışmada okul öncesi eğitim gören ve görmeyen öğrenciler arasında el becerileri ve el-göz koordinasyonu farklılıklarının olduğunu okul öncesi eğitim alan birinci sınıf çocuklarının ilk okuma yazma çalışmalarına daha kısa sürede uyum sağladığı 1. sınıf öğretmenlerince ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyete göre okula hazır bulunuşluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne ve babası lise ve yüksek öğrenimli olan çocukların okula hazır bulunuşluk düzeyleri, anne ve babası okur-yazar olmayan, okur-yazar ve ilköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek bulunmuştur. (Erkan ve Kırca, 2010) Ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre 1. Sınıfta okuyan öğrencilerin okuma hızı ve prozodi(akıcı okuma) puanlarında anlamlı farklılıklar görülmüştür. (Kaya ve Doğan, 2016)Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşlukları incelendiğinde üst sosyo-ekonomik gruptaki çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. (Erhan, 2011)

Cinkılıç’ın (2009) araştırma sonucunda ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin okul olgunluk düzeylerinde; M.O.T (kelime anlama, cümleler, genel bilgi, eşleştirme, sayılar ve kopya etme) alt

testlerinde okul öncesi eğitim alma, okulöncesi eğitime devam süreleri ve kardeş sayıları değişkenleri açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cinsiyetin okul olgunluğu üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Unutkan (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçları da okulöncesi eğitim alan, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yüksek olan çocukların başarılarının arttığı yönündedir. Unutkan araştırmasında ayrıca kız çocukların erkek çocuklardan öz bakım becerileri, fiziksel gelişim ve ses çalışmaları bazında anlamlı farklılıkların olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Unutkan, İlköğretim çağına gelmiş çocukların hazır bulunuşluk seviyelerini değerlendirecek çeşitli ölçeklerin geliştirilmesi, çocuklara uygulanarak ihtiyacı olan desteğin belirlenip çocuk ilkokula başlamadan verilmesini önermektedir. Güzel ve Özyurt (2018) da okuma olgunluğunda cinsiyet farkı görülmemesine rağmen, sayı olgunluğu ve toplam olgunluk puanında "kız" çocuklar lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu duruma neden olarak da kız çocuklarının sözel ifadelerinin anlaşılıp istenilen davranışın yerine getirilmesine bağlamaktadır. Arı ve Özcan'ın bildirisinde (2014) okul olgunluğu ile okula başlama yaşı arasındaki ilişkiye bakılmış; okula başlama yaşı yükseldikçe okul olgunluğunun arttığı ancak 69-72 ve 72-80 aylık öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, 60-66 ay arasında olan öğrencilerin ise diğerlerine göre okul olgunluklarının düşük olduğu saptanmıştır. Güzel ve Özyurt' un araştırması(2018) da çocukların okul olgunluğu puan ortalamalarının ay bakımından yaşına ('72 ve üzeri', '66-71 ay' ve '60-65 ay') göre anlamlı farklılaştığı ve bu farkın ay bakımından yaşı yüksek olan çocuklar lehine olduğu yönündedir. Öğretim programları ve okulun fiziksel özelliklerinin 60-66 ve 66-72 aylık çocukların gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi halinde bu yaş grubundaki çocukların okula başlayabileceği; ancak bu yaş grubunun okula karşı olumsuz tutum geliştirebilecekleri ve olumsuz bir akademik benliğe sahip olabilecekleri unutulmamalıdır. (Gündüz ve Çalışkan, 2013) İlk okuma ve yazma sürecinde 60-66 ay aralığında ilkokula başlamış öğrencilerin sürecin başında özbakım becerilerinin yanısıra kalem tutma, yazıyı satır aralığına yazma, tahtayı kullanma, oran ve orantı konusunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. (Başar, 2013)

Okula başlama konusunda yaştan da öte hazır oluş durumları dikkate alınmalı, çocukların sosyoekonomik çevreleri, okulöncesi eğitim alma durumları gözönünde bulundurularak, farklı ölçme araçlarıyla tüm gelişim alanlarını yordayan bir değerlendirme yapılmalıdır. (Akay ve Ceylan, 2019) Koçyiğit ve Saban (2014) Okula hazır bulunuşluk kriterlerinin belirlenmesini ve okul yöneticisi, ilköğretim öğretmeni, ebeveynler ve rehber öğretmenden oluşan bir kurul tarafından çocukların okul olgunlukları test edilmesini öneri olarak getirmişlerdir. Arı ve Özcan bildirisinde (2014) ilkokul birinci sınıfın başında kayıt için gelen öğrencinin okul olgunluğunun belirlenmesi gerektiğini, çocuğun okul olgunluğunun ve okula hazır oluşunun MEB tarafından hazırlanacak olan standart testlerle rehberlik servisleri tarafından öğrenciye uygulanarak belirlenmesi gerektiğini; sonrasında hazır olarak belirlenen öğrencinin kaydı yapılmasını, gerekli olgunluğa ulaşmamış öğrenciler için ise rehberlik servisi tarafından öğrencinin okula hazır olmama nedeni araştırılıp bu aşamada aile ile işbirliği yapılmasını önermiştir.

Müfredata (MEB: 2019) göre de öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan okulların, yeni/nakil yoluyla kayıt olacak öğrencileri hangi şartlarda kabul edeceği(kayıt-kabul şartları) belirlenmiş olmakla birlikte okulda birden fazla şube(1-A Şubesi,1-B şubesi,1-C şubesi vb.) olması halinde öğrencilerin hangi şubede öğrenim göreceği net olarak belirlenmemiştir. Programlanmamış bir konuda okul müdürleri nasıl karar almaktadır? Yeni kayıt olacak öğrencilerin öğrenim göreceği sınıfa ait şubelerinin belirlenmesinde neye göre hareket edilmektedir? İlkokullarda yeni kayıt öğrencilerinin şubelerinin, dolayısıyla öğretmenlerinin belirlenmesinin karar sürecinde okul müdürlerinin, bu durumu ele alış biçimi, izlediği yol, gösterdiği davranışların belirlenmesi bu araştırmanın amacıdır. Araştırmada okul

müdürlerinin; kararlarını etkileyen faktörler, hangi durumları öncelikle, karara kim ya da kimleri kattıkları, karar alırken nelere dikkat ettiklerinin, göz önünde bulundurdıkları hususların tespitine yönelik çalışmalar yürütülmüştür.

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Yapılan alanyazın taramasında araştırma konusu ile bugüne kadar yapılan doğrudan bir araştırmamaya rastlanmamakla birlikte ilişkili olabileceği değerlendirilen çalışmalar ve mevzuat incelenmiştir. Literatürdeki çalışmalar ve uygulamadaki örnekler analiz edilerek emik bir bakış açısıyla ilkökul müdürlerinin yeni kayıt olan öğrencilerin şubelerini belirlemedeki karar tutumlarını ölçmeye yönelik Likert tipi ölçek geliştirilmiş, uygulayıcı ve akademik alanda uzman görüşlerine başvurularak son şekli verilmiştir. Çalışma grubu olarak belirlenen Ayvalık ilçesinde görev yapan ilkökul müdürlerine uygulanarak mevcut durumun belirlenmesine çalışılmıştır. Verilen yanıtlar SPSS programına aktararak güvenilirlik ve madde analizleri elde edilmiştir. Elde edilen analiz doğrultusunda değerlendirme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Ayvalık genelinde bulunan merkez okullardan altı, köy(mahalle) okullarından yedi olmak üzere on üç ilkökul müdürü oluşturmaktadır.

Tablo 1 Demografik Dağılım

		f	%
Görev Bölgesi	Şehir merkezi	6	46.2
	Mahalle(Köy ya da belde)	7	53.8
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	7.7
	Lisans	10	76.9
	Yüksek Lisans	2	15.4
Cinsiyet	Kadın	4	39.8
	Erkek	9	69.2
Yaş	26-30 arası	2	15.4
	31-35 arası	1	7.7
	36-40 arası	1	7.7
	41-45 arası	5	38.5
	46 yıl ve üzeri	4	30.8
Meslekteki Kıdem	6-10 yıl	2	15.4
	11-15 yıl	1	7.7
	16-20 yıl	4	30.8
	21-25 yıl	2	15.4
	26 yıl üzeri	4	30.8
Okuldaki Çalışma Süresi	1-2 yıl	7	53.8
	3-4 yıl	4	30.8
	5-6 yıl	2	15.4

Veri Toplama Aracı

Sosyal bilimlerde, giderek benimsenen görüş; “bu alanda yapılan pek çok ölçmenin, en çok, sıralamalı ölçek ile yapılabileceği” şeklindedir.(Karasar, 2020 :188) Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan ve bu nedenle gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir.(Tezbaşaran, 2008) Araştırmacılar, araştırmak istedikleri konuda ya da ölçmeyi amaçladıkları özelliklerle ilgili özel ve hazır standart ölçek bulamadıkları durumlarda ölçeği kendileri geliştirmek durumunda kalır. Burada dikkat edilmesi gereken husus ölçekleme tekniği bireyler arası farkları ortaya koyabilmeli, içsel özellikleri ölçülebilmeli, sadece ölçmeye konu olan özelliğe odaklanmalı, yeteri kadar önerme içermeli, herkesin hemfikir olduğu konuları barındırmamalı, herkesçe anlaşılır basit cümleler içermelidir. (Bayat, 2014)

Bu araştırmada ilkokul müdürlerinin tutumlarını belirlemeye yönelik likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım, söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır. Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yeğinliğini belirlemek için kâğıt kalemle uygulanan kendini rapor etme araçlarıdır. Günümüzde tutum ölçekleri, diğer testler gibi, kâğıt kalem yerine bilgisayar aracılığı ile de uygulanabilmektedir. Bir tutum ölçeği, ölçülmek istenen tutum konusu (bir insan grubu, bir kurum ya da bir kavram, vb.) ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir. Bu ölçekler farklı tekniklere dayalı olarak geliştirilebilir. Likert tipi ölçekte genellikle bireye bir soru listesi (anket, envanter, ölçek, test) verilir ve bireyden listedeki ölçek maddelerine tepkide bulunması (soruları cevaplaması) istenir. Bu sorularda, bireyden hipotetik olarak ortaya konan durumlarda takınacağı tavrın veya göstereceği davranışın ne olacağını belirtmesi istenir. Bireyin kendini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayılımasına dayanan bu teknikte, bireyin hem bu sayıltıyı karşılayacak içgörüyü sahip olması hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz olarak ve çarpıtmadan vermesi beklenir. Oysa, kişilerden kendileri hakkındaki bilgileri çarpıtmadan ve eksiksiz olarak ifşa etmesini (açığa vurmasını) beklemek, birçok nedenle, her koşulda doğru değildir. Bu aksaklık karşısında, genellikle bireylerin kimliklerinin gizlenmesi sağlanarak, onlardan daha içten cevaplar alınmaya çalışılır.(Tezbaşaran, 2008) Ölçekte ters puanlanan madde oranı yarı yarıyadır.

Verilerin Analizi

İlkokullarda yeni kayıt öğrencilerinin öğretmenlerinin belirlenmesinde okul müdürlerinin tutumlarını ölçmeye yönelik likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Ölçek hakkında uzman görüşü alınmıştır. Ölçek pandemi nedeniyle uzaktan bağlantı paylaşımı yoluyla ilkokul okul müdürlerine uygulanmıştır. Ölçekte olumlu ifadeler ile olumsuz ifadelerin aynı oranda olmasına dikkat edilmiştir. Bu seçenekler için birden beşe doğru bir puan dağılımı yapılmış, her ifadede “üç” puan kısmen katılmayı ifade etmiştir. Elde edilen verilerden olumsuz maddeler, olumlu maddelerin tersine puanlanmış ve ölçek puanı oluşturulmuştur.“Kararsızım” şeklinde bir madde olması halinde istatistiki yanılgılara yol açabileceğinden “orta nokta” olarak “fikrim yok” maddesi tercih edilmemiş, “orta yol” olarak “kısmen katılıyorum” seçeneği tercih edilmiştir (Karasar, 2020:183).

Tablo 2 Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

SEÇENEK	Puanlar	Puan Aralığı	Düzeyi
Tamamen katılıyorum	5	4.20-5.00	Çok Yüksek
Katılıyorum	4	3.40-4.19	Yüksek
Kısmen katılıyorum	3	2.60-3.39	Orta
Katılmıyorum	2	1.80-2.59	Düşük
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.79	Çok Düşük

Cronbach alfa likert tipli ölçeklerde sıklıkla kullanılmaktadır. Cronbach alfa aşağıdaki gibi ifade edilmektedir(Yıldız ve Uzunsakal, 2018)

0 < R2 < 0.40 ise güvenilir değil

0.40 < R2 < 0.60 ise düşük güvenilirlikte

0.60 < R2 < 0.80 ise oldukça güvenilir

0.80 < R2 < 1.00 ise yüksek güvenilirlikte

Tablo 4 Güvenilirlik İstatistikleri (Reliability Statistics)

Cronbach's Alpha	(Cronbach's Alpha Based on Standardized Items)	Soru Adedi (N of Items)
0,812	0,828	20

*Ölçekte yer alan “Üst makamlara görüş sorarım” maddesinin çıkarılması halinde 0,844’e çıkabilecektir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve katılımcı gruba uygulanan Tutum Ölçeği’nden alınan veriler SPSS programına aktarılmış ve istatistiki bilgiler alınmıştır. Ölçek yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcı sayısının sınırlı olması nedeniyle ileri düzey madde analizi ve faktör analizleri üzerinde çalışılamamıştır. Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin doğru bir şekilde ölçülebilme derecesidir. Bir başka deyişle, ölçülmek istenenin başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir. Buna kısaca “doğruluk” da denilebilir. Bir ölçmenin geçerli sayılabilesinin ilk koşulu, onun yüksek tutarlıkta ölçülebiliyor olmasıdır. (Karasar, 2020:194) Kapsam geçerliliği için akademi ve uygulamanın içinden uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliliğini artırmanın bir yolu da ölçekte bilinmeyen kavramların yer almamasıdır. Ölçekte farklı anlamalara yol açabilecek kavramlardan uzak durulmuştur. Geliştirilen Likert türü ölçekte yarı yarıya oranında olumlu ve olumsuz ifadeler kullanılmış, bu durum cevaplayıcı tarafından verilen/verilebilecek sistematik yanıtların önüne geçmiş, bütün önermeler olumlu/olumsuz durumlarının tespiti için okunmak durumunda kalındığından ölçekten daha güvenilir, daha doğru ve daha geçerli yanıtlar alınmıştır. (Bayat, 2014)

BULGULAR

Çalışmaya katılan okul müdürlerinin %76,6’sı yönetim ve karar verme ile ilgili olarak hizmet içi eğitim, kurs ve seminer programlarına katıldığını, %15,6’sı katılmadığını, %7,8’i ise hatırlamadığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin okul ikliminin iyileştirilmesine, eğitim-öğretime ve planlamaya yönelik kararları öncelikledikleri belirlenmiştir. (Tablo:5) Okul müdürlerinin çoğu şube belirlemede kura yöntemini doğru bulmuş, buna neden olarak da adaletli bulunması ve baskı ve taleplere karşı koruyucu olmasını göstermişlerdir. (Tablo:6 ve 7) Okul müdürlerinin buldukları ortak payda ise kurasız bir yöntemde önceliklerinin öğrenci olacağı ve öğrencinin gelişim (bilişsel, psikomotor, duyuşsal) düzeyine göre şube belirlemeye gidecekleri yönündedir. (Tablo:8 ve 9)

Tablo 5 Okul Müdürlerinin Karar Alanları

	%
Okul ikliminin iyileştirilmesine yönelik kararlar	30,8
Eğitim-öğretime yönelik kararlar	23,1
Yapılacak işlerin planlanmasına yönelik kararlar	23,1
Bürokratik işlere yönelik kararlar	7,7
Okulun fiziki yapısının iyileştirilip korunmasına yönelik kararlar	7,7
Öğrenci işlerine yönelik kararlar	7,7

Tablo 6 Okul Müdürlerinin Şube Belirlemede Kura Yöntemine Bakışı

	%
Doğru yöntem olarak değerlendirilen	53,8
Yanlış yöntem olarak değerlendirilen	23,1
Kararsızlar	23,1

Tablo 7 Şube Belirlemede Kura Yönteminin Tercih Edilmesine Yönelik Görüşleri

	%
Adaletli bulunuyor olması	46,2
Baskı ve taleplere karşı koruyucu olması	46,2
İzahının kolay ve mümkün olması	7,7

Tablo 8 Okul Müdürlerinin Kurasız Yöntemde Şube Belirlemede Tercih Öncelikleri

	%
Öğrencinin (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) Gelişim Düzeyi	76,9
Öğrencinin Cinsiyeti	7,7
Öğrencinin Kişilik(hareketli, sakin, alıngan vb.) Özellikleri	7,7
Öğretmen ve öğrencinin uyumu	7,7

Tablo 9 Okul Müdürlerinin Kurasız Yöntemde Şube Belirlemede Gözönüne Aldığı Kişiler

	%
Öğrenci	61,5
Öğretmen	15,4
Üst Merciler	7,7
Hepsi	7,7
Kura olduğundan değerlendirmeye almama	7,7

Tablo 10 Okul Müdürlerinin Şube Belirleme Tutum Ölçeği

	\bar{x}	Ss
Tüm paydaşların görüşlerinin önemsenmesi	4,62	0,51
Öğrencilerin kız-erkek cinsiyet dağılımının şubelere dengeli dağılımına dikkat edilmesi	4,54	0,66
Şube belirlemenin önemli bir yönetim kararı olarak görülmesi	4,38	0,51
Geçmiş yıllardaki deneyimlerin kaynak alınması	4,31	0,63
Okulöncesi öğretmenin görüşünü önemseme	4,23	1,17
Şube belirlemede öğretmenler kurulu kararına uyulması	4,15	0,99
Öğrencileri kuraya tabi tutarak şubelerinin belirlenmesi	4,15	0,80
1 . sınıfı okutacak öğretmenlerin görüşünü önemseme	4,15	0,90
Öğrencinin bir önceki eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitim durumunun bilinmesi	4,00	1,22
Aceleci karar almama	3,85	1,21
Öğrencilerin kurallara uyum becerisinin bilinmesi	3,85	0,99
Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunun tespiti	3,69	1,18
Öğrencinin resim, müzik yeteneği öncesinden bilinmesi	3,54	1,20
Öğrencinin öz bakım becerilerinin şube belirlemede dikkate alınması	3,46	1,05
Öğrencinin kişilik (hareketli, sakin, alıngan vb.) özelliklerinin dikkate alınması	3,46	1,20
Okulda geçmiş yıllardaki uygulamaların dikkate alınması	3,23	1,09
Öğrencinin arkadaşlarıyla uyumunun şube belirlemede dikkate alınması	3,15	1,21
Veli isteklerini dikkate alınması	2,85	1,14
Öğrencilerin yaş-ay bakımından dağılımı	2,62	1,12
Üst makamlara görüş sorulması	2,62	1,50

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul Müdürlerinin Karşılaştıkları Akademik ve Bürokratik Problemlere Yönelik Görüşlerine ilişkin yapılan araştırmada (Sezgin vd.,2020) bir okul müdürü “*Veli geliyor mesela, sınıf değiştirmişiz gerekli nedenlerden dolayı, milli eğitimden arıyorlar, bu öğrencinin sınıfını eski haline getirin diye. Bunu bana sormuyor veya okul müdürünün kararı doğrudur demiyor. Benim adamım var dediğimiz sürece bu sorunları yaşarız. Diyelim ki ben bu baskılara uymadım, dediklerini yapmadım, iki gün sonra görevlendirme bitince sen bizim dediğimizi yapmadın deyip benimle çalışmayacaklar...*” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Bu araştırmada da bir okul müdürü, öğrenci kabulü ve sorunları ile ilgili okul idaresi, öğretmen ve okul aile birliği yönetiminin tam yetkili olması gerektiğini; aksi halde talebi karşılanmayan her vatandaşın şikayet yoluna başvurarak sorunların devam edeceğini dile getirmiştir. Taleplerinin kayırmaya dayalı olmasından dolayı karşılanamadığı, sonrasında bazı kişi ve grupları devreye soktuklarını belirtmiştir. Torpilin önlenmesi gerektiğini söylemiştir.

İlköğretim okullarında öğretmenlerin, yöneticilerin karar alma sürecine ilişkin beklentilerinde ‘yardıma ihtiyacı olan öğrencilerin tespit edilmesi’nin en üstte yer aldığı görülmektedir. (Güzelce, 2009) Söz konusu araştırmada “öğrencilerin şubelerinin belirlenmesi” maddesi yer almadığından bir değerlendirmeye gidilememekle birlikte, öğretmenlerin “öğrenci” yi öncelikledikleri görülmektedir. Bu araştırmada da okul müdürleri kura yöntemini uygulamadıkları takdirde önceliğinin, öğrencilerin bilişsel, psikomotor, duyuşsal özellikleri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yöneticilerin ‘yasa ve yönetmelikleri baskı aracı olarak kullanmaktan kaçınma’, ‘sınıf dağıtımı, öğrenci dağılımı gibi öğretmenleri ilgilendiren konularda öğretmenlere danışma’, ‘okulla ilgili alacağı önemli kararlarda

öğretmenlere danışma', 'görevlendirmelerde, öğretmenlere adil davranma', 'okulu ilgilendiren çeşitli sorunlarla ilgili kararları öğretmenlerle birlikte alma' davranışlarından çok güdülendiği belirlenmiştir. (Uz, 2009) Bu araştırmada da okul müdürlerinin tüm paydaşları karara katma tutumunun en çok benimsenen tutum olduğu çıkmıştır.

Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri ile ilgili yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenlerin, eğitimin ailede de devam edebilmesi, aile ile okulun bir bütün olabilmesi için ailelerin eğitim sürecinde yer alması hususunda hemfikir oldukları; ancak bazı velilerin, kendi uzmanlık alanlarına müdahale etmelerinden, neyi nasıl yapacakları konusunda baskı yapmalarından rahatsızlık duydukları için eğitim sürecine ailelerin katılımına soğuk baktıkları görülmüştür. (Erdoğan ve Demirkasımoğlu, 2010) Veliler çocuklarını ilkokullara kayıt ederken katkı sağlamakta, ancak bunun miktarını okulun başarısı ve özellikle öğretmeni tercih edebilme durumu belirlemektedir. Eğitim bölgesi dışındaki başarılı okullara kaydetmek daha çok katkı gerektirmektedir. Buna karşın okula katkı sağlayan velilerin okuldan beklentileri artmakta ve bu bazen baskıya dönüşebilmektedir. Bu baskılar genellikle öğrenciye yüksek not verilmesi, oturulacak yer ve sıra arkadaşı seçilmesi ile şube değişimi konularında olmaktadır.(Özcan, 2014) Bu araştırmada da okul müdürlerince veli isteklerinin dikkate alınması durumu son sıralarda yer almıştır.

Araştırma neticesinde katılımcı grubun, tüm paydaşların görüşlerinin önemsenmesine büyük önem verdikleri görülmüştür. Okul müdürleri, şube belirlemeyi önemli bir yönetim kararı olarak görmekte ve yeni kayıt olan öğrencilerin şubelere dağılımını yaparken kız-erkek dağılımının dengeli olmasına dikkat etmektedir. Şube belirlemede öncelikle geçmiş yıllardaki deneyimlerini kaynak almakta, buna ilave olarak öğrenciyi bir önceki yılda okutan okulöncesi öğretmeninden görüş almaktadır. Okul müdürleri bahsi geçen tutumları "çok yüksek" düzeyde puanlamışlardır. Bir okul müdürü yeni kayıt öğrencilerinin şubelerinin belirlenmesiyle ilgili olarak yapılan çalışmayı şu şekilde özetlemiştir: *Yaptığımız çalışma, öncelikle okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin öğretmenlerinden bilgi istemek. Bu bilgiler çerçevesinde dengeli sınıf oluşturmak için okul öncesi eğitimi almamış öğrencileri dengeli bir biçimde sınıflara dağıtıttıktan sonra okul öncesi eğitimi almış ve seviyeleri bilinen öğrencileri yine dengeli bir sınıf oluşturacak şekilde sınıflara dağıtmak. Son olarak veli itirazlarını veliyi kırmayacak ancak durumu da idare edebilecek bir şekilde karşılamak. Eğer baskın bir durum ile karşılaşılırsa denk öğrencilerin yerlerini değiştirerek sınıf dengesini bozmamak.* Bir diğer okul müdürü ise şunu öneriyi dile getirmiştir: *Uyum döneminde tüm öğretmenlerin, her öğrenci ile vakit geçirmesi sağlanarak öğretmen-öğrenci uyumu da göz önüne alınarak sınıf seçimleri yapılabilir.*

Çocuğun ilkokula uyumlu bir başlangıç yapabilmesi için öncesinde gerekli yeterlikleri mutlaka kazanmış olması lazımdır. Aksi halde, çocuk kırgınlık yaşayacak, öğrenme hevesi ve dolayısıyla başarısı azalacaktır. Bununla birlikte uyumlu bir başlangıç için hazırlanan müfredatın, öğretmen tutumunun ve okulun olanaklarının da çocuğun ihtiyaçlarına cevap vermesi son derece önemlidir.(Oktay, 2018:5) Şube belirlemede öğretmenler kurulu kararına uyma, öğrencileri kuraya tabi tutarak şubelerini belirleme, 1. sınıfı okutacak öğretmenin görüşünü alma, öğrencinin bir önceki eğitim-öğretim yılında okulöncesi eğitim durumunun tespiti göze çarpan diğer hususlardır. Araştırmada öyle görülüyor ki, 1. Sınıflarda şube belirlemede kura yönteminin tercih edilmesinin nedeni öğretmenler kurulunda çıkan karar neticesiyle olabilir. Ayrıca okul müdürleri de adaletli bulunuyor olması, baskı ve taleplere karşı koruyucu olması nedeniyle kura yöntemini olumlu bulduklarını belirtmişti. Araştırmada dikkat çeken bir diğer husus, okul müdürlerinin tüm paydaşların, okulöncesi öğretmenin görüşünü önemseme, öğretmenler kurulunun kararına uyma tutumlarının yüksek olmasına rağmen 1. sınıfı okutacak öğretmenin görüşlerinin önemsenmesini daha geri sıralara

birakmalarıdır. Bu duruma neden olarak öğretmenin sınıfı kendisi okutacak olması nedeniyle tarafsızlığının zedelenebileceği düşüncesi olabilir. Okul müdürleri öğrencilerin şubelerini belirlemede aceleci tutumlardan kaçındıklarını belirterek, öğrencilerin kurallara uyum düzeylerinin, hazırbulunuşluk seviyelerinin resim, müzik yeteneklerinin, öz bakım becerilerinin, kişilik özelliklerinin bilinmesinin şube belirlemede “yüksek düzeyde” önemli bulmuşlardır. Okul müdürlerinin tutum ölçeği ortalaması $\bar{x}=3,74$ olarak belirlenmiş olup şube belirlemede karar alma sürecinde duyarlılıklarının yüksek olduğu görülmüştür. ”Çok düşük” ve “Düşük” düzeyde ifade edilecek madde bulunmamakta ancak; üst makamlara görüş sorma, öğrencilerin yaş-ay bakımından dağılımını yapma, öğrencilerin arkadaşlarıyla uyumu, geçmiş yıllardaki uygulamalar “orta düzeyde” bulunmuştur. Bu duruma neden olarak, şube belirlemenin okulda yapılması, okuliçi bir karar olması ve okulda çözümlenmesi, dolayısıyla üst makamların bu tür işlerle meşgul edilmemesi şeklindeki müdür düşünceleri etkili olmuş olabilir. Okul müdürlerinin şube belirlemede genelde kura yöntemine başvurmaları nedeniyle, öğrencilerin yaş-ay bakımından dengeli dağılımının ve arkadaşlarıyla uyumunun tespitinin sağlanamadığı söylenebilir. Veli taleplerinin dikkate alınmamasının nedeni ise konunun veli istekleri olarak değerlendirilmesinden ziyade velilerin dayatmacı tutumları olarak görülmesinden kaynaklanabilir. Okul müdürlerinin geçmiş yıllardaki uygulamaları önemsememesinin nedeninde ise dinamik bir süreç olan eğitim sisteminin günün koşul ve ihtiyaçlarına uygun karar verme düşüncesi etkili olmuş olabilir.

Araştırmacılara Öneriler:

Bu araştırma Balıkesir ili Ayvalık ilçesinde görev yapan resmi okullarda görevli ilkokul müdürleriyle yapılmış olup

1. Araştırma daha geniş katılımlı gruplarla yapılabilir.
2. Araştırmaya özel ilkokul müdürleri dahil edilip düşünceleri alınabilir.
3. Ortaokul ve liselerde(ortaöğretim), lisans düzeyinde üniversitelerde yeni kayıt öğrencilerinin şube belirlemede etkili olan durumlar incelenebilir.
4. Yeni kayıt olan öğrencilerin velileri ve okutacak öğretmenlerin düşünceleri üzerine araştırma yürütülebilir.

Uygulayıcılara Öneriler:

1. Adaletli bulunuyor olması, baskı ve taleplere karşı koruyucu olması nedeniyle tercih edilen kura yönteminde kız-erkek dağılımı gözetilse de diğer faktörlerin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda okulöncesi eğitimin okula hazırbulunuşlukta çok önemli olduğu, hatta iki yıl eğitim alan öğrenci ile bir yıl eğitim alan öğrenci arasında, Montessorio yöntemi ile MEB müfredatı eğitimi alan öğrenciler arasında, bağımsız anaokulunda öğrenim gören ile anasınıfında öğrenim gören öğrenci arasında anlamlı farkların bulunduğu tespit edilmiştir.

Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının öğrenci öğrenim yaşantısında etkili olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

Öğrencilerin yaş-ay dağılımlarının da hazırbulunuşlukta etkili olduğu bilinmektedir.

Velilerin eğitime dahil olmalarının ve katkılarının, isteklerinin karşılanmasıyla orantılı olduğu bilinmektedir.

2. Öğrencilerin 1. sınıfa başlamadan hazırbulunuşluk durumlarının çeşitli ölçme araçlarıyla belirlenmesi doğru olacaktır.

3. Öğrenim sürecinin uzun bir süreç olduğu öğrenci-veli-öğretmen iletişimi ve uyumunun gözetilmesi uygun olacaktır.

4. Tüm bu bilgiler ışığında öğrencilerin hazırbulunuşluk, sosyal uyumlarının ve önceki öğrenme yaşantılarının gözetilerek, adaletli, veli isteklerini önemseyen; ama baskılarına karşı durabilen, özellikle öğretmen katılımıyla belirlenen bir yöntemin benimsenmesinin yararına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

Akay, D. & Ceylan, R. (2019) Birinci Sınıfa Başlamak İçin Okula Başlama Yaşı Mı Okula Hazır Oluş Mu? *Millî Eğitim Dergisi* Cilt: 48.Sayı: 224, (7-31)

Akça, F. & Yaman, B. (2009) Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Davranışlarını Etkileyen Faktörleri İncelemeye Yönelik Bir Çalışma Cilt:17 No:3 *Kastamonu Eğitim Dergisi* 767-780

Akdemir, A. S. (2009) *Resmî İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kararlara Katılma Durumu (Bağcılar Örneği)* Y.L. Tezi İstanbul

Alanoğlu, M. & Demirtaş, Z.(2019) Öğretmenlerin Karara Katılmasının Örgütsel Adalet Algıları Üzerindeki Etkisi *The Journal of Educational Reflections* Vol 3, Issue: 1.

Arı, A. & Özcan, E. (2014)*Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğu Düzeylerinin, Okuma Yazmayı Öğrenmelerine Etkisi "Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Okul Olgunluğu Düzeylerinin Okuma Yazmayı Öğrenme Sürecine Olan Etkisi"* Başlıklı Yüksek Lisans Tezi

Arikboğa, F. Ş. *Yönetim Ve Organizasyon*.
Http://Auzefkitap.İstanbul.Edu.Tr/Kitap/Kok/Yonetimveorgau242.Pdf Erişildi:07.11.2020

Aydın, M. (2018).*Eğitim Yönetimi*. Gazi Kitabevi: Ankara. S.106

Başar, M. (2013) 60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım Ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *Turkish Studies* Volume 8/8 Summer, p. 241-252.Ankara

Bayat, M. (2014) Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler Ve "Likert" Ölçek Kurma Tekniği. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16/3 1-24

Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası S.67

Bilge, C. (2008) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma ve Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Y.L. Tezi. Ankara

Bursalıoğlu, Z. (2002).*Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara.

Cinkılıç, H. (2009) *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okul Olgunluğuna Etkisinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya.

Çelik, K. (1997) *İlköğretimde Karara Katılmada Öğretmenler Kurulu*. Y.L. Tezi. Ankara

Çolak, İ. & Altınkurt, Y. (2017) Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 23, Sayı 1, S.52

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431.

Erhan, S. (2011) Farklı Sosyoekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 40: 186-197.

Erkan, S. & Kırcı, A. (2010) Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 38: 94-106

Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013) 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Studies* Volume 8/8 Summer 2013, p. 379-398

Güzel, N. & Özyurt, M. (2018) Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Okul Olgunluğu Düzeylerinin ve Okul Olgunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3): 1250-1267

Güzelce, A. (2009) *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin, Yöneticilerin Karar Alma Süreçlerine İlişkin Algı ve Beklentileri*. Y.L.Tezi. İstanbul.

Karasar, N. (2020) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Yayın. Ankara

Karip, E. (1998). Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:16.

Kaya, D. & Doğan, B. (2016) Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Değerlendirilmesi International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/3 Winter 2016, p. 1435-1456(DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9283>)

Kaygısız, A. G. (2012) *İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Karara Katılma Durumları Arasındaki İlişki Kütahya Örneği*. Y.L.Tezi.Eskişehir.

Kayılı, G. (2010) *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının İlköğretime Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Koçyiğit, S. & Saban, A. (2014) Birinci Sınıf Öğretmenlerinin ve Ebeveynlerin Görüşlerine Göre Okula Hazır Bulunuşluk. *Aku Kuramsal Eğitimbilim Dergisi - Journal Of Theoretical Educational Science*, 7(3), 322-341

Oktay, A. (2002). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem* (3. Basım).İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A. (2018) *Çocuğun Yaşamında Okul, Okula Hazırbulunuşluk, Hazırbulunuşluğu Etkileyen Temel Faktörler ve İlkokula Hazırlığın Boyutları*. Ayla OKTAY(ed.) İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programı(S.3-22) Pegem Akademi, Ankara.

Özcan, K. (2014) Çevresel Baskı Gruplarının Okul Yönetimine Etkileri (Adıyaman İli Örneği) *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* Cilt: 5 Sayı: 1 Kış 2014 ss.88-113

Özdoğru, M. (2012) *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları ve İstekleri ile İş Motivasyonları Arasındaki İlişki* Y.L. Tezi. Bolu.

Sezgin, F. Kazancı Tınmaz, A. Tetik, S. (2020) Okul Müdürlerinin Problem Algılama Ve Çözme Süreçlerinde Dikkate Aldıkları Değerler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Mart, Cilt:28 Sayı:2

Sivri, H. & Beycioğlu, K. (2017) Okullardaki Paylaşılan Liderliğe İlişkin Ampirik Araştırmaların İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 23, Sayı 1, Ss: 135-163

Şişman, M. (2020). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. 12. Baskı, Pegem A. Yay. Ankara.

Takmaz, Ş. U.(2009) *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Düzeyi ile Öğretmenlerin Karara Katılma Davranışları Arasındaki İlişki*. Y.L.Tezi. Konya.

Taşcı, Ö. (2011) *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Karar Verme Sürecindeki Etkilerine İlişkin Alguları ile Örgütsel Adanmışlıkları Arasındaki İlişki*, Y.L. Tezi. İstanbul.

Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara

Tezbaşaran A. (2008), *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu* Mersin E-Kitap

MEB (2019) *Türkçe Dersi Öğretim Programı* Erişim Tarihi: 30.12.2020
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>

Unutkan, Ö.P. (2003) *Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. İstanbul,

Uz Gürsoy, D. (2009) *İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Kullandıkları Güdüleme Araçları ile Öğretmenlerin Güdülenme Düzeylerinin İlişkisi* Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Yavuz, M. (2016).*Yeni Nesil Okul*. Eğitim Yayınevi: Konya.3.Bölüm

Yıldız, D. & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.

Yoleri, S. & Tanış, H. M. (2014) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:4 Sayı:2

ÇOCUKLAR İÇİN SANAT EĞİTİMİ VE SANAT EĞİTİMİ UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Öğr. Gör. Emine Merve USLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
merveuslu@comu.edu.tr

ÖZET

Sanat etkinlikleri çocukta yaratıcılığın gelişmesi ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlayan çalışmalar arasında bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı çocuklara uygulanan sanat eğitimi ve bu kapsamdaki uygulamalara yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale il merkezinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında altı farklı okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırma verilerine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yaklaşımı ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda okul öncesinde sanat eğitiminde yer alan sanat etkinlikleri ile kazanılan beceriler belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin çocukların gelişim dönemlerine katkısına, sanat etkinliklerinin sınıf içi uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlara, uygulama boyutunda yaşanan zorluklara, alınan önlemlere, uygulamalarda kullanılan materyallere, sanat etkinliklerine yönelik sınıf içi ve okul dışı hangi uygulamalara yer verildiğine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiş; elde edilen veriler bu doğrultuda temalandırılmıştır. Analizler sonucunda, sanat etkinliklerinin çocukların yaratıcılık becerilerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin, iletişim ve eleştirel düşünme gibi sosyal ve bilişsel becerilerinin kazanımında büyük rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Sanat çalışmaları kapsamındaki uygulamalarda materyal eksikliği ve uygulamaya ortamına ilişkin yetersizliklerin, sanat çalışmaları ile ilgili yaşanan olumsuzluklar olarak belirtildiği çalışmada; çalışmalara ön hazırlık yapılmasının ve farklı materyaller ile desteklenmesinin önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk, Sanat Etkinliği

ABSTRACT

Art activities are among the studies that contribute to the development of creativity in children and all development areas. The aim of this study is to determine the opinions of teachers about art education applied to children and practices within this scope. The study group of the research consists of 20 preschool teachers working in six different preschool education institutions in the city center of Çanakkale in the 2021-2022 academic year. The research data were obtained by using the semi-structured interview form created by the researcher. The obtained data were analyzed with the content analysis approach. As a result of the analyzes, the skills gained through art activities in pre-school art education were determined. Teachers' views on the contribution of art activities to the developmental periods of children, the issues to be considered in the classroom practices of art activities, the difficulties experienced in practice, the precautions taken, the materials used in the practices, the in-class and out-of-school practices for art activities were determined; The data obtained are themed accordingly. As a result of the analysis, it was determined that art activities contributed positively to the creativity skills of children. It has been revealed that art activities have a great role in the acquisition of social and cognitive skills such as communication and critical thinking. In the study, in which the lack of materials and inadequacies related to the application environment in the applications within the scope of art studies are stated as the negativities related to the art works; It has been revealed that it is important to make preliminary preparations for the studies and to support them with different materials.

Keywords: Art Education, Early Childhood, Art Activity

GİRİŞ

Geçmişten günümüze yaratıcı, üretken ve nitelikli insan yetiştirmek amacıyla yegâne kullanılan yol nitelikli eğitimidir. Nitelikli eğitim, kişinin kültürel, sosyal ve estetik alt yapısını güncel gereklilikler doğrultusunda geliştirmeye yönelik uygulamaları içermelidir. Problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, iletişim vb. becerileri yanı sıra estetik bakış açısı sahibi, yaratıcı özelliklere sahip üretken ve olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirebilen bakış açısı ile yetişmesi beklenen insan, yaratıcılık özelliklerini ve estetik bakış açısını en çok sanat çalışmaları ile kazanabilecektir (Özerbaş, 2011). Bilgi çağının gereği olarak bilgiye ulaşmanın kolay olması, ulaşılan bilginin çok sayıda bulunması ancak bilgi denetiminin zor olması gibi durumlar öğretmenin gerek mesleki donanım gerekse kişisel özelliklerinde gerekli değişiklikler yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bilişsel gelişimin önemli göstergelerinden olan akademik başarıyı öncelikli gören tüm donanım ve gelişimini bu alana yönelten öğretmen yaklaşımından bütün yönleri ile öğrencinin gelişimini destekleyen, hangi gelişim alanında beceri geliştirmeye daha yatkın olduğu hakkında rehberlik edebilen, sanatsal bakış açısıyla çocuğun bu yönde gelişimini takip eden bir anlayış kabul görmektedir. Yaşam boyu öğrenebilen insan bütüncül bir anlayışla olayları değerlendirirken ayrıntıları da analiz edebilecek bakış açısına sahip olmaları önemli bir faktördür. Olayları farklı bakış açıları ile analiz edebilme, kişinin yakın çevresinden başlayarak tüm çevresini anlamlandırabilmesine katkı sağlayacaktır. İfade edilen tüm yönleri ile yaratıcılığa katkı sağlayacak ve estetik bakış açısı kazandıracak ve kişilik gelişimine destek olacak en önemli kaynak sanat eğitimi çalışmaları ile sağlanabilir (Kalyoncu ve Süzen, 2010). Sanat eğitimi ile görsel becerilerin geliştirilmesi estetik beğeni ve bakış açısı kazanma amaçlanmaktadır. Bu amaçlara uygun nitelikte planlanan sanat etkinlikleri ile çocukların sanata karşı olumlu tutum geliştirmeleri devamında ise sanat alanında üretken bireyler olmaları sağlanacaktır (Broderick, 2015). Sanat eğitimi sürecin üzerinde değerlendirmelerde bulunulması gereken süreç odaklı bir planlama gerektirmektedir. Sonuçta ortaya çıkan sanatsal ürün kadar öğrencinin süreçte karşılaşılan problemlere nasıl çözümler getirdiği, sosyalleşme sürecini nasıl etkilediği, karar verme becerisine katkı sağlayıp sağlamadığına ilişkin öğretmen tarafından rehberlik edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin çocuğun gelişim sürecini merkeze alarak, çocuğun öne çıkan becerilerini keşfetmeyi ve ilgi alanları doğrultusunda desteklemeyi amaçlamalıdır. Sanat eğitiminde yetenek ile birlikte yaratıcı düşünme, estetik yaklaşımın da desteklenmesi üzerinde durulması gereken sanat eğitimi çıktıları arasındadır. Öğretmenlerin yönlendirmeleri doğrultusunda kendini daha iyi tanımak için fırsat bulan çocuk keşfedemediği yetenek ve becerileri üzerinde düşünme ve bu düşüncelerine yön verme imkânı bulacaktır. Resim müzik, dans, hareket gibi sanat çalışmaları ile okullarda eğitim programları çerçevesinde etkinliklere yer verilmektedir. Öğrenme merkezleri içerisinde de yer alan çalışmalar ile uygulanan sanat etkinlikleri günlük program içerisinde önemli ve büyük bir yer tutmaktadır. Günlük akış içerisinde iyi planlanmış sanat etkinlikleri ile çocuğun kendini ifade edebilmesi için fırsat tanınmış olur (Fox ve Schirrmacher, 2014). Kendini seçtiği bir yolla ifade eden çocuk kişilik gelişiminde özgüven sahibi bir birey olarak yetişir. İşbirliği içerisinde çalışma gerektiren grup etkinliklerinin çok sayıda yer aldığı sanat çalışmalarında çocuk pozitif iletişimin temel değerlerini kazanarak doğru etkileşim metotları geliştirir. Kişiler arası iletişimin doğru yollarla devam ettirilmesi adına bir arada uyum içerisinde hareket edilmesi ve karar alınması gereken süreçleri içeren sanat eğitimi, sosyal uyum becerisinin kazandırılmasında önemli bir yol olarak düşünülebilir. Çocukların sosyal, bilişsel, dil ve psikomotor gibi gelişim alanları üzerinde olumlu etkisi bulunan, çocukların güncel olan evrensel beceriler ile yetişmelerinde önemli bir faktör olan sanat eğitimi ve bu kapsamda uygulamaya koyulan sanat etkinliklerinin incelenerek ortaya koyulması, bu çalışmaların planlama ve uygulama aşamasında en etkin öğe durumunda bulunan ve sürecin çocuk merkezli olarak

ilerlemesinde kılavuz görevi bulunan öğretmenlerin sanat eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi planlanan sanat eğitimi çalışmalarına ışık tutacağından önemli görülmektedir.

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimine ve sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Sanat eğitimi çalışmalarının gelişim alanlarına etkisi nasıldır?

Okul öncesi eğitimde yer alan sanat etkinliği türleri nelerdir?

Sanat etkinliği çalışmalarında kullanılan materyaller nelerdir?

Sanat etkinliği çalışmalarında üzerinde durulması gereken noktalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi kurumlarda çocuklara uygulanan sanat eğitimi ve bu kapsamdaki uygulamalara yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır.

Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 yılında Çanakkale il merkezinde altı farklı kurumda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem türlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç çeşitlilik gösteren durumlardan farklılıkları belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmaya en az 5 yıllık öğretmenlik yapan ve dört farklı yaş grubundan 20 öğretmen dahil edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin demografik bilgileri aşağıda yer verilen tabloda sunulmaktadır.

Tablo 1 Okul Öncesi Öğretmenleri Demografik Bilgi Tablosu

Yaş	N	%
30-35	2	10
36-45	6	30
46-55	8	40
+55	4	20
Sınıfta bulunan öğrenci sayısı	N	%
5-10 öğrenci	5	25
11-20	9	45
+20	6	30

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin 2'si (%10) 30-35 yaş aralığında, 6'sı (%30) 36-45 yaş aralığında, 8'i (%40) 46-55 yaş aralığında ve 4'ü (%20) 55 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Sınıflarında bulunan öğrenci sayısı incelendiğinde 5 'i (%25) 5-10 öğrencinin bulunduğu, 9'u (%45) 11-20 öğrencinin bulunduğu ve 6'sı (%30) 20 ve daha fazla öğrencinin bulunduğu sınıflarda görev yapan öğretmenlerdir.

Veri Toplama Aracı ve Uygulama

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanat eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve okul öncesinde yer verilen sanat eğitimi ile sanat etkinliklerine ait öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşü alınmış ve 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Son hali verilen sorular 20 okul öncesi öğretmenine yöneltilmiş ve verilere ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme soruları ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin tekrar eden görüşleri belirlenerek dört tema ve alt kodları belirlenerek tablolar oluşturulmuştur. Ele alınan tema kodları ve öğretmenlerin doğrudan alıntıları bulgular bölümünde sunulmaktadır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanat etkinliklerine yönelik görüşlerinden elde edilen kod ve temalar sunulmuştur.

Tablo 2 Sanat Etkinliği Çalışmalarının Gelişim Alanlarına Etkisi

Gelişim alanları	F	%
Motor Gelişim	15	40.5
Dil Gelişimi	7	18.9
Sosyal-Duygusal Gelişim	6	16.21
Bilişsel Gelişim	9	24.32

Okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi ve sanat etkinliklerinin çocukların gelişim alanlarına etkisine yönelik “Motor Gelişim”, “Dil Gelişimi”, “Sosyal-Duygusal Gelişim” ve “Bilişsel Gelişim” alanlarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Motor gelişime katkılarında bahseden Öğretmen 7 “Sınıfta yer verdiğimiz sanat etkinlikleri çocukların küçük kas gelişimine desteklemektedir. Küçük kas gelişimi desteklenen çocuklar ilkokulda da kendilerine özgüvenli olarak başlamaktadırlar.” Diyerek görüşünü ifade ederken Öğretmen 12’ de “Sanat etkinliği uygulamalarımızdan sonra dil becerisinin gelişmesi için bütünleştirilmiş etkinlikler hazırlıyorum. Uyguladığımız sanat etkinliklerini, hikâye oluşturma, drama çalışmaları gibi etkinliklerle birleştirerek iletişim becerilerinin geliştirilmesine fırsat tanıyorum.” dil becerisine yönelik katkılarını ifade etmiştir. Sanat etkinliğinin bilişsel gelişim alanına da birçok yönden etkisi olduğunu belirten Öğretmen 3: “Uygulamış olduğumuz sanat etkinlikleri çocukların zihinsel gelişimlerine de oldukça katkısı olduğunu düşünüyorum. Sanat etkinlikleri çocukların eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerilerin kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.” demiştir. Öğretmen 19’ da sosyal duygusal gelişime olan etkisini “Büyük ve küçük grup olarak yaptığımız sanat etkinlikleri çocukların işbirliği yapma, empati becerisi gelişimi, duygularını kontrol edebilme gibi becerilerin kazandırılmasında önemli yeri vardır.” ifadelerle bulunmuştur.

Tablo 3 Sanat Etkinliği Türleri

Sanat Etkinliği Türleri	F	%
Kağıt çalışmaları	20	41.6
Grup çalışmaları (Büyük grup/ Küçük grup)	8	16.6
Masa çalışmaları	12	25
Toprakla yapılan çalışmalar	5	10.41
Hamur matı ile yapılan çalışmalar	3	6.2

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sanat etkinliği türlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen temalar “Kağıt çalışmaları”, “Grup Çalışmaları (Büyük Grup/ Küçük Grup)”, “Masa Çalışmaları”, “Toprakla Yapılan Çalışmalar”, “Hamur Matı ile yapılan çalışmalar” şeklinde isimlendirilmiştir. Sınıf içerisinde yer verilen grup çalışmaları Öğretmen 6: “*Sanat etkinliklerinin grup çalışmaları şeklinde yapılması gerekliliğini düşünüyorum. Sınıfımda da o şekilde uygulamalar yapıyorum. Çünkü grup şeklinde yapılan sanat etkinliklerinde çocukların işbirliği, yaratıcılık, iletişim becerilerine de katkı sağladığını düşünüyorum.*” şeklinde görüşünü sunmuştur. Doğal materyalleri de sanat etkinliğine uyarlayan Öğretmen 11: “*Sanat etkinliklerini farklı alanlarda birleştirmenin önemli olduğu fikrindeyim. Örneğin sanat çalışması saatinde bahçeye çıkarıyorum. Kağıt ve boya ile değil de toprakla resim yapmalarını istiyorum.*” diyerek çalışmalarından bahsetmiştir. Öğretmen 2’ de “*Sınıfımda hazırlamış olduğum hamur matlarını sanat etkinlikleri kapsamında fazlaca kullanıyorum. Hamur matları üzerinde yoğurma maddeleri, atık materyal gibi pek çok materyal kullanarak yaratıcılıkları gelişiyor aynı zamanda sanat etkinliklerine yönelmelerine fırsat sunuyorum.*” diyerek hamur matı çalışmalarına yer verdiğini belirtmektedir.

Tablo 3 Sanat Etkinliği Çalışmalarında Kullanılan Materyaller

	F	%
Doğal materyaller	7	14.5
Atık materyaller	9	18.3
Yoğurma Materyalleri	6	12.2
Boya materyalleri	12	24.4
Kâğıt, karton	15	30.6

Sanat etkinliği çalışmalarında kullanılan materyallere ilişkin öğretmenlerin görüş sıklıkları kapsamında “Doğal materyaller”, “Atık materyaller”, “Yoğurma Materyalleri”, “Boya materyalleri”, “Kâğıt, karton” kodları oluşturulmuştur. Sanat etkinliklerinde kırtasiye malzemelerinin kullanıldığını Öğretmen 15: “*Sınıflarımızda genellikle kağıt, karton, eva gibi malzemeler kullanarak sanat etkinliklerimizi tasarlıyoruz. Renklerin canlı olması ve temin edilmesinin kolay olması bizim için önemlidir.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmen 10 ise “*Sanat etkinliklerini planlarken sadece kağıt malzemelerden kullanmamaya dikkat ediyorum. Doğa gezileri yapıyoruz. Gezip gördüğümüz ya da okulumuzun bahçesinde bulduğumuz doğal nesnelere bizim çalışmalarımızda yer almasına özen gösteriyorum. Çocuklara bu farkındalığı kazandırmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Hatta öğrencilerim okula gelirken ya da tatilde bulmuş oldukları doğal materyalleri okula getiriyorlar. Hem arkadaşları ile paylaşmayı öğreniyorlar hem de farklı materyaller ile çalışmalar yapmalarını destekliyorum.*” Yoğurma materyallerinin küçük yaş grubuna uygun olduğunu ve birçok etkinlikte yer verdiğini Öğretmen 17: “*Küçük yaş grubuna girmemden dolayı yoğurma maddeleri ile yapılan sanat etkinliklerini kıymetli buluyorum. Hatta farklı yoğurma şekilleri bularak kendim hazırlıyorum. Hem çocukların sağlığı açısından da doğru olduğunu düşünüyorum. Çocuklar da yoğurma maddeleri ile yapılan çalışmalara büyük ilgi gösteriyorlar.*” şeklinde belirtmiştir.

Tablo 4 Sanat Etkinliği Çalışmalarında Üzerinde Durulması Gereken Noktalar

Sanat Etkinliği Uygulama Öncesi	F	%
Oluşabilecek kazalara karşı önlem alma	12	37.5
Etkinlik hazırlama sürecini doğru organize etme	9	28.1
Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun etkinlikleri belirleme	11	34.3
Sanat Etkinliği Uygulama Sırası	F	%
Doğru yönergelerde bulunma	8	38
Öğrencileri destekleme	6	28.5
Sanat etkinliklerine yönelik ilgiyi arttırma	7	33.3
Sanat Etkinliği Uygulama Sonrası	F	%
Etkinliklerin sergilenmesinde adaletli davranma	7	35
Sanat etkinliklerine ve konuya ilişkin farklı etkinliklerle bütünleştirme	13	65

Sanat etkinliği uygulama öncesi’ temasına ilişkin öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda “Sanat Etkinliği Uygulama Öncesi” yapılan çalışmalara ilişkin “Oluşabilecek kazalara karşı önlem alma”, “Etkinlik hazırlama sürecini doğru organize etme” ve “Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun etkinlikleri belirleme” şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Sınıfının düzeyine uygun etkinlik belirleyen Öğretmen 16: *“Sınıfta uygulayacağım etkinlikleri seçerken yaş grubuma uygun etkinlikler seçmeye dikkat ediyorum.”* Diyerek çalışmalarını ifade ederken Öğretmen 4’ de: *“Sanat etkinliği uygulamadan önce sınıfın düzenlenmesini önemli buluyorum. Çünkü sınıfın 4 yaş grubu olması sebebiyle küçük kazalar olabiliyor. Bu nedenle uygulama öncesinde tedbir alınması önemli oluyor.”* şeklinde çalışmalarından bahsetmektedir. Öğretmen 9: *“Sanat etkinliklerini bazen farklı ortamlarda uygulamak üzere düzenliyorum. Çünkü farklı ortamlarda uyguladığımız etkinliklerde çocukların dikkatlerini toplayabilmek kolay oluyor. Ve sanat etkinlikleri ve çalışmalara olan ilgilerini belirlemek için bir fırsat buluyorum.”* görüşlerinde düzenlemiş olduğu etkinlikleri ifade etmektedir.

‘Sanat etkinliği uygulama sırası’ temasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda “Doğru yönergelerde bulunma”, “Öğrencileri destekleme” ve “Sanat etkinliklerine yönelik ilgiyi arttırma” şeklinde temalar belirlenmiştir. Doğru yönergenin çocuklar üzerinde etkili olduğunu ifade eden Öğretmen 2: *“Öğrencilere uygulanan çalışmaları doğru ifadeler kullanarak anlatmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Ne yapmak istediğini anlayan bir çocuğun çalışmayı istememesi gibi bir durum olmamaktadır. Yalın ve basit cümlelerle ifadelerin ve öğretmen tutumunun öğrenciler üzerinde çok fazla etkisi bulunmaktadır.”* şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Öğretmen 1: *“Sınıfım küçük yaş grubu olması nedeniyle kazalar ve problemler olabiliyor. Özellikle makas çalışmalarını küçük gruplar halinde planlayarak uygulamalarımı yapmaya dikkat ediyorum.”* ve Öğretmen 18: *“Sanat etkinlikleri çocukların yaratıcılık, bilişsel gelişimi gibi pek çok alanı desteklemektedir. Bu nedenle sanat etkinliği uygulamalarını gerçekleştirirken ilgisi olmayan çocuklarla sanat etkinliklerine ilgisi yoğun olan çocukların bir arada çalışmasına fırsat tanıyorum. Çünkü hiç ilgisi olmayan bir çocuk arkadaşından dolayı ilgisinin değişebileceğini düşünüyorum.”* ifadeleriyle uyguladıkları çalışmalara ilişkin düzenlemelerinden bahsetmişlerdir. Öğretmen 14 ise sanat etkinliği çalışmalarında dikkat ettiği noktaları belirtmiştir: *“Dönem başında hazırladığım etkinlikleri olabildiğince basit ve detayı olmayan etkinlikler olarak seçiyorum. Çocuklar bu rutine alıştıktan sonra detaylandırarak devam etmeyi tercih ediyorum. Dönem sonuna geldiğimizde her çocuğun detaylı çalışmaları da severek ve özenle yaptığını şahit oluyorum.”*

Sınıflarda yer verilen sanat etkinliklerinin sonrasında yapılan çalışmalar öğretmen görüşleri doğrultusunda “Etkinliklerin sergilenmesinde adaletli davranma”, “Sanat etkinliklerine ve konuya ilişkin farklı etkinliklerle bütünleştirme” şeklinde temalandırılmıştır. Öğretmen 5: *“Sınıfta uyguladığımız etkinliklerimizi sınıfımızda bulunan panoda sergiliyoruz. Daha sonra da çocuklarla birlikte incelemeler yapıyoruz. Her çocuğa kendi çalışması hakkında sorular soruyorum. Arkadaşlarının yaptıkları çalışmalar konusunda da sohbet ediyoruz. Böylece hem arkadaşlarını tanımları içinde*

güzel bir çalışma oluyor.” Sınıf içerisinde dikkat ettiği ve uygulama çalışmalarından bahsederken Öğretmen 13’ de: “Sanat etkinliklerimizi tamamladıktan sonra drama, hikayeleştirme, oyun gibi farklı etkinlik çeşitleriyle bütünleştirmeye özen gösteriyorum. Çünkü bütünleştirdiğim etkinliklerin çocuklara katkılarının daha fazla olduğu kanısındayım. Farklı etkinlik çeşitleri kapsamında da çocukların neleri öğrendiğini ya da nelerde zorlandığını tespit ederek ileride yapacağım çalışmalar hakkında bana fikir veriyor.” diyerek görüşlerini ifade etmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yer verdikleri sanat eğitimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda sanat etkinliklerine günlük çalışmalarda yer verdikleri belirlenmiştir. Sanat etkinliklerinin gelişim alanlarına etkisi, okulda uygulanan sanat etkinlik türleri, sanat etkinliğinde kullanılan materyaller, sanat etkinliği çalışmalarında üzerinde durulması gereken noktalar kapsamında incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Lim (2005); Eckhoff (2011); Çelik ve Yazar (2009); Öztürk (2008), çalışmalarında öğretmenlerin sanat etkinliklerine yönelik görüşlerini incelemiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda sanat eğitimi ve sanat etkinliklerinin gelişim alanlarına etkileri incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri sanat eğitimi ve sanat etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal- duygusal gelişim ve dil gelişimi üzerine etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan Özkan ve Girgin (2014) okul öncesi öğretmenlerinin sanat eğitimi uygulamalarına yönelik çalışmada psikomotor gelişim ve yaratıcılığına önemli katkısı olduğunu belirtmiştir. Ayaydın (2010), Novakovic (2015), Garvis ve Pendergast, (2011), çalışmada da sanat etkinliklerinin bedensel gelişim ve zihinsel gelişim alanında oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Sanat eğitimi çocukların bilişsel, motor, dil gelişimine etkisi olduğu kadar sosyal duygusal gelişimine de oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Çocuklar sanat etkinlikleri uygulamalarında kendisini ifade etme yolu bulduğu düşünülmektedir. Ruhsal açıdan çocukların rahatlaması, yaratıcılığına katkı sağladığı, hayal gücü üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Duman (2014) çalışmada da sanat etkinliklerinin çocuklara ruhsal yönden olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Ocak Karabay ve Bilir Seyhan (2018)’in öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasıyla da benzer nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Al Hariri ve Faisal (2013), okul öncesi dönemde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilere uygulanan sanat eğitiminin bilişsel gelişime katkı sağladığı aynı zamanda davranış probleminin de üstesinden gelmesine etkili olduğu düşünülmektedir. Erkut (2016) çalışmada çocuklara uygulanan sanat eğitiminin küçük kas gelişimine olumlu yönde etkisi olduğu belirlenmektedir. Eckhoff (2013) çalışmada sanat etkinlikleri; kendine güven duyma, birlikte çalışmayı öğrenme, dikkat becerisi kazma gibi pek çok alana etkili olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sanat eğitimleri kapsamında ele aldıkları sanat etkinlik çeşitleri incelenmiştir. Öğretmenler sınıflarında kâğıt çalışmaları, grup çalışmaları (Büyük grup/ Küçük grup), masa çalışmaları, toprakla yapılan çalışmalar, hamur matı ile yapılan çalışmalar olmak üzere farklı çalışmalara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Farklı etkinliklere başvurulması çocukların sanat eğitimine yönelik olumlu tutum gelişmesine fırsat sunduğu, sanat yönelimi olan çocukların desteklendiği aynı zamanda ifade becerisine de katkı sunduğu düşünülmektedir. Okul öncesinde yer verilen sanat etkinlik ve çeşitlerinin tüm yaş grubu öğrencileri için katkısının devam edeceği, özellikle de ilkökul birinci kademe öğrenciler için olumlu yönde etkili olabileceği düşünülmektedir. Türkan Taş (2013) çalışmada da ilkökul birinci kademe görsel sanatlar dersinin verimliliğinin arttırmaya yönelik çalışma hazırlamıştır. Sağsöz (2007) araştırmasında ise

öğretmenlerin yoğurma maddeleri kullanarak uygulamış oldukları sanat etkinliklerinin çocukların küçük kas gelişimine olumlu yönde katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sanat etkinliklerinde kullandıkları malzemeler incelenmiştir. Öğretmenler sanat etkinliklerinde Doğal materyaller, Atık materyaller, Yoğurma Materyalleri, Boya materyalleri, Kâğıt ve karton malzemeleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öztap ve Bartan (2019) çalışmasında okul öncesi yaş grubu çocuklara atık materyal ile yapılan sanat etkinliklerinin geri dönüşüm farkındalık düzeylerine ve çevre bilincine etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında çöp ve geri dönüşebilen malzemeler arasındaki farkın öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalardan da görüldüğü üzere sanat etkinlikleri ve öğretmenlerin yönlendirici tutumu çocuklarda birçok farkındalığı gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmektedir. Avcı (2005), Beniç, Herzog ve Sušić (2017), çalışmasında ise çocuklara uygulanan boya-baskı çalışmalarının yaratıcılıklarına katkı sağladıkları belirlenmiştir. Usal (2012) çalışmasında okul öncesi yaş grubu çocukların sanat eğitiminde farklı materyallerin kullanılması çocukların yaratıcılıklarını desteklediği belirlenmiştir. Literatürde öğretmenin, çocuğun sanat etkinliğinde kullanacağı materyali seçmesine fırsat vermesi, çocuğun materyali deneyerek kendi bilgisini yapılandırması ve keşifleri sonucunda kendi ürününü yaratmasına ortam sağlaması belirtilmektedir (Kefi, 2000; Diğler, 2012).

Öğretmenlerin sanat eğitimi uygulamalarında dikkat ettikleri noktalara ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin sanat etkinlikleri uygulamadan önce oluşabilecek kazalara ve) problemlere karşı önlem aldıkları, etkinlikleri planlama ve organize etme konusunda dikkat etmeleri gerektiği, etkinlik seçiminde öğrencilerin beceri ve ilgilerine yönelik dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Sanat etkinliklerini uygulama aşamasında öğretmenlerin öğrencileri destekleyerek sanata ve etkinliklerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine fırsat sunduklarını, doğru yönergelerde bulunarak öğrencilerin etkinlikleri severek anlayarak yapmasına katkı sağladıkları ve sanat eğitime ilişkin ilgilerini arttırmaya yönelik çalışmalara dikkat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sanat etkinliği uygulamalar sonunda etkinliklerin sergiledikleri ve çocukların arkadaşlarıyla birlikte yapılan çalışmaları inceleme fırsatı buldukları, sosyalleşme ve ifade etme becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Aynı zamanda sanat eğitimini farklı etkinlik çeşitleri ile bir araya getirerek gelişim alanlarını ve öğrendikleri kavramları uygulama fırsatı bulduklarını farklı etkinliklerle destekleyici nitelikte çalışmalara yer verdikleri belirlenmiştir.

Çalışmadan farklı olarak Erdem (2019) okul öncesi öğretmenlerinin sanat etkinliği uygulamalarında çeşitli zorluklar ve problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Novaković 2015 araştırmasında öğretmenlerin sanat etkinliği uygulamalarına ilişkin kendilerini yeterli buldukları belirlenmiştir. Öğretmenin sanat etkinliği uygulamalarında seçmiş olduğu konu ve materyal, eğitim ortamının yeterliliği, etkinlik süresi, materyallerin kullanımına ilişkin bilgilendirme yaparken sade ve basit ifadeler kullanması çocuğun sanat etkinliklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir (Kırıçoğlu, 2002). Boyd ve Cutcher (2015) da araştırmalarının sonucunda çocuğun yaratıcılığının ve özgüveninin korunması için sanat etkinliklerinde sürekli desteklenmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Terwiel, (2010), okul öncesi dönem çocuklarının sanat etkinliği çalışmalarında kendilerine güven duymaları için gerekli olmadıkça müdahale edilmemesi aynı zamanda öğretmen ve ailelerin de destekleyici bir tutum sergilemesinin çocukların sanatsal faaliyetlerine olan ilgilerinin artmasına yol açacağı savunulmaktadır.

Belirlenen sonuçlar ışığında sınıflarda uygulanan sanat etkinliğine ilişkin öğretmenlerin sanat etkinliği ve uygulamalara basit nitelikte ve çocukların zorlanmayacakları çalışmalardan başlaması daha sonra farklı teknikle gerçekleştirilen çalışmalara geçilmesi önerilmektedir. Aynı zamanda

öğretmenlerin veli katılımları ile uygulama ağırlıklı atölye çalışmalarına zaman ayrılması çocukların sanat etkinlikleri ve beceri kazanımında etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler sınıfta uyguladıkları sanat etkinliklerinde grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Çocuklarla sanat merkezleri, sergiler, müzelere geziler düzenlenmeli ve sanatsal eserleri yorumlamalarına yönelik dönütler verilerek fırsatlar sunulmalıdır. Öğretmenlere sanat eğitimi ve farklı tekniklerin kullanımına ilişkin eğitimler düzenlenmelidir. Sınıf ve okul dışı sanat eğitimi çalışmalarına yer verilmesi önerilir. Okul öncesi dönemde uygulanan sanat etkinliklerinin ilköğretim kademesinde de yer almasının önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Al Hariri, A. ve Faisal, E. (2013). Effects of teaching art activities by using the playing method to develop skills in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal on Developmental Disabilities*, 19 (1), 79-89.

Avcı, L. (2005). *Sanat Eğitiminde Yaratıcılık Yetisinin Ortaya Çıkarılması ve Geliştirilmesi Açısından Baskiresim Tekniklerinin İşlevi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ayaydın, A. (2010). Okul öncesi dönemde görsel sanatlar eğitiminin bireye kazandırdığı değerler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 187-200.

Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler, *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21), 33-42

Benić, M. Ž., Herzog, J., & Sušić, B. B. (2017). Early childhood education—students' self-assessment of their teaching competences in the arts. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 4 (10), 66-78.

Boyd, W. and Cutcher, L. (2015). Learning from early childhood philosophy, theory and pedagogy: inspiring effective art education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40 (1), p. 91-98.

Broderick, D. E. (2015). *Art As Inquiry: Cultivating Critical Arts-Based Practices In An Earlypre-Service Teachereducation Program*. Unpublisheddoctoralthesis, University Of Pennsylvania.

Büyükekiz, M. (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Resim Uygulamalarındaki Farklılıklar, Konya: *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 391-404

Çelik, M. & Yazar, A. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Sanat Etkinliklerinde Kullanılan Yoğurma Maddelerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Atatürk Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi, Sanat Dergisi* 1 (16), 45-51

Diğler, M. (2012). *Okul öncesinde resim eğitimi*. (1.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duman, G. (2014). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin sanat etkinliklerine karşı görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 33,24-47.

Eckhoff, A. (2011) Creativity in the Early Childhood Classroom: Perspectives of Preservice Teachers, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(3), 240-255. doi:10.1080/10901027.2011.594486

Eckhoff, A. (2013). Conversational pedagogy: exploring interactions between a teaching artist and young learners during visual arts experiences. *Early Childhood Education Journal*, 41 (5), 365-372.

Erdem, Ç. (2019). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Sanat Temelli Etkinliklerin Görsel Sanatlar Eğitimi Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Erkut, D. (2016). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Sanat Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Fox, J. E. & Schirmacher, R. (2014). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi* (N. Aral ve G. Duman, Çev.) 7. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.

Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & The Arts*, 12(9), 1-15.

Kalyoncu, R. ve Süzen, H.N. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim- İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Adayı Öğrencilerinin “Öğretmen Yeterlikleri” Üzerine Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 903-916.

Kefi, S. (2000). *Okul Öncesinde Neden Etkin Öğrenme*. Yaşadıkça Eğitim, 66. Sayı, İstanbul: Kültür Yayınları.

Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim: Görmek, öğrenmek, yaratmak*. (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Lim, B. (2005). Aesthetic experience in a dynamic cycle: implications for early childhood teachers and teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25 (4), 367-373.

Novaković, S. (2015). Preschool teacher's role in the art activities of early and preschool age children. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (1), 153-163.

Ocak Karabay, Ş. ve Bilir Seyhan, G. (2018). “Sanatsal Açıdan Donanımlı” Okul Öncesi Eğitim Sınıfında Bir Pilot Uygulama Örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 19 (1), 19-33. doi: 10.12984/egedf.305969

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik Başarı Ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 675-705.

Öztürk, E. (2008). *Preschool teachers' self reported beliefs on integrated curriculum: integration of visual art with other activities*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Sağsöz, G. (2007). *Malatya İl Merkezinde Görev Yapan Okulöncesi Öğretmenlerinin Yoğurma Maddelerini Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Terwiel, C. D. (2010). *Okulöncesi Sanat Eğitiminde Bir Malzeme Olarak “Kil” in Yeri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları

Türkan Taş, S. (2013). A Review For Increasing The Efficiency Of Visual Arts Course In Primary Education First Stage. Educational Research Association. *The International Journal of Research in Teacher Education* 4 (1), 14-22

Usal, Y. (2012). *Okul Öncesi Görsel Sanatlar Bilgisinin Verilmesinde Materyal Kullanımının Çocukların Yaratıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI: BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ

Şeyma ATAHAN

Balıkesir Üniversitesi

seymaatahan@gmail.com

Prof. Dr. Sevinç MERT UYANGÖR

Balıkesir Üniversitesi

smert@balikesir.edu.tr

ÖZET

Kasım 2019 yılında başlayan COVID-19 pandemisi ile tüm Dünya’ da yaşanan olumsuzluklar ülkemize de yansımış ve yaşantımızı birçok alanda etkilemiştir. Özellikle eğitim konusunda yaşanan karmaşa birçok öğrenciyi kötü yönde etkilemiş ve motivasyonlarının düşmesine neden olmuştur. Bu anlamda öğrencilerin onlara sağlanan uzaktan eğitim faaliyetlerine yönelik tutumlarını belirlemek karşılaşılan problemin çözümlerinde yol gösterici olabilir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, eğitim sürecini etkileyen pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin; ortaokul öğrencilerinin penceresinden algılanış şeklinin ortaya konması ve bu açıdan yaşanan ve yaşanabilecek sorunlara öneriler sunabilmektir. Bu amaçla çalışma Nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veriler; Kışla (2016) tarafından geliştirilen 5’li likert tipinde “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Araştırma bulgularından; ortaokul öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ortalama puanlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ortaokul öğrencilerinin geliştirdikleri tutumlar doğrultusunda sistem düzenlemeleri yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin farklı algıladıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: uzaktan eğitim, ortaokul öğrencileri, tarama modeli

ABSTRACT

With the COVID-19 pandemic that started in November 2019, the negativities experienced all over the world were reflected in our country and affected our lives in many areas. Especially the confusion in education has affected many students negatively and caused their motivation to decrease. In this sense, determining the attitudes of the students towards the distance education activities provided to them can be a guide in the solutions of the problem encountered. The aim of this research, carried out in this context, is the distance education activities carried out during the pandemic that affects the education process; The aim is to reveal the way of perception of secondary school students from the window and to offer suggestions for the problems that can be experienced or experienced in this respect. For this purpose, the study was carried out with the screening model, which is one of the quantitative research approaches. Data; It was collected with the "Attitude Scale Towards Distance Education" in a 5-point likert type developed by Kışla (2016). Descriptive statistics were used in the analysis of the obtained data. From the research findings; It was concluded that the average scores of secondary school students' attitudes towards distance education were low. It would be beneficial to make system arrangements in line with the attitudes of secondary school students towards distance education applications. In addition, it has been observed that students perceive distance education and face-to-face education differently.

Keywords: distance education, secondary school students, screening model.

GİRİŞ

Yaşamın bize getirdiği durumlara ayak uydurabilmek için eğitime olan ihtiyacın arttığı günler yaşamaktayız. Son birkaç yıldır yaşadığımız COVID-19 Pandemisi bu duruma örnek olarak verilebilir. Pandeminin yarattığı olumsuz koşulları giderebilmek için birçok eğitim kurumu söz konusu süreçte uzaktan eğitime geçmiştir.

Uzaktan eğitim ise uzun yıllardır uygulanan bir eğitim çeşididir. Temelleri eskilere dayanan uzaktan eğitim, son zamanlarda önemli hale gelmekle beraber artık ihtiyaç duyulan bir eğitim modeli olmuştur (Kışla,2016). Uzaktan eğitim;

- Yüz yüze eğitimin yapılamadığı,
- Bedensel bir engel veya hastalık nedeniyle evde kalmak zorunda olan insanların eğitim ihtiyaçlarını,
- Örgün eğitim görmemiş gençler ve bireysel gelişimlerini ilerletmek isteyen yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını

giderebilmek için olarak ortaya çıkmış olan bir modeldir. Uzaktan eğitimin ilk olarak 1728 yıllarında uygulanmaya başlandığı düşünülmektedir. 1833 yılında ise mektupla yapılan uzaktan eğitim başlamıştır (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006). Türkiye’de ise uzaktan eğitim ilk kez 1927’de eğitim alanındaki sorunların görüşüldüğü bir toplantıda gündeme gelmiş ve halkın okuryazar olmayan kesimine okuma yazma öğretilmesi amaçlanmıştır. Mektupla öğretim şeklinde yapılması planlanan bu uygulama başlatılamamıştır (Alkan, 1987). Teknolojinin gelişmesiyle beraber 1968’de TRT tarafından eğitsel programlar yayımlanmaya başlamıştır. 1973’te ise Film Radyo Televizyonla Eğitim Merkezi (FRTEM) tarafından ilkökul, ortaokul ve liseler için eğitsel programlar yayımlamaya başlamıştır. Son zamanlarda uzaktan eğitim, eğitim sisteminin bir parçası haline gelmiş gerek öğretmenler gerek öğrenciler ve gerekse yöneticiler tarafından bilginin aktarılmasını sağlayacak ve bireylerin gelişimini destekleyecek bir duruma getirilmiştir (Özby, 2015).

Uzaktan eğitimin gerçekleşmesi için uygun zemin hazırlayabilmek eğitim kurumlarına düşen önemli bir sorumluluktur. Türkiye ‘nin uzaktan eğitim hakkında çalışmalarından biri, kırsal alanda yaşayan ve durumları iyi olmayan öğrencilere tablet dağıtımında bulunmasıdır. Uzaktan eğitim için bir arada olan öğretmen ve öğrencileri fiziksel ve parasal konulardaki eksiklikler bertaraf etmektedirler (Kırık, 2016). Aynı zamanda Türkiye uzaktan eğitim konusunda diğer ülkelere nazaran daha fazla nüfusa sahip olmasına rağmen daha sistematik çalışarak bu süreci iyi yönettiği söylenebilir (Yavuz, Kayalı, Balat ve Karaman, 2020).

COVID-19 pandemisi ile tüm dünyada yaşanan olumsuzluklar ülkemize de yansımış ve öğrencileri birçok alanda etkilemiştir. Fakat özellikle eğitim konusunda yaşanan aksaklıklar birçok öğrenciyi kötü yönde etkilemiş, motivasyonlarında düşmeye neden olmuştur (Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız, 2020; Basantia, 2021). Yüz yüze eğitimde öğrenci ve öğretmen rahatlıkla iletişim kurabiliyorken şimdi ise internet kesintisinden bile eğitim yarım kalabilmektedir (Basantia, 2021).

İlgili konuda yapılan araştırmalar

Fidan (2016)’ın yaptığı araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile cinsiyet ve bölüm değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ile öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Bayram, Peker, Aka ve Ural (2019)'ın yaptığı çalışmada ise Fakülte/yüksekokul açısından bakıldığında bölüm öğrencileri arasında Uzaktan eğitim dersine karşı avantaj ve sınırlılıklar alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı farkların tespit edildiği görülmüştür.

Aktaş, Büyüktaş, Gülle ve Yıldız (2020)'in yaptığı çalışmada ise elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çoğunluğu sosyal anlamda hayatının geçici olarak sona erdiğini düşünmektedir. Ayrıca öğrenciler uzaktan eğitim sistemiyle yapılan sınavların yetkinliklerini arttırmadığı ve öğretim elemanlarının bu süreçte öğrenciye destek olduğu tespit edilmiştir.

Karabatak, Alanoğlu ve Karabatak(2020) yaptıkları çalışmalarında Uzaktan eğitim sürecinin, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ve akademik doyumlarını değiştirmede ancak ödev destekli uzaktan eğitim sürecini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Bu bulgu, uzaktan eğitimin tek başına yeterli olmadığını ve etkinliğinin artırılması için farklı teknik ve yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Basantia(2012) yılında 3 farklı bölümden seçilen 200 uzaktan eğitim öğrencisi ile yaptığı çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutumları açısından uzaktan öğrenen gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Abakumova, Zvezdina, Grishina, Zvezdina ve Dyakova(2020) yaptıkları çalışmada uzaktan öğrenmenin artılarını ve eksilerini ortaya koyarak öğrencilerin öğrenmede internet kaynaklarının aktif kullanımına yönelik yeterliliklerini vurgulamış ve ayrıca değişen öğrenme ortamlarına adapte olabilmelerinin öneminden bahsetmiştir.

Basantia(2021) yaptığı çalışmasının sonucunda, uygulamaya dayalı derslerin öğrencileri ile teoriye dayalı derslerin öğrencileri arasında uzaktan eğitim sistemine yönelik tutum farkını tespit etmiştir. Araştırma, öğrenciler ve uzaktan eğitim sisteminin diğer personeli arasında uzaktan eğitim sistemine karşı güçlü bir motivasyon ve olumlu tutum temeli oluşturmak için uygulanabilir stratejiler önermektedir.

Araştırmanın Amaç ve Önemi

Daha fazla insanın eğitim görmek istemesi, daha fazla insana eğitim-öğretim hizmeti götürmenin sağlanması, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması gibi birçok nedenle okula gelemeyen insanların ve öğrencilerin yanı sıra COVID-19 pandemisi kaynaklı eğitime uzaktan eğitim ile devam eden öğrenciler düşünüldüğünde, yapılan araştırma literatüre katkıda bulunacaktır.

Çalışmada uzaktan eğitime yönelik tutumların belirlenmesinin ve bu konunun seçilme amacı ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile ilgili yapılan araştırma sayılarının azlığı ve bu tarz çalışmalara duyulan ihtiyaçtır (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık,2020; Sipahi,2019).

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları incelenmeye çalışılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda örnekleme oluşturan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf, okul türü ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- b. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- c. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma betimsel araştırma niteliğindedir. Araştırmanın yöntemi ise tarama modelidir. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 yılında Balıkesir ilinde bir adet özel ve bir adet devlet ortaokulunda öğrenim gören 103 tane ortaokul 5.,6.,7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinden 51 tane kız öğrenci ve 52 tane erkek toplam 103 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Ölçek aracılığıyla toplanan veriler JAMOVI programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel istatistik analizi ve Tek yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiştir. Burada ölçekte yer alan 7 adet olumsuz maddenin puanları negatif olacak şekilde düzenlenmiş ve ona göre veri setine eklenmiştir.

Veri Toplama Araçları

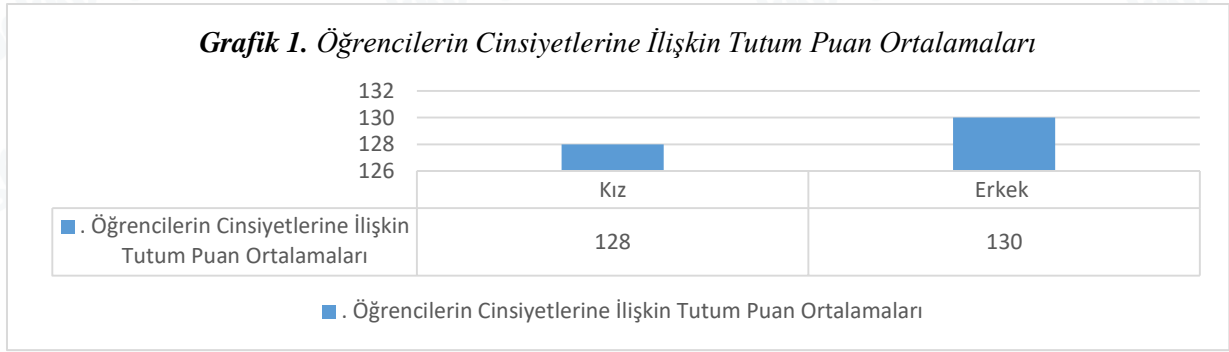
Araştırmada veri toplamak amacıyla Kışla (2016) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (UEYTÖ)” (Ek-1) araştırmacı izni (Ek-2) alınarak kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı .89 olan ölçeğin maddelerinin ortaokul öğrencilerine uygunluğu konusunda 2 tane ortaokul öğrencisine maddeler okutulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ölçeğin bütününe ilişkin elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama formu için Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğünden izin (Ek-3) alınmış ve toplam 103 öğrenciden veri toplanmıştır. COVID-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze uygulanamayan ölçek Google formlar aracılığıyla oluşturulmuş bir form ile uygulanmıştır. Ölçek 5’li likert tipi olmak üzere 7 olumsuz ve 28 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki olumlu maddeler “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Olumsuz maddeler için puanlama ters çevrilmiştir. Ölçek puanları 1.00 ile 5.00 arasında olduğu için puanlar 5.00’e yaklaştıkça öğrencilerin olumlu tutumlarının yüksek, 1.00’e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular araştırmada cevap aranan sorular ele alınarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin cinsiyete ilişkin analiz sonuçları Grafik 1.’de verilmiştir.



Ölçek ile toplanan veriler incelendiğinde 52 tane erkek öğrencinin ortalama tutum puanları 130, 51 tane kız öğrencinin ortalama puanı 128 bulunmuştur. Öğrencilerin genel tutum ortalamaları ise 129 bulunmuştur. Toplam 165 puanlık bir ölçekten alınan tutum puanının ortalamasının hem kızlarda hem de erkeklerde düşük ve birbirlerine yakın bulunması uzaktan eğitime karşı cinsiyetten bağımsız bir şekilde olumsuz ortak bir tutum olması şeklinde yorumlanmıştır (Barış, 2015; Yağan, 2021).

Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin cinsiyete ilişkin analiz sonuçları Tablo 1.'de verilmiştir.

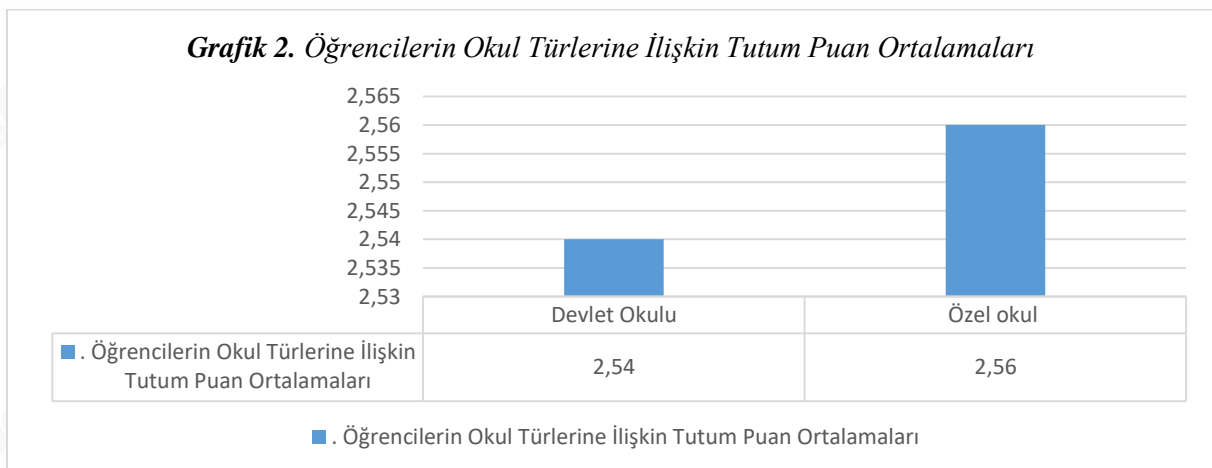
Tablo 1 Cinsiyete İlişkin Uzaktan Eğitim Tutum Puanları

One-Way ANOVA (Welch's)

	F	df1	df2	p
Toplam	0.694	1	100	0.407

Yapılan analiz sonucunda kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin okul türüne göre ortalama puanları Grafik 2.'de verilmiştir.



Ölçek ile toplanan veriler incelendiğinde 53 tane devlet okulu öğrencisinin ortalama tutum puanları 2.54, 50 tane özel okul öğrencisinin ortalama puanı 2.56 bulunmuştur. Öğrencilerin genel tutum ortalamaları ise 2.55 bulunmuştur. Özel okul ve devlet okullarındaki öğrencilerin tutum puanlarının yakın bulunmasının nedeni olarak çalışma yapılan okulların şehir merkezinde bulunan ve

sosyoekonomik düzey bakımından uzaktan eğitim için imkanları olan okullar olması da göz önünde bulundurularak yaşanan teknik bilgi yetersizliğinin ortak bir problem olması olarak yorumlanmıştır (Çalımfidan, 2007).

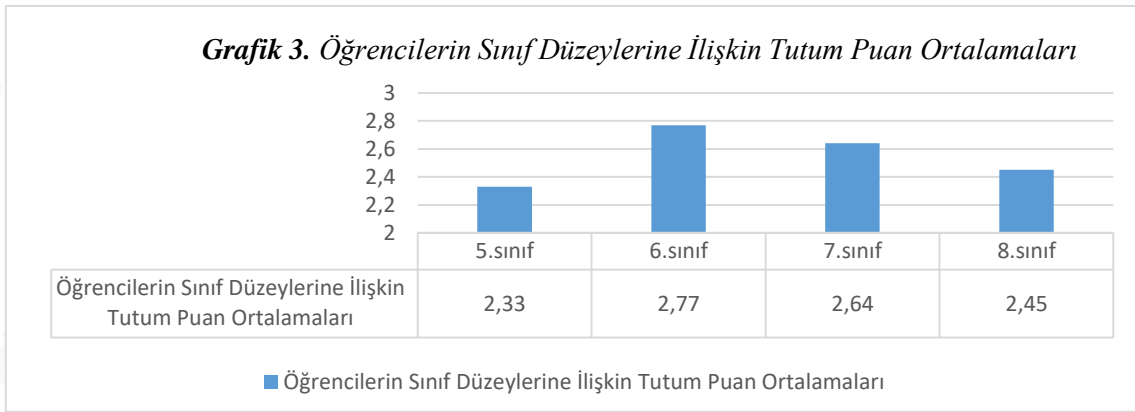
Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin okul türüne ilişkin analiz sonuçları Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2 Okul türüne İlişkin Uzaktan Eğitim Tutum Puanları

One-Way ANOVA (Welch's)				
	F	df1	df2	p
Toplam	0.0176	1	91.9	0.895

Yapılan analiz sonucunda özel okul öğrencileri ile devlet okulu öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin sınıf düzeylerine ilişkin ortalama puanları Grafik 3.'te verilmiştir.



Ölçek ile toplanan veriler incelendiğinde 14 tane 5.sınıf öğrencisinin ortalama tutum puanları 2.33, 24 tane 6.sınıf öğrencisinin ortalama puanı 2.77, 31 tane 7.sınıf öğrencisinin ortalama puanı 2.64 ve 34 tane 8.sınıf öğrencisinin ortalama puanı 2.45 bulunmuştur. Buradaki farkların nedeni olarak 5.sınıf öğrencilerinin uyum süreci kaynaklı yaşadıkları kaygı düşünülmüştür (Çelik, 2017). Ayrıca 8.sınıf öğrencilerinin de tutum ortalama puanlarının düşük olmasının nedeni olarak da girecekleri Ulusal sınav olan Liselere Giriş Sınavının yarattığı kaygı düşünülmüştür (Yalçın, 2019).

Yapılan ölçek çalışması sonucu toplanan verilerin sınıf düzeyine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3.'de verilmiştir.

Tablo 3 Sınıf Düzeyine İlişkin Uzaktan Eğitim Tutum Puanları

One-Way ANOVA (Welch's)				
	F	df1	df2	p
Toplam	1.97	3	44.0	0.132

Yapılan analiz sonucunda 5.sınıf, 6.sınıf, 7.sınıf ve 8.sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan analiz sonucu cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyine ilişkin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum puan ortalaması sınıf düzeyleri arasında 5 ve 8. Sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ortalamaları, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin ortalamalarından daha düşük bulunmuştur. Abakumova vd. (2020) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yaşamış oldukları uyum sürecinin zorlu geçtiğinden bahsetmektedir. Bu nedenler 5.sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olmalarının nedeni, 4+4+4 eğitim sistemindeki ilk aşamadan ikinci aşamaya geçtikleri ve psikolojik olarak yeni bir duruma uyum sağlamanın zorluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yeni bir sınıf ortamına ve öğretmenlere uzaktan eğitim ile ulaşmak zorunda olmalarının bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Basantia (2020)'nin yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının düşürek başarısız oldukları ortaya konuştur. 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarının diğer sınıf düzeylerine kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olmalarının nedeni ise 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin yıl sonunda liseye geçiş sınavına girecek olmaları sebebiyle motivasyonel olarak uzaktan eğitim sürecini yönetememeleri olduğu düşünülmektedir. Bu sınavın onlar üzerinde yaşattığı baskıyı uzaktan eğitim aracılığıyla yönetmek zorunda kalmalarının bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Yapılan analiz sonucu tutum ortalaması okul türleri arasında devlet okulu ortalaması, özel okul öğrencilerinin ortalamasından daha düşük bulunmuştur. Ancak bulunan fark çok fazla olmamıştır. Bu durum özel veya devlet okulları arasında ortak bir tutum olarak uzaktan eğitime karşı tutum ortalamaları düşük olduğu yönünde yorumlanmıştır. Ayrıca özel okuldaki 9 saatlik uzaktan eğitim süresinin çokluğunun, imkanların fazla olmasının yarattığı avantajı olumsuzlaştırdığı ve bu nedenle devlet okulu ortalama puanı ile çok farklılaşmadığı yönünde yorum yapılmıştır. Devlet okullarında ise özel okul imkanlarına kıyasla daha az imkana sahip olmaları ve okuldaki teknolojik donanımın azlığı tutum ortalamalarının düşük olmasına neden olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Duman,2020). Bayram, Peker, Aka ve Ural (2019)'ın yaptığı çalışmada bulunan "Uzaktan eğitim dersine karşı avantaj ve sınırlılıklar alt boyutlarına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı fark" da yaşanan avantajların ve imkansızlıkların genel tutum ortalamasındaki düşüklüğü destekler niteliktedir.

Sonuç olarak uzaktan eğitime yönelik genel tutum ortalaması 2.55 olarak bulunmuştur. Her ne kadar 5 ve 8. Sınıf tutum ortalamaları diğer sınıf düzeylerine kıyasla düşük bulunmuş olsa da genel olarak bakıldığında tüm düzeydeki öğrencilerin, en çok ortalama puanının 5.00 olabileceği bir ölçek için düşük olduğu, bu durumda ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Madde bazında bakıldığında ise öğrencilerin "Uzaktan eğitim insanları tembelleştiriyor." maddesine verdikleri cevapların puan ortalaması 3.71 puandır. Buradan anlaşılmaktadır ki öğrencilerin uzaktan eğitime yükledikleri anlam farklıdır. Eğitimin uzaktan olması sebebiyle öğrenciyi tembelleştirdiği algısı uzaktan eğitimin de bir eğitim olduğunu kavrayamamaktan kaynaklanmaktadır.

"Uzaktan eğitim öğrenci başarısını azaltıyor." Maddesine öğrencilerin verdiği cevapların puan ortalaması 3.36 puandır. Buradan yaşayacakları olumsuzlukların veya başarısızlıkların uzaktan eğitim

neniyle olduğunu düşündükleri görülmektedir. Fidan (2016)'ın yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ile öğrenmenin çabaya ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik çabalarının ve inanç düzeylerinin yadsınamaz önemi vardır.

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler ışığında öğrenci velilerine öncelikle uzaktan eğitim sürecinin nasıl yönetileceği ile ilgili bilgilendirme seminerleri verilebilir. Bunu EBA TV ile tüm velilerin ulaşabileceği şekilde yayınlayıp, uzaktan eğitimin de eğitim olduğu konusunda uzmanlar tarafından bilgilendirme yapılabilir.

Uzaktan eğitimin eğitim kapsamında algılanmadığı günümüzde bu algının ortadan kalkması için öğrencilere de bilgilendirme seminerleri yapılabilir. Bu konuda rehber öğretmenlerin ve konu uzmanlarının sorun yaşanan noktalarda bireysel müdahalelerde bulunması bu sorunu ortadan kaldıracaktır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ile öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğu inanç düzeylerini geliştirebilmek için öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler bilgilendirilebilir (Fidan, 2016).

Karabatak, Alanoğlu ve Karabatak(2020) yaptıkları çalışmalarında ödev destekli uzaktan eğitim sürecini olumlu yönde etkilediği şeklin bir bulguya ulaşmıştır, uzaktan eğitimin etkinliğinin artırılması için farklı teknik ve yöntemlerle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda hazırlanan uzaktan eğitim derslerine özel içerikler hazırlanabilir, öğretmenler bu içeriklerle ilgili hizmet içi eğitimler dahilinde bilgilendirilebilir.

KAYNAKLAR

Abakumova, Irina & Zvezdina, Galina & Grishina, Anastasia & Zvezdina, Ekaterina

Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. ve Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9. <http://cuspor.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/55944/728866>

Alkan, C. (1987). Açık öğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 157.

Barış M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.

Basantia, T. K. (2018). Implementing practical based courses under open and distance learning system: a study of the perception of learners and counsellors. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 201-214. <https://doi.org/10.17718/tojde.415838>

Bayram M, Peker A.T, Aka S.T, Vural M., (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.

Çalınfidan, M. (2007). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemi ile bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşleri: Tuzla örneği* [Yayımlanmamış, yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Çelik, S. (2017). 2012- 2013 yılında 60-66 ay arasında ve 66 ay üzerinde 1. sınıfa başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ve benlik saygılarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.

Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>

Dyakova, Elena. (2020). University students' attitude to distance learning in situation of uncertainty. E3S Web of Conferences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018017>.

Fidan, M. (2016). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 536-550.

Karabatak, S., Alanoğlu, M., & Karabatak, M. (2020). Effects of homework supported distance education on academic satisfaction, academic achievement, and attitude towards distance education [Paper presentation]. International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS), Online. <https://doi.org/10.1109/ISDFS49300.2020.9116372>

Kışla, T. (2016). Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.

Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>

Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2006). *Educational technology for teaching and learning*. (3rd ed.). New Jersey: Pearson Merrill. Prentice Hall.

Özkan. (2015). The current status of distance education in the World and Turkey. *Journa of Research in Education and Teaching*, 4(4), 376-394. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.174>

Sipahi, K. B. (2019). *Açık öğretim lisesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıladıkları engeller ile tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi

Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 4(1), 147-174.

Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Yavuz, M., Kayalı, B., Balat, Ş. & Karaman, S. (2020). Salgın sürecinde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarının acil uzaktan öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1) 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>.

SAFE MEDIA SAFE KIDS*

*eTwinning Projesi

Sebiha LEMLİOĞLU ERBAY

Milli Eğitim Bakanlığı

sebihalemliogluerbay@gmail.com

Vildan SAKA

Milli Eğitim Bakanlığı

vildankor06@gmail.com

Melike KARAGÜZEL

Milli Eğitim Bakanlığı

Melikeserkan.8389@gmail.com

ÖZET

Küresel gelişmeler, gelecekte olması gereken bazı beceriler önermektedir. Bu becerilerinden biri de medya okuryazarlığıdır. Her ne kadar çocukluktan yetişkinliğe bu becerinin kazanılması gerektiği yapılan araştırmalarda vurgulansa da erken çocukluk döneminde bu becerinin nasıl kazandırılacağı konusunda bir belirsizlik göze çarpmaktadır. Bu belirsizlikten yola çıkarak hayata geçirilen Safe Media Safe Kids eTwinning projesi öncelikle erkençocukluk dönemindeki çocukların günlük yaşantılarında sıkça karşılaştıkları hem dijital olmayan hem de dijital medya araçlarını onlara tanıtarak bu araçları nasıl etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanacakları konusunda onlara yol göstermiştir. Bunun yanında proje süresince yapılan etkinlikler aracılığıyla dijital çağda başarılı olabilmeleri için kazanmaları gereken dayanıklılık, kültürler arası yetkinlik, sosyal zeka, sanal işbirliği, yeni ve uyarlanabilir düşünme, bilişsel yük yönetimi, anlamlandırma, tasarım zihniyeti, disiplinler arası hesaplamalı düşünme ve yeni medya okuryazarlığı becerilerin de temelleri atılmış ve çocukların yanı sıra öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukla iletişimi olan tüm paydaşların farkındalıklarının artmasında katkıda bulunulmuştur. Proje 2020-2021 eğitim öğretim yılında 10 Türk, 2 Azerbaycan, 1 Polonya ve 1 Romanya olmak üzere 14 okul öncesi öğretmeni ve onların öğrencileriyle yürütülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Medya okur-yazarlığı, dezenformasyon, okul öncesi

ABSTRACT

Global developments suggest some skills that should be in the future. One of these skills is media literacy. Although it is emphasized in the studies that this skill should be acquired from childhood to adulthood, there is uncertainty about how to acquire this skill in early childhood. Based on this uncertainty, the Safe Media Safe Kids eTwinning project first introduced both non-digital and digital media tools that children in early childhood often encounter in their daily lives and guided them on how to use these tools effectively, efficiently and safely. In addition, the resilience, intercultural competence, social intelligence, virtual collaboration, new and adaptive thinking, cognitive load management, interpretation, design mentality, interdisciplinary computational thinking and new media literacy skills they need to gain in order to be successful in the digital age through the activities held during the project. foundations were laid and contribution was made to increase the awareness of children as well as teachers, parents and all stakeholders who have communication with the child. The project was carried out with 14 preschool teachers and their students, 10 Turkish, 2 Azerbaijani, 1 Polish and 1 Romanian, in the 2020-2021 academic year.

Keywords: Media literacy, disinformation, preschool

GİRİŞ

Günümüzde kitle iletişim araçlarının olumsuz etkilerinden korunma ve bilinçli etkileşimi sağlama ihtiyacı medya okuryazarlığı kavramını oluşturmuştur. Medya okuryazarlığı, kitle iletişim araçları ile izleyiciler arasındaki iletişimin bilinçli ve sağlıklı bir etkinlik biçiminde gerçekleşmesini sağlamayı amaçlar. Günümüz koşullarında her bireyin medya otoritesine sahip olması tartışılmaz bir gerekliliktir (Kardeş,2020). Bunun için bireylerin medya okuryazarlığı eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Medyanın internet aracılığıyla günlük yaşamda çok daha fazla yer edinmesiyle, olumsuz etkilere karşı çok daha savunmasız olan çocukların ve yetişkinlerin de medya okuryazarı olmalarını sağlamak için okullarda medya okuryazarlığı eğitimine ihtiyaç ortaya çıkmıştır.

Medya okuryazarlığı, farklı medya türlerini tanımlama ve gönderdikleri mesajları anlama becerisidir. Çocuklar, çoğu ebeveynin gençliğinin geleneksel medyasının (TV, radyo, gazeteler ve dergiler) çok ötesinde, çok çeşitli kaynaklardan büyük miktarda bilgi alırlar. Metin mesajları, memler, viral videolar, sosyal medya, video oyunları, reklamlar ve daha fazlası var. Ancak tüm medya bir şeyi paylaşır: Biri onu yarattı ve bir sebeple yaratıldı. Bu nedeni anlamak, medya okuryazarlığının temelidir (<https://www.commonssensemedia.org/news-and-media-literacy/>)

Her ne kadar çocukluktan yetişkinliğe medya okuryazarlığı becerisinin kazanılması gerektiği yapılan araştırmalarda vurgulansa da erken çocukluk döneminde bu becerinin kazandırılmasının önemi ve nasıl kazandırılacağı konusunda bir belirsizlik göze çarpmaktadır (Sliwati,2019). Bu doğrultuda, yürütülen proje erken çocukluk dönemindeki çocukların günlük yaşantılarında sıkça karşılaştıkları hem dijital olmayan hem de dijital medya araçlarını onlara tanıtarak bu araçları nasıl etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanacakları konusunda onlara yol göstermeyi hedeflemiştir. Projenin ana amacı, okul öncesi çağındaki çocuklarda güvenlimedya kullanımı konusunda farkındalık yaratmak ve güvenliklerini sağlamak. Bu temel amaç çerçevesinde;

- Çocukları medya araçları ve kullanım alanları hakkında bilgilendirmek,
 - Yaş grubunun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirmek,
 - Gerçek ve sanal dünya ayrımının yapılması konusunda farkındalık yaratmak,
 - Çocukların ekran karşısında geçirdikleri zamanı verimli kılmak,
 - Yalnızca çocukları değil aileleri de medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirmek
- projenin alt hedefleridir.

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu proje kapsamında araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı

ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Proje 2020-2021 eğitim öğretim yılında 10 Türk, 2 Azerbaycan, 1 Polonya ve 1 Romanya olmak üzere 14 okul öncesi öğretmeni ve 200'e yakın 4-6 yaş okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

"Safe Media Safe Kids" eTwinning projesi öncelikle erken çocukluk dönemindeki çocukların günlük yaşantılarında sıkça karşılaştıkları hem dijital olmayan hem de dijital medya araçlarını onlara tanıtarak bu araçları nasıl etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanacakları konusunda onlara yol göstermiştir. Bunun yanında proje süresince yapılan güvenli medya, akıllı işaretler, dijital ayak izi, uzman buluşmaları, kamu spotu, proje şarkısı oluşturma gibi etkinlikler veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi hazırlanan öntest-son test uygulamalarının karşılaştırılmasıyla yapılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi çağındaki çocuklarda güvenli medya kullanımı ve medya okuryazarlığı becerisini kazandırmak amacı ile oluşturduğumuz projemizde uygulanan ön test çalışması ile öğrencilerimizin medya okuryazarlığı konusunda hazırbulunuşluk düzeyleri ölçülmüştür. Öğrenci ön test çalışmasına 93 öğrencimiz katılmıştır. Ön test çalışmasına katılan öğrencilerimizin %47,3'lük bir kısmı medya araçları ile ilgili herhangi bir projeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %39,8'lik bir kısmı siber zorbalık ile ilgili bir fikri olmadığını söylemiştir. Öğrencilerimizin büyük kısmı (%80,6) akıllı işaretlere dair bilgi sahibi olduklarını belirtmişken, %19,4'lük kısmı akıllı işaretlere dair bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Proje sonunda öğrencilerin güvenli medya kullanımı ve medya okuryazarlığı becerilerinin gelişiminin incelendiği öğrenci son test çalışmasına ise 72 öğrenci katılım göstermiştir. Son test sonuçlarına göre öğrencilerimizin %100'lük bir kısmı akıllı işaretler konusunda bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. %83,3'lük bir kısım siber zorbalık konusunda bilinçlendiklerini dile getirmişlerdir.

Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrenciler açısından güvenli medya kullanımı ve medya okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinde projenin amaçlarına ulaşıldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje süresince yapılan etkinlikler aracılığıyla dijital çağda başarılı olabilmeleri için kazanmaları gereken dayanıklılık, kültürler arası yetkinlik, sosyal zeka, sanal işbirliği, yeni ve uyarlanabilir düşünme, bilişsel yük yönetimi, anlamlandırma, tasarım zihniyeti, disiplinler arası hesaplamalı düşünme ve yeni medya okuryazarlığı becerilerin de temelleri atılmış ve çocukların yanı sıra öğretmenlerin, ebeveynlerin ve çocukla iletişimi olan tüm paydaşların farkındalıklarının artmasında katkıda bulunulmuştur.

Safe Media Safe Kids eTwinning projesinin erken çocuklukta medya okuryazarlığı konusunda, öncülük yapması düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Karasar, N. (2005). Bilimsel Arastirma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kardeş, S. (2020). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 827-

Silawati, E. (2019). New Media Literacy in the Context of Early Childhood Education (An Overview from Indonesian Kindergarten Future Teachers) Social Sciences, Education and Humanities (GCSSEH), Volume 3, 2019 The 1st International Conference on Education, Social Sciences and Humanities <https://www.common sense media.org/news-and-media-literacy/>

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ 21. YÜZYIL BECERİLERİ AÇISINDAN İRDELENMESİ

Evren Aytaç DAĞDEVİREN

Balıkesir Üniveristesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı(Tezsiz Yüksek Lisans) Öğrencisi
ve Matematik Öğretmeni
Karesi Ovacık Ortaokulu
eadaed2905@gmail.com

ÖZET

Dünyamız artan bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde her geçen gün daha küçülmekte ve küreselleşen dünyada günümüz toplumlarının bir takım değişiklikler yaşadığı görülmektedir. Toplumlarda meydana gelen değişimler, toplumu oluşturan bireylerin çağın gereklerine ve getirdiklerine ayak uydurabilmek için yaşadığı değişimlerden kaynaklanmaktadır. Bu değişimler ise günümüzde bilgi toplumunu ortaya çıkarmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, bilimsel gelişmeler, ekonomik gelişmeler, küreselleşme ve çok kültürlülük gibi gelişmelerin gelecekte eğitim anlayışları ve okul düzenleri üzerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle 21. yüzyıl ile değişime bağlı olarak gelinen bilgi toplumu olmanın özellikleri birlikte değerlendirildiğinde eğitimde çağın gerektirdiği becerilerin ele alınmasının zorunluluk olduğu söylenebilir. Bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilebilir. 21. yüzyıl becerileri ile ilgili pek çok sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan P21 (Partnership for 21st Century Learning) üzerinde en çok inceleme yapılan ve kabul gören beceri sınıflamalarından biridir (Cansoy, 2018).

21.Yüzyıl Öğrenimi İçin Çerçeve Ortaklığı (Partnership for 21st Century Learning) olarak isimlendirilen bu Projede 21. yüzyılda bir bireyin sahip olması gereken beceriler ve yeterlikler; öğrenme ve yenilik becerileri(eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve yeniliği uygulama becerileri, iletişim ve işbirliği becerileri), bilgi, medya ve teknoloji becerileri(bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okur-yazarlığı), yaşam ve kariyer becerileri(esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk, liderlik ve sorumluluk) şeklindedir.

Türkiye’de (2017-2018 Eğitim Öğretim Yılından İtibaren) güncellenen öğretim programlarında tanımlanan temel beceriler ise; 1. Anadil Okuryazarlığı, 2. Beden Eğitimi ve Spor Yeterlilikleri, 3. Bilgi Okuryazarlığı, 4. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı, 5. Bilim Okuryazarlığı, 6. İnsan Hakları ve Demokratik Duyarlılık Yeterlilikleri, 7. Matematik Okuryazarlığı, 8. Öğrenme Yeterlilikleri,9. Öz Farkındalık, 10. Sanat Yeterlilikleri, 11. Temel Hayat Yeterlilikleri , 12. Yabancı Dil Okuryazarlığı ve Yeterlilikleri, 13. Yurttaşlık Bilgisi ve Bilincidir.(MEB, TTKB, 2017).

Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı 2018 yılında yayımlanan ve yürütülmekte olan ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından irdelemektir. Bu amaç doğrultusunda bu 21. yy becerilerinin ortaokul(5.-8. sınıf) düzeyinde yer alan kazanımlar bağlamında sınıflara ve öğrenme alanlarına göre dağılımı irdelenmiştir. 2021-2022 eğitim öğretim yılı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı(5.-8. sınıf) düzeyinde yer alan kazanımların 21. Yüzyıl becerileri çerçevesinde değerlendirilmesi amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada 2018 yılında MEB tarafında yayımlanan ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programının tamamı incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 21. Yüzyıl Becerileri, Ortaokul Matematik Dersi, Öğretim Programı.

ABSTRACT

Our world is getting smaller day by day thanks to increasing information and communication technologies and it is seen that today's societies are experiencing some changes in the globalizing world. The changes that occur in societies are due to the changes experienced by the individuals who make up the society in order to keep up with the necessities of the age and what it brings. These changes, on the other hand, reveal the information society today. It is thought that developments such as developments in information and communication technologies, scientific developments, economic developments, globalization and

multiculturalism will have an impact on educational understanding and school arrangements in the future. From this point of view, when the characteristics of being an information society, which has come with the 21st century due to change, are evaluated together, it can be said that it is a necessity to deal with the skills required by the age in education. These skills can be expressed as 21st century skills. Many classifications of 21st century skills have been made. Among these classifications, P21 (Partnership for 21st Century Learning) is one of the most studied and accepted skill classifications (Cansoy, 2018).

The skills and competencies that an individual should have in the 21st century; learning and innovation skills (critical thinking and problem solving skills, creative thinking and innovation application skills, communication and collaboration skills), information, media and technology skills (information literacy, media literacy, information and communication technology literacy) , life and career skills (resilience and adaptability, entrepreneurship and self-direction, social and intercultural skills, productivity and responsibility, leadership and responsibility).

The basic skills defined in the updated curriculum in Turkey (as of the 2017-2018 academic year); 1. Mother Tongue Literacy, 2. Physical Education and Sports Competencies, 3. Information Literacy, 4. Information and Communication Technologies Literacy, 5. Science Literacy, 6. Human Rights and Democratic Sensitivity Competences, 7. Mathematical Literacy, 8. Learning Competencies, 9. Self-Awareness, 10. Art Competencies, 11. Basic Life Competencies, 12. Foreign Language Literacy and Competences, 13. Citizenship Knowledge and Awareness.(MEB, TTKB, 2017).

From this point of view, the aim of the research is to examine the secondary school (5th-8th grade) mathematics curriculum published in 2018 in terms of 21st century skills. For this purpose, the distribution of these 21st century skills according to classes and learning areas in the context of the achievements at the secondary school (5th-8th grade) level has been examined. In this study, document analysis, which is among the qualitative research methods, was used in order to evaluate the achievements in the Secondary School Mathematics Curriculum (5th-8th grade) in the 2021-2022 academic year within the framework of 21st century skills. In this research, the entire secondary school (5th-8th grade) mathematics curriculum published by the Ministry of National Education in 2018 was examined.

Keywords: 21st Century Skills, Secondary School Mathematics Lesson, Curriculum

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile beraber küçülen ve globalleşen dünyada içinde yaşadığımız toplumlarında bir takım değişimlere uğradığı görülmektedir. Toplumların yaşadığı bu değişimin perde arkasında toplumu meydana getiren bireylerin içinde yaşadığımız yüzyılın getirdiklerine uyum sağlama isteği ve çabası yatmaktadır. Bu uyum sağlama isteği ve çabası sonucu ortaya çıkan değişimler günümüzde bilgi toplumunu oluşturmaktadır. Bilgi toplumunu oluşturan bireylerinde değişimden etkilenmesi ve değişime ayak uydurma davranışında bulunması beklenir. Bilim ve teknolojideki gelişmelerle beraber toplumu oluşturan bireylerin fiziki güçlerine olan ihtiyaç azalmış olup bireylerin yenilikçi, yaratıcı, bilgi-işlemsel düşünmeyi içeren zihin güçlerine, fikirlerine ve becerilerine daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki meydana gelen bu gelişmelerle beraber, bilimsel, ekonomik, globalleşme ve çok kültürlülük gibi değişimlerin eğitim alanında da kendini göstereceği açıktır. Hararı(2018)'e göre günümüzde bilginin doğrudan verilmesinden ziyade bilgiyi nerede, nasıl ve ne amaçla kullanacağını belirleyebilme becerisinin kazandırılması çok daha önemlidir. Buradan hareketle bilgi toplumunu oluşturacak bireylere bu bilgi ve becerilerin öğretilmesi önem arz etmektedir. Eğitim dünyasına giren yeni bakış açıları içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın getirdiklerinden kaynaklanmaktadır (Gelen, 2017). Tarihsel olarak 21. yy başlarında olmamız ve bu yüzyılın getirdiği gelişimler ve değişimlerle beraber bireylerin sahip olması gereken bilgi ve becerileri, 21. yy becerileri olarak ifade edebiliriz.

Bilgi toplumunu oluşturacak ve inşa edecek bireylerin sahip olması gereken bu 21. yy becerilerinin neler olduğu ile ilgili ülkemizde ve farklı ülkelerde yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan, (Silva, 2009) 21. yy becerilerini sosyal, bilişsel ve bilişsel olmayan beceriler şeklinde bir beceri paketi biçiminde açıklamıştır.

Kennedy ve Odell (2014)'a göre, 21. yüzyıl becerilerinin; eleştirel düşünme, evrensel farkındalık, yaratıcılık, teknoloji ve medya okuryazarlığı ve üretkenlik gibi becerilerden oluştuğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra 21. yüzyıl becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık şeklinde bilişsel beceriler; ekip çalışması, iletişim becerileri, kültürel duyarlılık, sosyal beceriler, zorluklarla baş etme şeklinde kişilerarası beceriler; kişisel gelişim, öz yönetim, uyumluluk, zaman yönetimi, yaşam boyu öğrenme ve öz düzenleme şeklinde içsel beceriler olarak sınıflandırılmıştır.

Voogts ve Roblin(2010), ATCS(Assessment and Teaching of 21st Century Skills) 21.yy becerilerinin değerlendirilmesi ve öğretilmesi isimli bu çalışmaya göre düşünme yolları, çalışma yolları, dünyada yaşama ve çalışma araçları; OECD'ye göre, heterojen gruplarla etkileşim, teknoloji araçlarının kullanımı biçiminde ve P21 (Partnership for 21st Century Learning) tarafından adlandırılan 21. yy. Çerçeve Ortaklığı isimli projede bu yüzyılda bireyin sahip olması gereken becerileri; Yaşam-Kariyer Becerileri, Öğrenme-Yenilik Becerileri ve Bilgi-Medya ve Teknoloji Becerileri şeklinde sıralamıştır.

Çizelge 1. Bazı Topluluklar Tarafından 21. Yüzyıl Becerilerinin Sınıflandırılması

P 21	A T C S	O E C D
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Düşünme Yolları	Heterojen Gruplarla Etkileşim Diğerleriyle İyi İlişkiler Kurma İşbirliği İçinde Takım Halinde Çalışma Karmaşık Olayları Yönetim ve Çözme
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yaratıcılık ve Yenilik İşbirliği İletişim	Yaratıcılık ve İnovasyon Eleştirel Düşünme Problem Çözme ve Karar Verme Bilişüstü Farkındalık Çalışma Yolları İletişim İşbirliği	
Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri	Çalışma Araçları	Teknolojik Araçların Kullanımı Dil, Sembol ve Metin Kullanımı Bilgi Kullanımı Teknoloji Kullanımı
Medya Okur-Yazarlığı Bilgi Okur-Yazarlığı Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı	Bilgi Okur-Yazarlığı Bilgi İletişim ve Teknoloji Okur-Yazarlığı	
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Dünyada Yaşam	
Özyönetim ve Girişimcilik Uyum ve Esneklik Sorumluluk ve Liderlik Üretkenlik ve Hesap-Verebilirlik Kültürler Arası ve Sosyal Beceriler	Küresel-Yerel Vatandaşlık Yaşam ve Kariyer Kişisel ve Sosyal Sorumluluk (Kültürel Farkındalık)	

Kaynak: Voogts, J. ve Roblin,N.P. (2010). 21 st Century Skills - Discussion Paper.

http://opite.pbworks.com/w/file/fetch/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf (Erişim

Tarihi: 18.03.2022)

Ülkemizde 21. yy becerilerinin ile ilgili yapılan çalışmalarda Milli Eğitim Bakanlığının 21. Yüzyıl Öğrenci Profili (MEB,2011) araştırmasının 21. yy. eğitim becerileri ile ilgili ipuçlarını verdiğini söylenebilir. Bu çalışmada içinde yaşadığımız yüzyılın becerilerini düşünme ve çalışma yolları ile çalışma araçları ve dünya vatandaşlığı şeklinde dört kısımda toplanmıştır. Düşünme yolları kapsamında eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık, yenilikçi düşünme, karar verme ve üstbilişsel beceriler bulunmaktadır. Çalışma yolları kapsamında iletişim, Türkçeyi doğru kullanma ve bir yabancı dili temel düzeyde kullanma ve takım çalışması becerilerini barındırmaktadır. Çalışma araçları kapsamında da bilgi-iletişim-teknoloji okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı bulunmaktadır. Son madde olarak dünya vatandaşlığı kapsamında yaşam/kariyer ile ilgili bilinç ve beceriler, yerel/evrensel vatandaşlık bilinci ve kültürel farkındalıkları ve yeterlikleri kapsayacak şekilde kişisel ve sosyal sorumluluk bilinci bulunmaktadır.

TTKB(2017) Yenilenen eğitim programlarıyla beraber öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlilik ile becerileri; Anadilde ve yabancı dillerde iletişim, matematik, bilim-teknoloji ve dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, kültürel farkındalık ve ifade, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal-kamusal yeterlikler, olarak belirlemiştir. Cansoy (2018) yaptığı çalışmada uluslararası çerçevelere göre 21. yy becerilerini irdelemiş ve bu irdeleme sonucu ortaya çıkan ortak becerilerin eğitim sistemimize kazandırılması için önerilerde bulunmuştur. 21. yy becerileri ile ilgili yapılan çalışmalardan en kapsamlı ve ayrıntılı becerileri içeren ve üzerinde en çok çalışmanın yapıldığı P21 (Partnership for 21st Century Learning) 21. yy çevre ortaklığı olarak isimlendirilen çalışmadır.

Çizelge 2. 21. yy Becerilerine İlişkin P21 Tarafından Yapılan Sınıflandırma

Öğrenme - Yenilikçilik Becerileri	Problem Çözme-Eleştirel Düşünme Yaratıcılık - Yenilik İşbirliği İletişim Kurma
Bilgi – Medya - Teknoloji Becerileri	Medya Okur-Yazarlığı Bilgi Okur-Yazarlığı Bilgi - İletişim - Teknoloji Okur-Yazarlığı
Yaşam - Kariyer Becerileri	Özyönetim ve Girişimcilik Uyum ve Esneklik Liderlik - Sorumluluk Üretkenlik ve Hesap - Verebilirlik Kültürler Arası ve Sosyal Beceriler

P21'e göre 21. yüzyıl becerileri; “Yaşam ve Kariyer Becerileri”, “Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri”ve “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” temalarıyla üç başlıkta ele alınmaktadır. (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Bu temaların tamamı, öğrencilerin 21. yüzyıla hazır olmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir.

“21. yüzyıl temalarına hakim olmak, öğrenci başarısı için esas olmakla beraber ana konular şunları içerir;

- İngilizce, okuma veya dil sanatları, dünya dilleri,
- Sanat,
- Matematik, ekonomi,
- Bilim,
- Coğrafya,
- Tarih,
- Devlet ve yurttaşlık şeklindedir.

Buna ek olarak, okullar için 21. yüzyılın disiplinler arası temaları,

- Küresel Farkındalık
 - Finansal, Ekonomik, İş ve Girişimci Okuryazarlığı
 - Yurttaş Okuryazarlığı
 - Sağlık Okuryazarlığı
 - Çevre Okuryazarlığı
- şeklinde belirlenmiştir.”

Yaşam ve Kariyer Becerileri, Öğrenme ve Yenilik Becerileri ile Bilgi - Medya ve Teknoloji Becerileri, ana temaları kapsamında sınıflandırılan becerilerin her biri kendi içinde alt becerileri barındırır. Bahsi geçen beceriler öğrenenin neleri bildiklerinden ziyade bildiklerini nasıl kullanacaklarını vurgulamaktadır (Silva, 2009). Öğrencilerin öğrencileri bilgileri kullanabilme ve

bilgileri yeni durumlara transfer edebilme becerisi de yeni bir öğretim durumudur diyebiliriz. 21. yy becerilerini öğrencilere kazandırabilmemiz ve gelecek nesilleri 21. yüzyıla hazırlayabilmek için öğretim programlarında bu becerilere yer verilmesi gerekir.

Gültekin (2014), dünyada ilköğretim programlarındaki yönelimlere paralel olarak Türkiye'de ilköğretim programlarında önemli değişiklikler yapıldığını ifade etmiştir. Aslında öğretim programlarında yapılan bu değişiklikler 21. yüzyılın getirdiği bilgi toplumuna ayak uydurmak içindir. Eski programlarla 21. yy getirdiği bilgi toplumunu oluşturmak olanaksızdır. Bu nedenle birçok ülke kendi eğitim programlarında değişikliğe gitmiştir. Bunlardan biriside matematik öğretim programıdır. Matematik becerilerini geliştirmek farklı ülkeler tarafından hedeflenen ve bilgi toplumuna ulaşmada olmazsa olmaz bir değişkendir (Çakır ve Kılınç, 2016). Ortaokul olarak adlandırdığımız ikinci kademe dönemi eğitim-öğretim çalışmalarında özellikle soyut düşünmenin üzerinde durulduğu önemli bir aşamadır. Ortaokul evresinde yapılan matematiksel modelleme faaliyetleri, gerçek hayatta ki somut kavramlardan matematik dersinin soyut kavramlarına geçişte için önemli bir etken olarak karşımıza çıkar (Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2017). Dolayısıyla öğrenilen soyut kavramlarında hayatta yeni durumlara aktarılacak ve öğrenilen bilgilerin nasıl kullanılacağına bilgisini oluşturabilmek geleceğin bilgi toplumunu oluşturabilmek adına kritik öneme sahiptir. Ülkemizde 2005 yılında benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla beraber matematik dersinin tüm kademelerde bulunan öğretim programı irdelendiğinde, matematik dersinin tüm kademelerde ki öğretim programından değişimin başladığını, daha sonraki süreçte ise ilköğretim matematik dersi öğretim programlarının 2009, 2015, 2017 ve son olarak 2018 yıllarında güncellendiğini görmekteyiz. Programlarda yapılan son güncelleme ile uygulamada olan programda 21. Yüzyıl becerilerine yer verilmiş ve bu beceriler programda “Yetkinlikler” ifadesi şeklinde kendini göstermiştir (MEB, 2018). Bu yetkinlikler 2018 MEB matematik dersi öğretim programında; Anadilde ve Yabancı Dillerde İletişim, Matematiksel, Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler - Dijital Yetkinlik, Sosyal - Vatandaşlıkla İlgili Yetkinlikler, Öğrenmeyi Öğrenme, İnisiyatif Alma – Girişimcilik ve Küresel Farkındalık - İfade olarak sekiz yetkinlik ortaya konulmuştur (MEB, 2018).

Öğretim programlarında öne çıkan ve yer alan günümüz becerileri üzerine yapılan araştırmalar irdelendiğinde, 21. yüzyıl becerilerine göre birinci kademe olarak adlandırılan ilköğretim matematik dersi öğretim programının irdelendiği (Çekirdekçi, Önal ve Yorulmaz, 2021), aynı şekilde 21. yüzyıl becerileri açısından fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının irdelendiği (Kalemkuş, 2020), matematik dersi öğretim programının (Ortaokul 5-8. Sınıflar) matematiksel model kullanımı bağlamında incelendiği (Erdoğan ve Elmas, 2018), son dönem matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları üzerine bir araştırma (İncikabı ve Uysal, 2018), ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Berkant, İncecik, 2018) ve ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Çelik, Kul, Uzun, 2017) şeklinde çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ayrıca (Çorbacı, Elmalı ve Şengül, 2021)'in yaptığı ve 21. Yüzyıl becerileri açısından İlköğretim (1. Ve 2. Kademe) matematik dersi öğretim programlarının irdelendiği çalışmada; matematik dersi öğretim programının 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında güncellenmiş hallerinin bu beceriler açısından ortaya koydukları ve değerlendirilmesi yapılmıştır.

21. yüzyıl becerilerine dair farklı disiplinler ve derslerin öğretim programlarının irdelenmesine karşın 21. Yüzyıl becerileri kapsamında ortaokul (ikinci kademe) matematik dersi öğretim programının irdelenmediği belirlenmiştir. 2023 MEB Vizyon Belgesinde içinde yaşadığımız yüzyılın becerilerine yer verilmesinden (MEB, 2018) dolayı ortaokul (ikinci kademe) matematik dersi öğretim programında da 21. yüzyıl becerilerin hangi oranda yer aldığına irdelenmesinin önem arz edeceği düşünülmektedir.

Literatürde bu açıklığı ya da önem arz eden bu durumu netleştirme düşüncesi ile araştırmanın amacı olarak; ortaokul(ikinci kademe) matematik dersi öğretim programı 21. yüzyıl becerileri bünyesinde neleri içermektedir olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki problem ve alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1.1 Araştırmanın Problemi

21. yüzyıl becerileri kapsamında ortaokul(5.-8. sınıf) matematik öğretim programı neleri içermektedir? Bu bağlamda aşağıda bulunan alt problemlere yer verilmiştir;

1- 21. yüzyıl becerilerinin 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi ortaokul(5.-8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlar açısından sınıflara göre dağılımı nasıldır?

2- 21. yüzyıl becerilerinin 2021-2022 eğitim öğretim dönemi ortaokul(5.-8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlar açısından öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ortaokul matematik öğretim programının 21. Yüzyıl becerileri açısından neler içerdiği belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Birinci kademe matematik dersi öğretim programı 21. yüzyıl becerileri açısından irdelenmiş olmasına rağmen 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programı irdelenmemiştir. Ortaokul matematik dersinin, ortaöğretim ve yükseköğretim için matematik becerilere ilişkin bir temel oluşturduğu söylenebilir. Buradan hareketle 21. yy becerilerinin öğrencilere kazandırılabilmesi için ortaokul matematik dersi öğretim programında bu becerilere yer verilmesi önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen bu araştırma ile 21. yüzyıl becerileri kapsamında Ortaokul(5.-8. Sınıf) matematik dersi öğretim programının irdelenmesine ve irdeleme sonucunun daha sonra yapılacak olan araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2018 yılında MEB tarafından yayınlanan matematik dersi öğretim programı üzerine yapılan inceleme ile sınırlıdır.

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

21. yüzyıl becerileri açısından 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi Ortaokul(5.- 8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımların irdelenmesi amaç edinilerek yapılan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; verilerin incelenmesini, yorumlanması, anlayış ve anlam çıkartılmasını sağlar. (Yıldırım ve Şimşek, 2016)'da araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılmak istenen olgu ya da olgularla ilgili verilerin bulunduğu yazılı dokümanların analiz edilmesi şeklinde, doküman analizini tanımlar. Buradan hareketle 2018 yılında güncellenen ortaokul(5.-8. Sınıf) Matematik Öğretim Programı doküman analiziyle irdelenecek program olmuştur.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini 2018 yılında güncel hale getirilen matematik dersi öğretim programında ortaokul(5.-8.sınıf) seviyesinde bulunan kazanımlar araştırmanın oluşturmaktadır. Alan yazında en çok öne çıkan P21 (2019a) aracılığıyla ortaya konulan 21. yüzyıl becerileri ve bu beceriler kapsamında Ortaokul seviyesinde bulunan matematik dersi kazanımları irdelenmiştir. Sınıf düzeyi ve öğrenme alanına göre programda bulunan kazanım sayıları Çizelge 3’de gösterilmiştir.

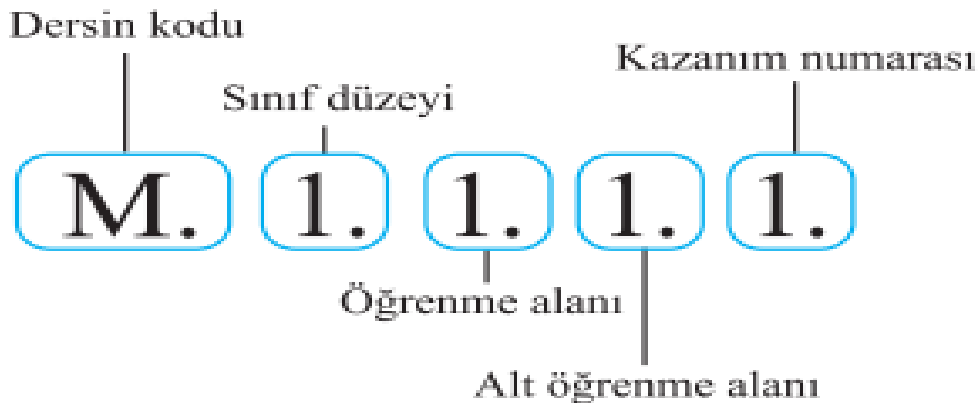
Çizelge 3. 2018 yılı Ortaokul(5-8. Sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sınıf Düzeyi ve Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Sayılar - İşlemler	33	32	25	16	106
Cebir		3	7	13	23
Geometri - Ölçme	20	19	12	16	67
Veri İşleme	3	5	4	2	14
Olasılık				5	5
Toplam	56	59	48	52	215

Çizelge 3’e göre 2018 yılı ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programı kapsamında 5. sınıfta 56, 6. sınıfta 59, 7. sınıfta 48 ve 8. sınıfta 52 kazanım bulunmaktadır ve bu kazanımların öğrenme alanlarına göre dağılımı verilmiştir. Sayılar - İşlemler, Cebir, Geometri - Ölçme, Veri İşleme ve Olasılık olmak üzere ortaokul(5.-8. Sınıf) matematik öğretim programı beş öğrenme alanından oluşmaktadır(MEB,2018). Araştırma kapsamında 106 sayılar - işlemler, 23 cebir, 67 geometri - ölçme, 14 veri işleme ve 5 olasılık öğrenme alanında olacak şekilde toplamda 215 kazanım irdelenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Bu çalışma kapsamında 2018 yılı ortaokul (5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programında bulunan kazanımlar 21. yüzyıl becerilerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın temalarını P21 (2019a) tarafından ortaya konulan 21. yüzyıl becerileri oluşturmaktadır. Temalar ile beceriler, aynı anlamı ifade ettiğinden dolayı çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucu ortaya çıkan bulgular önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Zamansal olarak içinde bulunduğumuz 21. yüzyıl becerilerini, bilgi-medya- teknoloji becerileri, yaşam - kariyer becerileri ve öğrenme - yenilik becerileri oluşturur ve 3 başlık altında toplanmış olan bu becerilerin altındaki on iki adet beceri Çizelge-1 de belirtilmişti. Bu çalışmada ortaokul(5.-8. sınıf) matematik öğretim programı kapsamında yer alan 215 kazanım 12 beceriye göre irdelenmiştir. Bulgular bölümünde 21. yüzyıl becerilerinden her biri için ortaokul(5.-8. sınıf) matematik öğretim programından bulunan kazanımlardan örnekler verilmiştir. Bu kazanımlarda sırasıyla dersin adı - sınıfın seviyesi- öğrenme alanı - alt öğrenme alanı ve kazanım numarası başlıklarını kodlayarak gösteren 2018 yılında MEB tarafından yayımlanan matematik öğretim programında yer alan kodlama sisteminden yararlanılmıştır.



Şekil 1. Matematik Öğretim Programı Kazanım Kodlaması(MEB,2018)

2018 yılında güncellenen İlköğretim(1.-8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programının ortaokul kademesinde bulunan kazanımları 21.yüzyıl becerileri bağlamında üç araştırmacının katkılarıyla irdelenmiş ve kodlama yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapıyı veren kodlamaların doğru olduğunu kanıtlamak için ilköğretim matematik öğretmeni, eğitim programları ve öğretimi ve matematik eğitimi alanların da çalışan üç uzmandan fikir istenmiştir. Uzmanlar arası güvenilirlik değeri hesaplanarak kodlama güvenilirliği sağlanmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği formül ile uzmanlar arasındaki güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Araştırmacılar ile uzmanlar arasındaki kodlayıcı güvenilirlik değeri %94.5 olarak saptanmıştır. Ortaya çıkan değer güvenilirlik açısından makul seviyede olduğu aşikar olup, fikir ayrılığına neden olan kodlamalar tekrar incelenerek fikir birliğine ulaşılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında amaçlardan hareketle bulunan bulgulardan bahsedilmiştir. Buradan hareketle araştırmaya ait alt problemlerden birincisinin “21. yüzyıl becerilerinin 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi ortaokul (5.-8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlar açısından sınıflara göre dağılımı nasıldır?” problemine cevaben elde edilen verilere Çizelge 4’de yer verilmiştir. Çizelge 4’de 2018 yılında güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerilerine göre dağılımı irdelendiğinde 13 adet bilgi - medya - teknoloji becerileriyle ilgili kazanımın, 58 adet yaşam - kariyer becerilerinin yer aldığı kazanımın ve 131 adet öğrenme - yenilikçi becerilerin olduğu kazanım tespit edilmiştir. Öğrenme ve yenilikçi beceriler kapsamında bulunan beceriler irdelendiğinde en çok problem çözme ve eleştirel düşünmeye (114), sonrasında ise yaratıcı düşünmeye (9) ve iletişim (8) becerilerine yer verilmiştir. İşbirliği becerisine ait bir kazanımın programda yer almadığı belirlenmiştir. Yaşam - kariyer becerileri kapsamında bulunan kazanımlar irdelendiğinde ise en çok esneklik - uyum yeteneğinin (38), daha sonra da üretkenlik ve hesap verebilirlikle (20) ilgili kazanımın var olduğu belirlenmiştir. Sınıfların seviyesine göre kazanımlar irdelendiğinde tüm sınıf seviyelerinde en çok öğrenme - yenilikçilik becerileri kapsamındaki kazanımlara yer verilmiştir. Öğrenme - yenilik becerileri tüm sınıf seviyelerine göre irdelendiğinde en çok problem çözme ve eleştirel düşünmenin, en az iletişim becerilerinin olduğu saptanmıştır. Diğer yandan yaşam ve kariyer becerileri kapsamında bulunan girişimcilik - öz-yönetim, kültürlerarası ve sosyal, sorumluluk ve liderlik becerileri ile ilgili kazanıma rastlanmadığı görülmektedir. 2018 yılında güncellenen İlköğretim(1.-8. Sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programı

ortaokul kademesinde var olan kazanımlardan “öğrenme ve yenilikçilik becerileri” kapsamında bulunan ve kodlaması bu biçimde olan kazanımlara örnekler verecek olursak;

M.5.1.2.2. İki basamaklı doğal sayılarda zihinden toplama ve çıkarma işlemlerinde strateji belirler ve kullanır.(Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme ve Yaratıcı Düşünme)

M.6.1.5.3. Bir doğal sayı ile bir kesrin çarpma işlemini yapar ve anlamlandırır.(Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme)

M.6.3.5.1. Sıvı ölçme birimlerini tanır ve birbirine dönüştürür.(Esneklik - Uyum Yeteneği)

M.6.3.5.2. Sıvı ölçme birimlerini hacim ölçme birimleri ile ilişkilendirir.(Esneklik ve Uyum Yeteneği, Eleştirel Düşünme - Problem Çözme)

M.7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.(İletişim)

M.8.2.3.1. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizlik içeren günlük hayat durumlarına uygun matematik cümleleri yazar.(Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik)

M.7.4.1.1. Verilere ilişkin çizgi grafiği oluşturur ve yorumlar.(Üretkenlik - Hesap Verebilirlik)

M.8.2.1.3. Özdeşlikleri modellerle açıklar.(Esneklik ve Uyum Yeteneği)

M.7.4.1.3. Bir veri grubuna ilişkin daire grafiğini oluşturur ve yorumlar.(Bilgi Okuryazarlığı)

Çizelge 4. 21. yy becerilerinin 2018 yılı ortaokul (5.-8. Sınıf) matematik dersi öğretim programı kazanımlarının sınıflara göre dağılımı

21. Yüzyıl Becerileri		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Yaratıcı Düşünme	6	2		1	9
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	27	33	29	25	114
	İletişim	2	2	2	2	8
	İşbirliği					
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Özyönetim					
	Esneklik ve Uyum	10	16	5	7	38
	Liderlik ve Sorumluluk					
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	8	2	3	7	20
	Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler					
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Medya Okuryazarlığı					
	Bilgi Okuryazarlığı	1	3	5	4	13
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okuryazarlığı					

Çalışmanın bir diğer alt problemlerinden, “21. yüzyıl becerilerinin 2021-2022 eğitim öğretim dönemi ortaokul(5.-8. sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programında bulunan kazanımlar açısından öğrenme alanlarına göre dağılımı nasıldır?” problemine cevaben elde edilen verilere Çizelge 5’de yer verilmiştir. Çizelge 5’de 2018 yılında güncellenen ortaokul matematik dersi öğretim programının öğrenme alanları kapsamında bulunan kazanımların 21. yüzyıl becerilerine göre dağılımı irdelendiğinde sayılar ve işlemler (80) öğrenme alanında en fazla sayıda kazanıma sahiptir. En az kazanım ise olasılık (3) öğrenme alanında yer almaktadır. Sayılar - işlemler öğrenme alanı kapsamında bulunan kazanımlar irdelendiğinde en çok problem çözme ve eleştirel düşünme (51), sonra yaratıcı düşünme (4) ve iletişim (2) becerisi yer almaktadır. Ortaokul Matematik öğretim programında 21. yy becerilerinden, yaratıcı düşünme becerisinin cebir ve olasılık öğrenme alanında, iletişim becerisinin

veri işleme öğrenme alanında, esneklik ve uyum ile bilgi okuryazarlığı becerisinin olasılık öğrenme alanında bulunmadığı belirlenmiştir. Kazanımlara örnek olarak;

M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.(Veri İşleme Öğrenme Alanında-Yaratıcı Düşünme, Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik)

M.6.2.1.3. Basit cebirsel ifadelerin anlamını açıklar.(Cebir Öğrenme Alanında-İletişim)

M.7.3.4.1. Üç boyutlu cisimlerin farklı yönlerden iki boyutlu görünümünü çizer.(Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanında - Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme ile Esneklik - Uyum)

M.8.1.2.5. Çok büyük ve çok küçük sayıları bilimsel gösterimle ifade eder ve karşılaştırır.(Sayılar ve İşlemler Öğrenme Alanında-Bilgi Okuryazarlığı) verilebilir.

Çizelge 5. 21. yüzyıl becerilerine göre 2018 yılı ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programı öğrenme alanları kapsamındaki kazanımların dağılımı

21. Yüzyıl Becerileri		Sayılar - İşlemler	Cebir	Geometri - Ölçme	Veri İşleme	Olasılık	Toplam
Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri	Yaratıcı Düşünme	4		4	1		9
	Problem Çözme ve Eleştirel Düşünme	51	9	42	11	1	114
	İletişim	2	2	3		1	8
	İşbirliği						
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Girişimcilik ve Özyönetim						
	Esneklik ve Uyum	16	8	10	4		38
	Liderlik ve Sorumluluk						
	Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	5	2	8	4	1	20
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Sosyal ve Kültürler Arası Beceriler						
	Medya Okur-Yazarlığı						
	Bilgi Okur-Yazarlığı	2	2	1	8		13
	Bilgi, İletişim ve Teknoloji Okur-Yazarlığı						

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bilim ile teknolojiadaki ilerlemelerin günlük hayatımıza yansması sonucu toplum olarak bir değişim ve dönüşüm içinde olduğumuzu söyleyebiliriz. Toplumun değişim ve dönüşüme ayak uydurması ve bir adım ileriye götürmek için eğitim programları da bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmalıdır. Bu noktada içinde bulunduğumuz yüzyıl itibariyle 21. yy becerileri ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmada ilköğretim ikinci kademesi olarak adlandırılan ortaokul matematik dersi öğretim programı 21.yy becerileri kapsamında irdelenmiştir. Çalışmada ilk olarak 21. yy becerilerinin ortaokul matematik öğretim programındaki kazanımlarla sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiştir. Daha sonra ise 21. Yy becerilerinin öğrenme alanlarına göre dağılımlarına bakılmıştır. Ortaokul(5.-8. sınıf) matematik dersi öğretim programı kapsamında en fazla öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden olan problem çözme ve eleştirel düşünme becerisinin var olduğu belirlenmiştir. Yaşam - kariyer becerileri kapsamında da esneklik - uyum becerisi ön plana çıkmaktadır. Bilgi-medya -teknoloji becerilerinden ise sadece bilgi okur-yazarlığı becerisinin var olduğu tespit edilmiştir. Hem sınıf düzeyine hem de öğrenme alanına göre bakıldığında 21. yy

becerilerinin temaları olan öğrenme ve yenilikçilik becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında kazanım dağılımının dengeli olmadığı görülmektedir. Fakat öğrenme ve yenilikçilik becerilerinden olan eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi sınıf düzeyine göre dengeli bir dağılımın sağlandığını söyleyebiliriz. Yine sınıf düzeyine göre dağılıma bakıldığında iletişim becerisinin de dengeli dağılım sağlandığını söyleyebiliriz. Öğrenme ve yenilikçilik becerilerinde iş birliği becerisine hiçbir kazanımda yer verilmemiştir. Aynı şekilde yaşam ve kariyer becerilerinden olan girişimcilik ve öz yönetim, liderlik ve sorumluluk ile sosyal ve kültürler arası becerilere yer verilmemiştir. Bilgi çağı olarak adlandırdığımız ve toplumu da bilgi toplumu olarak adlandırdığımız içinde bulunduğumuz tarih aralığında Bilgi, İletişim ve teknoloji Okuryazarlığı becerisinin olmaması program açısından büyük eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim programları hazırlanırken 21. yy becerilerinin tamamına yer verilebilir. Ayrıca 21. yy becerilerinin hem sınıf hem de öğrenme alanına göre dağılımı dengeli bir şekilde yapılabilir. Bilgi, iletişim ve teknoloji okuryazarlığının ön plan çıktığı günümüzde bu becerinin ağırlıklı olarak programda yer alması düşünülebilir. Bu becerilerin dağılımında ve kazandırılmasında öğretmen görüşleri alınarak program düzenlenebilir. Ayrıca becerileri kazandırabilmek için sahadaki uygulayıcılar olan öğretmenler 21. yy becerileri konusunda gerek mesleki çalışmalar gerek atölye çalışmaları ile yetiştirilebilir.

KAYNAKÇA

Berkant, H. G. ve İncecik, A. (2018). Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6, 99-125.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası Çerçvelere Göre 21.Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Sisteminde Kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.

Çakır, S. ve Kılınc, H. H. (2016). İlkokul 4. sınıf matematik dersi programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 112- 124.

Çekirdekçi, S., Önal, H. ve Yorulmaz, A. (2021). İlkokul matematik dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine göre incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 6(2), 95-105.

Çelik, S. , Kul, Ü. ve Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 775-795.

Elmalı, E. N. , Çorbacı, Z. ve Şengül S, (2021). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences - Humanities*, 16(6), 332-353.

Elmas, C. ve Erdoğan, F. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programının (Ortaokul 5-8. Sınıflar) Matematiksel Model Kullanımı Bağlamında İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 66-81.

Gelen, İ. (2017). P21-Program ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçveleri(ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726–745. <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/218/218-1596948780.pdf?1650400450> (Erişim Tarihi: 18.04.2022)

Harari, Y. N. (2018). *21.yüzyıl için 21 ders*. İstanbul: Kolektif Kitap.

Hıdıroğlu, Ç. N. ve Hıdıroğlu, Y. Ö. (2017). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modellemede Oluşturdukları Gerçek Yaşam Problem Durumu Modelleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1702-1731. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/356458> (Erişim Tarihi: 10.04.2022)

İncikabı, L. ve Uysal R. (2018). Son Dönem Matematik Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Üzerine Bir Araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 223-247.

Kalemkuş, J. (2020). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21.Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87.

Kennedy, T.J. ve Odell, M.R.L. (2014). Engaging Students In STEM Education. *Science Education International*, 25(3), 246-258. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1044508> (Erişim Tarihi: 19.04.2022)

Millî Eğitim Bakanlığı, (2011). MEB 21. Yüzyıl Öğrenci Profili. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı: Ankara

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu. Ankara.

P21,(2019a) The Partnership for 21st Century Learning (P21), <http://www.p21.org/>, Erişim Tarihi:21- 12-2017

Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634.

Voogts, J. ve Roblin, N.P. (2010). 21st Century Skills-Discussion Paper. http://opite.pbworks.com/w/file/attach/61995295/White%20Paper%2021stCS_Final_ENG_def2.pdf (Erişim Tarihi: 18.03.2022)

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖĞRETMENLERİN OKULDA STRESLE BAŞ ETME YÖNTEMLERİ

Mükerrem EKMEN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Balıkesir İlinin Edremit İlçesinde bir Ortaokul'da görev yapan öğretmenlerin stresle başa çıkma yöntemlerini incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Veriler, betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Katılımcılar kolay örnekleme yoluyla seçilmiştir. Aynı okulda görev yapan 12 gönüllü öğretmenle yürütülmüştür. Katılımcılar 30-55 yaş arasında ve 8-28 arasında kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre; en çok okul idaresi ve öğrenci davranışlarının stres kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin stresle baş etme yöntemlerinin bazılarını bilmedikleri, bunun yanında kendi yöntemleri ile stresle baş ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerinin tamamının, stres durumunda yardım almadıkları, kendi yöntemleri ile stresle baş ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğretmenlerin stresle baş etme düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin stresle baş edebilmelerini kolaylaştırmak için her okula bir rehber öğretmen görevlendirilerek, öğrenci ve öğretmenlere yönelik çalışmalar yapmaları sağlanmalıdır. Bu sayede öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak, öğretmenlerin stres ile baş etmede daha başarılı olmaları sağlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Stres, Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the methods used by teachers, working in an elementary school in Balıkesir EDREMİT district, in coping with stress. The data is collected by using survey application and semi-structured interviews and resolved by using descriptive analysis. The findings show that stress is mainly caused by students and parents behaviours. It also observed that teachers do not know some of the methods of coping with stress and they use their own methods to cope with it.

It is seen that teachers do not know some of the methods of coping with stress, besides, they cope with stress with their own methods. It was concluded that all of the teachers did not get help in case of stress and they coped with stress with their own methods. At the end of the study, it is seen that the teachers' levels of coping with stress are at a moderate level. In order to make it easier for teachers to cope with stress, a school counselor should be assigned to each school and it should be ensured that they work for students and teachers.

In this way, by increasing the motivation of students and teachers, teachers should be more successful in coping with stress.

Key Words: Teacher, Stress, Methods of Coping With Stress, Methods of Coping With Stress Scale

GİRİŞ

Öğretmenlik, diğer birçok alanda olduğu gibi stres kaynaklarının oldukça fazla bulunduğu bir meslek grubudur. Öğretmenlerin, sınıf ortamından, ast-üst ilişkilerinden, meslektaşlarından yada okulun fiziki koşullarından meydana gelebilen stres kaynaklarıyla baş etmesi gerekmektedir. Belirsizlik, stres kaynaklarından bir tanesidir ve öğretmenlerin okullarda sıkça karşılaştıkları bir durumdur.

Stresin Tanımı

Latince “estrica” sözcüğünden dilimize geçen “stres”, insanların sağlığı ve huzuru için bir tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan ve dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen, belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepkileri ifade etmektedir (Şenyiğit, 2004, s. 104; Akt: Erdoğan, Ünser, Süt, 2009). İlk olarak 1930’larda stres kavramını ortaya atan Selye’ye (1955) göre organizmalar stresör adı verilen olumsuz duygusal ve fizyolojik olaylar karşısında ortak bir biyolojik tepki gösterir. Bu anlamda stres bir canlının iç dünyası veya dış çevresi ya da ortamı tarafından zorlandığı bir durum olarak tanımlanabilir (Kaya, Recepoğlu, 2011).

Stres, vücuda yüklenen herhangi bir özel olamayan isteme karşı, vücudun tepkisi olarak tanımlanmaktadır. Stres, olumlu ya da olumsuz duygular yaşamamıza neden olabilir (Güçlü, 2001). İş stresi, kişinin görevini yerine getirirken, gerek kişinin kendine özgü yapısından, gerekse çalışanın kendi kişiliğinden kaynaklanan bir uyumsuzluk ve buna karşılık verdiği tepki olarak tanımlanabilir (Erdoğan, Ünser ve Süt, 2009).

Stresin Kaynakları

Stres oluşumunda birçok çevresel faktör rol oynamaktadır. Stres kaynaklarını kategorize ettiğimizde şu başlıkların oluştuğunu görürüz: Kişisel Stres Kaynakları, Örgütsel Stres Kaynağı ve Örgüt Dışı Stres Kaynakları

Kişisel Stres Kaynakları: Bireyin kişilik özellikleri örgüt ortamında bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Çevrede olup bitenlere karşı bireylerin gösterdiği tepkiler farklı olduğundan, bir birey için stres yaratan bir durum, bir diğer kişi için önemli olmayabilmektedir (Güçlü, 2001).

Örgütsel Stres Kaynağı: Bir örgütte stres kaynakları arasında şu maddeleri sayabiliriz: Çalışma koşulları ve güçlüğü, işyeri organizasyonunun bozukluğu, örgüt yapısında rol, görev ve sorumlulukların dağılımındaki bozukluklar, işyerine ulaşma mesafesi, ücret yetersizliği, örgütsel çevre ve rekabetin neden olduğu stres, hızlı teknolojik değişim, örgüt içerisinde mevki hırsı, iş yükünün dengesiz dağılımı (Eren, 2012). Başaran’a (2008) göre örgütte karara katılamama da stres kaynakları arasında görülmektedir.

Örgüt Dışı Stres Kaynakları: İş görenlerin örgüt dışında toplumsal bir çevresi de vardır. Birey üzerinde toplumsal baskı vardır ve bu baskı bireyi şekillendirir (Başaran, 2008).

Sabuncuoğlu’na göre stres yaratan faktörleri fiziksel çevre, örgütsel faktörler ve bireysel faktörler olarak üç gruba ayrılmaktadır. Fiziksel çevre şartlarından gürültü ve titreşim, aydınlatma, ısınma ve havalandırma koşullarına dikkat çekmektedir. Örgütsel faktörlerde aşırı iş yükü, işin niteliği, örgüt iklimi, yönetim politikası, denetim sistemi, hizmet içi eğitim olanakları, ücret ve kariyer maddelerinden bahsetmektedir. Bireysel faktörler olarak da kişilik özellikleri, algılama farklılıkları, geçmişte edinilen deneyimler, aile ve örgüt dışı çevre ilişkileri belirtilmiştir.

Stresin Sebepleri

Öğretmenlik mesleği yoğun şekilde stres yaşanan mesleklerden biri olarak görülmektedir. Öğretmen, stresi, öğretmenin öğretim işini gerçekleştirirken öfke, gerginlik, depresyon gibi mutsuz durumları yaşamasıdır. Stres öğretmenlerde mesleklerinden dolayı öfke, hayal kırıklığı, kaygı ve depresyon gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olur. Kalabalık sınıflar ve meslektaşlarla yaşanan olumsuz ilişkiler öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin okulda yaşadıkları stres, fiziksel ya da psikolojik etkenlerden kaynaklanabilir (Kaya ve Recepoğlu, 2011).

Stresin Belirtileri

Strese maruz kalan çalışanlar, zamanla strese bağlı olarak oluşan çeşitli belirtiler vermeye başlarlar. Bu belirtiler, fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler olarak gruplandırılmış olup aşağıda açıklanmıştır (Erdoğan, Ünsar ve Süt, 2009):

1. Fiziksel Belirtiler: Zararlı etkenler organizmanın belirli sistemlerinde ve işlevlerinde değişikliklere yol açar. Bu değişikliklerin farklı evreleri de çeşitli belirtilerin ve yakınmaların ortaya çıkmasında rol oynar. Bu belirtileri tansiyon yükselmesi, sindirim bozukluğu, nefes darlığı, baş ağrısı, yorgunluk, alerji ve mide bulantısı olarak sıralayabilmek mümkündür.

2. Davranışsal Belirtiler: Stresin kişi davranışları üzerinde açık ve doğrudan etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler kapsamında uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık, yemede artış, konuşma güçlükleri, sigara kullanma ve alkol kullanmadan söz edilebilir.

3. Psikolojik Belirtiler: Örgütlerde stresten kaynaklanan çeşitli psikolojik belirtilere rastlanmaktadır. Bu belirtileri gerginlik, geçimsizlik, sürekli endişe, yetersizlik duygusu, yersiz telaş ve düş kırıklığı olarak ifade etmek mümkündür.

Farklı bir görüş de Braham'dan gelmiştir. Stresle ilgili belirtiler fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplanabilir. Bunlar fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal belirtilerdir (Güçlü, 2001):

1. Fiziksel Belirtiler: Baş ağrısı, düzensiz uyku, sırt ağrıları, çene kasılması veya diş gıcırdatma, kabızlık, ishal ve kolit, döküntü, kas ağrıları, hazımsızlık ve ülser, yüksek tansiyon veya kalp krizi, aşırı terleme, iştahta değişiklik, yorgunluk veya enerji kaybı, kazalarda artış.

2. Duygusal Belirtiler: Kaygı veya endişe, depresyon veya çabuk ağlama, ruhsal durumun hızlı ve sürekli değişmesi, asabilik, gerginlik, özgüven azalması veya güvensizlik hissi, aşırı hassasiyet veya kolay kırılabilirlik, öfke patlamaları, saldırganlık veya düşmanlık duygusal olarak tükendiğini hissetme.

3. Zihinsel Belirtiler: Konsantrasyon, karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış, muhakemede zayıflama.

4. Sosyal Belirtiler: İnsanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiye birden küs olmak, konuşmamak.

Olağan durumlar dışında bu belirtiler sık görülmeye başlarsa, bireyler stres altında demektir. Stresi kontrol etmenin ilk adımı, stresin farkında olmaktır. Yapılması gereken, bireyin kendi fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal özelliklerini iyi analiz etmesi ve normal dışı durumlardaki bu belirtilerin farkına vararak stres yaratıcı durumla en iyi şekilde başa çıkabilmesidir.

Stresle Başa Çıkma Yöntemleri

Stresle başa çıkma; bireylerin stresli durumlarla karşılaştıklarında kendi kendilerince ürettikleri ve çevrelerinden gelen taleplerin üstesinden gelebilmek için geliştirdikleri bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanmaktadır (Folkman ve Lazarus, 1988, Akt: Türküm, 2002). Sabuncuoğlu'na (2008) göre stresle mücadelede, bireysel mücadele stratejileri ve örgütsel stratejiler olmak üzere iki teknik kullanılmaktadır.

A. Bireysel Mücadele Teknikleri:

1. Egzersiz: Boyun, omuz ve sırt kaslarında oluşan gerginlik, baş ağrısına neden olmaktadır. Düzenli yapılan spor ya da esneme hareketleri ile bu gerginlik giderilebilmektedir.

2. Gevşeme teknikleri: Gevşeme teknikleri kişinin vücut işlevlerini isteyerek terk etmesi esasına dayanmaktadır. Zihni, bir mesaj veya bir imge üzerinde yoğunlaştırmak söz konusu olabileceği gibi, serbest çağrışımlar içinde bulunmak veya zihinsel sessizlik içinde olmak şeklinde de uygulanabilmektedir.

3. Biyolojik geri besleme: Kişilerin vücutlarındaki olayları çeşitli ölçüm aletleri ile gözleme esasına dayanmaktadır. Tartı, termometre gibi aletlerle yapılan ölçümler ve neticeleri incelenmektedir. Düzenli bir değişme varsa gevşeme durumuna geçiş daha kolay olmaktadır

4. Davranışsal kendini kontrol: Birey kendi davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını düşünerek ve düzenleyerek kendini kontrol edebilmektedir

5. Dinlenme: İşi aksatmayacak şekilde her fırsatta dinlenme, meditasyon çalışmaları ve uygun ortam kişinin kendisini dinlenmiş hissetmesini sağlamaktadır.

6. Beslenme: Sağlıklı beslenmenin vücudun sağlığı açısından önemi bilinmektedir. Stresle baş edebilmek için dengeli beslenme, kaçınılmaz bir gerekliliktir.

B. Organizasyon Düzeyinde Mücadele Teknikleri:

1. Fiziksel çalışma koşullarının iyileştirilmesi: Gürültü, aydınlatma, renk düzeni ve hava koşulları konularındaki standartları kapsama alır.

2. Sosyal destek sistemleri: Sağlanan sosyal destek ile stresten etkilenme düzeyi azaltılmaktadır. İşten arta kalan boşluklarda çeşitli faaliyetlerde bulunmak da stresi azaltan faktörler arasında bulunmaktadır.

3. Eğitim: Çalışanların stresle baş edebilme yöntemlerini öğrenmeleri için zemin hazırlamak, eğitimden geçirmek stres ortamını azaltabilecek bir faktör olarak görülmektedir.

4. Meslek danışmanlığı: Çalışanları, ilgi ve yeteneklerine daha uygun birimlere yönlendirmeye amaçlayan bir yaklaşımdır. Bireyler daha ilgi ve yeteneklerine uygun birimlere kaydırılırsa, stres ortamının da yumuşayacağı düşünülmektedir.

5. Stres danışmanlığı: Bir uzmandan yardım alarak stresle başa çıkma yöntemi olarak bilinmektedir.

6. İş yeniden yapılandırma: İşin esnek yapıya sahip olması ve adil değerlendirme ile adil terfi sisteminin getirilmesi, stres ortamını rahatlatıcı bir unsur olarak görülmektedir.

7. Çalışma ortamını insancillaştırma: Çalışanların iş doyumunu güdülerini tatmin edebilmek, stres ortamını rahatlatan bir unsur olarak görülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışma Balıkesir'in Edremit İlçesinde bir ortaokulun öğretmenlerine uygulanmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak makalenin sahibi tarafından hazırlanmıştır. Görüşme; sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Görüşme çoğunlukla yüz yüze yapılsa da telefon ya da görüntülü görüşme gibi anında ses ve görüntü iletilicileriyle de olabilir. Ayrıca sağır ve dilsizlerle gerçekleştirilen hareketli iletişim de görüşme sınıfına girer (Karasar, 2012).

Katılımcılar kolay örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Görüşmeler 10 dakika ile 15 dakika arasında sürmüştür. Görüşme esnasında not tutularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların yanıtlarında samimi oldukları varsayılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ile incelenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin stresle başa çıkma durumlarını incelemektir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere 12 öğretmen katılmıştır. Veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiş ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Yanıtlar, sorular bazında tek tek ele alınmıştır. Tablo1'de cinsiyete göre, Tablo2'de kıdeme göre, Tablo3'te yaşa göre katılımcıların demografik bilgileri verilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyete göre katılımcı bilgileri

Kadın	Erkek	Toplam
5	7	12

Tablo 2: Kıdeme göre katılımcı bilgileri

1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26-... yıl	Toplam
-	1	4	2	2	3	12

Tablo 3: Yaşa göre katılımcı bilgileri

20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-...	Toplam
-	-	2	3	3	2	2	-	12

Görüşme Formu Verilerinin Değerlendirilmesi

Görüşmede katılımcılara, yardımcı sorular hariç olmak üzere sekizer tane soru yöneltilmiştir. Sorular uzman görüşü alınarak, makale sahibi tarafından hazırlanmıştır. Anahtar kelimelere göre betimsel analiz yapılmıştır. Sonuçlar her bir soru için aşağıdaki gibidir:

Soru 1: Stresin tanımını nasıl yaparsınız? Deneyimlerinizden yararlanarak cevaplayabilirsiniz.

Tablo 4: Birinci soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Kaygı	4
Duygu Durum Bozukluğu	3
Fiziksel Gerilim	2
Kararsızlık	2
Olumsuzluklar	1
Baskı ve Gerginlik	1

Tablo 4'te belirtildiği gibi katılımcıların en çok tekrar ettiği kelimeler “*duygu durum bozukluğu*” ve “*kaygı düzeyi*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Stresin tanımında en çok geçen ‘*kaygı*’dır. Çeşitli durumlar karşısında karşılaştığımız kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır. Belirgin tanımların dışında belirsizliklerin kaygıya neden olduğu görülmüştür.

Soru 2: Okulda karşılaştığımız stres kaynakları hangileridir?

Tablo 5: İkinci soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Öğrenci davranışları	7
Okul İdaresi	5
Kişiler arası ilişkiler / Öğretmenler	4
Veliler	3
Zaman	3
Çalışma Ortamı	2
Esnekliğin olmayışı	1
Servisler	1
Empati eksikliği	1
Disiplinsizlik	1
İş Yüğü/ Yoğunluk	1

Tablo 5'te belirtildiği gibi öğrenci davranışları, öğretmenler için birinci sırada gelen stres kaynağıdır. Ardından ‘*Okul idaresi ve kişiler arası ilişkiler/Öğretmenler*’ gelmektedir.

Soru 3: Belirsizlik nedir? Okulda karşılaştığımız belirsizlik durumları size göre stres kaynağı mıdır?

Tablo 6: Üçüncü soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Tahmin edilemeyen	5
Bilememe	4
Belirsizlik	4
Görev tanımı	3
İkilem	3
Sonuçsuzluk	2
Karmaşıklık	1

Tablo 6'da belirtildiği gibi belirsizlik özellikle Sonunda ne olacağının bilinmemesi ve olayların nasıl sonuçlanacağını belirsiz olması olarak tarif edilmiştir. “*Belirsizlik stres kaynağı mıdır?*” sorusuna katılımcıların tamamı ‘*Evet*’ cevabını vermiştir.

Soru 4: Stresin üzerinizdeki fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik etkileri nelerdir?

Tablo 7: Dördüncü soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Baş Ağrısı/Mide Ağrısı	4
Huzursuzluk	3
Mutsuzluk	3
Sinirlilik	2
Uyku bozuklukları	2
Yeme bozuklukları	2
Öfke	2
Çevreye Yansıtma	2
Endişe	2
İletişim Bozukluğu	2
Dikkat dağınıklığı/ Dalgınlık	2
Kararsızlık	1
Saç dökülmesi	1
Kilo Değişimleri	1

Fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik etkiler bir arada değerlendirildiğinde Tablo 7’deki veriler görülmektedir. Sosyolojik anlamda “İletişim bozukluğu” kavramının öne çıktığı görülmektedir. Fizyolojik anlamda ‘baş ve mide ağrısı’ göze çarpmaktadır. Psikolojik olarak da “ mutsuzluk ve huzursuzluk” başlıklarının öne çıktığı görülmektedir.

Soru 5: Stresle Baş Etme yöntemlerinden hangilerini biliyorsunuz?

Tablo 8: Beşinci soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Spor/Egzersiz	4
Nefes Egzersizleri	4
Meditasyon	3
Stresin kaynağını bulma	2
Olumlu Düşünme	2
Çevreden Yardım Alma	2
Sayı Sayma	2
Bilmiyorum	2
Kendine Zaman Ayırma	1
Öfke Kontrolü	1
Ortam Değiştirme	1
İlgiyi başka yöne verme	1
Uyku	1
İbadet	1

Tablo 8’de öğretmenlerin en çok belirttiği ifade, “Nefes Egzersizleri” ifadesi olmuştur. Bireysel mücadele tekniklerinden iki tanesinin bilindiği görülmektedir.

Soru 6: Stresle Baş Etmek için neler yapıyorsunuz?

Tablo 9: Altıncı soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Yürüyüş/Spor/Egzersiz	6
Ortam Değişirme	5
Müzik	2
Kendine zaman Ayırma	2
Sevdikleriyle zaman geçirme	2
Kitap Okuma	1
Görmezden Gelme	1
Kendini Dinleme	1
Film izleme	1
Beslenme	1
Olumlu düşünce	1

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, stresle baş etmek için müzik, egzersiz ve ortam değiştirme yöntemlerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Aile ve yakın dostlarla iletişim kurmak ve kendine zaman ayırmak stresi azaltan bir yöntem olarak görülmektedir.

Soru 7: Stresle baş etmek için yardım talep ediyor musunuz? Destek görüyor musunuz?

Tablo 10: Yedinci soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Yakın dostla danışma	1
Daha Önce yardım Alma	1

Tablo 10’da katılımcıların en çok yardım talep ettikleri kişiler görülmektedir. “Destek görüyor musunuz?” sorusuna 10 kişinin “hayır” cevabını verdiği görülmektedir. 8. Katılımcı bu soruya şu şekilde cevap vermiştir: “Stresle baş etmek için uzman kişilerden destek almıyorum. Ancak 6 yıl önce psikoloğa gitmiştim. Faydasını görüyorum.”

Soru 8: Stresin olmadığı bir çalışma ortamı sizce mümkün müdür? Stres faktörünün olumlu bir yanı olduğunu düşünüyor musunuz?

Tablo 11: Sekizinci soruya verilen katılımcı yanıtlarına ait frekans tablosu

Anahtar Kelimeler	Frekansı
Kendini tanıma ve geliştirme	2
Verim	2
Yaratıcılık	1
Hataları düzeltme	1
Mücadele	1
Motivasyon	1

Tablo 11’de stres faktörünün olumlu yönlerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı Stresiz bir çalışma ortamının olmadığını düşünmektedir. Ayrıca katılımcılardan ikisi stres faktörünün olumlu bir yanı olduğunu düşünmemektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenler zamanının çoğunu okul ortamında geçirmektedirler. Çalışma ortamında stres kaynaklarıyla karşılaşmakta ve olumsuz yönde etkilenmektedirler. Bu sebeple de istenmeyen

davranışlarla karşılaşılabilir. Özellikle okuldaki stres, öğretmenin hem bedensel, hem ruhsal yönden hastalanmasına ve sonuç olarak da verimin düşmesine neden olmaktadır.

Bu araştırmada bir ortaokuldaki öğretmenlerin stres algılarıyla ilgili bir çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğretmenlerin stresle baş etme düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, stresle baş etme yöntemleri hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları, bunun yanında bilinçsizce de olsa kendi yöntemlerini geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır. En önemli stres kaynağı olarak okul idaresi ve öğrenci davranışları ön plana çıkarken, bu durum kendisini en çok fiziksel rahatsızlıklar olarak göstermektedir.

Stresle bilinçli olarak baş edebilmek için öğretmenlerin profesyonel destek almaları gerekmektedir. Bu sebeple uzman kişiler okula davet edilerek öğretmenlere bir seminer düzenlenmelidir. Uzman desteği alan öğretmenler daha bilinçli olacakları için stres kaynaklarını azaltabilmenin yollarını da uygulayabileceklerdir. Okul mevcuduna bakılmaksızın her okula bir Okul Rehber Öğretmeni görevlendirmesi yapılmalıdır. Hem öğrencilerin hem öğretmenlerin rehber öğretmenden destek alması sağlanmalıdır. Stres kaynakları ne kadar azaltılırsa verim o kadar artacaktır.

Stresle baş etme yöntemleri, bir uzman tarafından öğretmenlere anlatıldıktan sonra stresle baş etme anketi ve görüşme formu aynı öğretmenlere tekrar uygulanarak aradaki fark gözlemlenebilir. Bu sayede uzman desteğinin de ne derece faydalı olduğu ölçülebilir.

Kaynakça

- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Erdoğan, T., Ünsar, S. & Süt, N. (2009). Stresin Çalışanlar Üzerindeki Etkileri: Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (2).
- Eren, E. (2012). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2001). Stres Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Z. & Reçepoğlu, E. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Stresle Başa Çıkma Tarzları ile Kullandıkları Mizah Tarzları Arasındaki İlişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17 (3).
- Sabuncuoğlu, Z. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktuel Yayıncılık.
- Tanrıoğlu, A. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türküm, S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 18 (2).
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Algılanan Stres, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Doktora Tezi. Adana.
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Adana.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yöndem, Z. D. (2002). Stresle Baş Etme Stratejileri Ölçeği (SBSÖ): Eleştirel Bir Değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 18 (2).

SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİM

Özlem Benligil

Çanakkale Hasan Ali Yücel Anadolu Lisesi

ozlembenligil@gmail.com

ÖZET

Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA'lar), aşırı yoksulluğu sona erdirmek, herkes için insana yakışır iş sağlamak, adaleti, barışı ve refahı teşvik etmek ve doğal çevreyi korumak için 2015 yılında 193 dünya hükümetinin tamamı tarafından müzakereler sonrası kabul edilen bir gündemdir. 17 amaç ve toplam 169 alt hedef belirlenmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (ESD), hâlihazırda binlerce eğitim kurumu tarafından benimsenmiş olan ve Gündem 2030 olarak da bilinen, dünya çapında tanınan bir çerçevedir. ESD üç alanı kapsar: çevre, toplum ve ekonomi. SKA'lar son derece zengin bir öğretim kaynağıdır ve öğrencilerinizi sayısız gerçek dünya sorunu ile ilişkilendirmenin yollarını sunar. Ekonomi, çevre bilimi ve mühendislik, dil ve edebiyat, sosyal bilgiler, coğrafya ve diğer derslerin öğretim programına entegre edilebilir ve K12 bütünlüğünde disiplinler arası eğitim programı geliştirilebilir. Bu amaçlar, milli eğitim gereksinimleriyle uyumlu halde ve STEM eğitimi uygulamaları kullanılarak, küçük yaşlardan itibaren öğrencilerimizin günümüz toplumunda değişen ve dönüşen yaşam standartlarına ayak uydurabilecek, teknolojik gelişmeleri takip edebilen, 21. Yüzyıl becerileri gelişmiş bilinçli dünya vatandaşları ve yarının liderleri olmalarına katkıda bulunur. Çevre Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi ve İklim Değişikliği Eğitimi ile öğrenci akademik performanslarındaki artış arasında bağlantı kuran çalışmalar mevcuttur. Eğitim 2030'un etkileri çeşitli ülkelerde ve okullarda gösterilmiştir. Birden fazla bağlamda 14'ten fazla kapsamlı çalışmanın literatür taraması, Eğitim 2030'u olumlu akademik başarılarla ilişkilendiren önemli miktarda kanıt olduğunu ortaya koydu. Araştırmalar, çevre eğitiminin akademik performansı, eleştirel düşünme becerilerini ve yaşam becerilerini geliştirdiğini buldu. İncelenen çalışmaların %90'ında öğrencilerde becerilerin arttığı ve %86'sında öğrencilerde olumlu değişiklikler olduğu görüldü.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Kalkınma, Eğitim, Dünya Vatandaşlığı, Küresel Okullar

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDGs) are a post-negotiable agenda adopted by all 193 world governments in 2015 to end extreme poverty, provide decent work for all, promote justice, peace and prosperity, and protect the natural environment. 17 objectives and a total of 169 sub-targets were determined. Education for Sustainable Development (ESD) is a globally recognized framework, also known as Agenda 2030, that has already been adopted by thousands of educational institutions. ESD covers three areas: environment, society and economy. SDGs are an extremely rich teaching resource and offer ways to engage your students with countless real-world problems. It can be integrated into the curriculum of economics, environmental science and engineering, language and literature, social studies, geography and other courses, and an interdisciplinary curriculum can be developed in the integrity of K12. These goals, in line with national education requirements and by using STEM education applications, contribute to our students' becoming conscious world citizens and tomorrow's leaders with 21st century skills, who can keep up with the changing and transforming living standards in today's society, follow the technological developments, from an early age. There are studies linking Environmental Education, Sustainable Development Education and Climate Change Education and the increase in student academic performance. The effects of Education 2030 have been demonstrated in various countries and schools. A literature review of more than 14 comprehensive studies across multiple contexts revealed a substantial body of evidence linking Education 2030 with positive academic achievements. Studies have found that environmental education improves academic performance, critical thinking skills, and life skills. In 90% of the studies examined, students' skills increased and 86% showed positive changes in students.

Keywords: Sustainable Development, Education, World Citizenship, Global Schools.

GİRİŞ

Sürdürülebilir kalkınma kavramı, insan toplumunun doğal çevre üzerindeki etkisine ilişkin artan endişeye bir yanıt olarak ortaya çıktı. 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından sürdürülebilir kalkınma kavramı 'bugünün ihtiyaçlarını gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden karşılayan kalkınma' olarak tanımlanmıştır. İlk başta kalkınma politikalarında çevre vurgulandı, ancak 2002'den bu yana, sürdürülebilir kalkınmanın temel ilkeleri sosyal adaleti ve yoksullukla mücadeleyi de kapsayacak şekilde genişletildi.

Sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmak için ekonomik ilerleme, sosyal adalet ve çevrenin korunması gerçekleşmelidir. Bu nedenle sürdürülebilirlik bu üçayak üzerinde durur: ekonomi, toplum ve çevre. Bu 3 alan birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu kapsamda ve Binyıl Kalkınma Hedefleri'nin devamı niteliğinde hazırlanan, 17 hedef, 169 alt hedef ve 232 ölçülebilir göstergeden oluşan "Gündem 2030: BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA'lar), 2015'te Birleşmiş Milletler'in 193 ülkesinin tamamı tarafından kabul edildi.

Sürdürülebilir Kalkınma İçin KÜRESEL AMAÇLAR



Bu amaçlar, yoksulluktan, açlığa, sağlıktan refaha, dünyanın ve sakinlerinin karşı karşıya olduğu en acil sorunları ele alıyor. 4üncü amaç (Nitelikli Eğitim), tüm hedeflere ulaşmak için esastır. Bu da, Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (ESD) yoluyla sağlanabilir.

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim (ESD), mevcut ve gelecek nesiller için çevre koruma, ekonomik refah ve sosyal adaleti teşvik etmek için bireyleri güçlendirmeyi amaçlar. Öğrencilere toplumlarının yararına harekete geçmeleri için olumlu değerler ve davranışlar aşılamayı kapsar. Dolayısıyla, bilgiye dayalı konuları müfredata, öğretmen pedagojisine, okul kültürüne, öğrenci değerlendirmesine ve daha fazlasına dahil etmeyi içerir.

Bu nedenle, ESD bir ders konusu değil, bir eğitim çerçevesidir. ESD yaklaşımı, örgün ve yaygın eğitim de dahil, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kurumlarını hedefler ve günümüzün zorlu dünyasında tüm öğrenciler için uygun bir eğitim sunar.

Ancak, Sürdürülebilir Kalkınma ve Dünya Vatandaşlığı Eğitimi (GCE) dünya çapında uygulamanın en büyük zorluklarından biri yerelleştirme süreci olmuştur. ESD ders planları oluşturmak için eğitim topluluklarının, çevresel, ekonomi ve toplum bileşenlerinin her biri ile ilgili yerel sorunları, bakış açıları, becerileri, değerleri ve davranışları belirlemesi gerekir. Bir diğer önemli nokta ise, dünya genelinde sınıflarda kullanılan ESD müfredatının çoğunun, özellikle uzun vadede değerlendirilmemesidir. ESD (yani, Hedef 4.7) şu anda özellikle gelişmekte olan ülkelerde K-12 eğitiminde kapsamlı bir şekilde ölçülememektedir.

Bu sebeple, UNESCO'nun 2030 Yol Haritası için Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi'ni (ESD) destekleyen ve BM Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağı'nın (SDSN) bir girişimi olan Küresel Okullar Programı (Global Schools Program), Gana, Fas ve Türkiye'de ESD müfredat yerelleştirmesi üzerine bir araştırma projesi başlattı. Araştırmanın amacı pilot ülkede Sürdürülebilir Kalkınma ve Dünya Vatandaşlığı Eğitimlerinin yeterliliklerini yerele adapte etmek, bu süreci belgelemek ve ESD'nin yerelleştirilmesinde kullanılacak araç seti oluşturmaktır. Bunun için araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. ESD (Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim) ve GCE'nin (Dünya Vatandaşlığı Eğitimi) küresel perspektifleri Türkiye'deki yerel politikalarında nasıl yer alıyor?
2. Türk ulusal müfredatı nesilleri dünya vatandaşlığına ve sürdürülebilir bir geleceğe ne kadar iyi hazırlıyor?
3. Uygulayıcı öğretmenlerin bakış açısıyla Küresel Okullar Programı Türkiye ulusal müfredatına ve eğitim hedeflerine nasıl uyum sağlar?

YÖNTEM

Küresel Okullar pilot projesi altı aşamada gerçekleştirildi. Metodoloji, eğitim alanında uzman proje danışmanları ile işbirliği içinde geliştirilmiştir. Bu aşamalar şunları içerir:

1. Takım Oluşumu
2. Müfredat Haritalama
3. Komite Oluşumu
4. Uyarılma ve İçerik Oluşturma
5. Test ve Değerlendirme
6. Uygulama Yol Haritası

Takım Oluşumu

Pilot projenin 1. aşamasında Türkiye'den 2021 yılında BM Sürdürülebilir Kalkınma Çözümleri Ağında yerini alan Hacettepe Üniversitesi ile ortaklık kurulmuştur ve Profesör Dr. Mustafa Öztürk projenin Türkiye ayağını yönetmiştir. Bu aşamada, Küresel Okullar Program Direktörü, Proje Lideri ve Proje Görevlileri ile ilk görüşmeler yapılmış, her ülke ekibine pilot metodoloji hakkında bilgi verilmiştir.

Müfredat Haritalama

Müfredat haritalama süreci, ülkenin temel eğitim yasalarına, müfredat çerçevesine ve K-12 eğitimi için konuya özel müfredatın sürdürülebilir kalkınma yeterliliklerine göre haritalandırılmasıyla başlamıştır.

Bu aşamanın amacı, sürdürülebilir kalkınma, dünya vatandaşlığı ve 21. yüzyıl becerileri (bkz. Tablo 1) ve ESD yeterlilikleri (bkz. Tablo 2) kavramlarını ulusal politikalara ve yasalara içinde haritalamak ve bunların genel ulusal politika mimarisi içindeki önemini analiz etmek için üç ayrı rapor üretmektir.

Tablo 1: Sürdürülebilir kalkınma, dünya vatandaşlığı ve 21. yüzyıl becerilerinin tanımları.

Sürdürülebilir kalkınma	Sürdürülebilir kalkınma, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğinden ödün vermeden bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınmadır.
Dünya vatandaşlığı	Dünya vatandaşlığı, yaşamın birbirine bağlı olduğunu kabul etmek, kültürel çeşitliliğe ve insan haklarına saygı duymak, küresel sosyal adaleti savunmak, dünyanın her yerindeki acı çeken insanlarla empati kurmak, dünyayı başkalarının gördüğü gibi görmek ve Dünya gezegeni için ahlaki bir sorumluluk duygusu hissetmektir.
21. yüzyıl becerileri	21. yüzyıl becerileri, eğitimciler, okul reformcuları, üniversite profesörleri, işverenler ve diğerleri tarafından günümüz dünyasında başarı için kritik öneme sahip olduğuna inanılan geniş bir bilgi, beceri, çalışma alışkanlıkları ve karakter özelliklerine atıfta bulunur.

Tablo 2: Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Yetkinlikleri

Kapsamlı Yetkinlik	Tanım
Sistemsel Düşünme	ilişkileri tanıma ve anlama; karmaşık sistemleri analiz etme; sistemlerin farklı alanlara ve farklı ölçeklere nasıl yerleştirildiğini düşünme ve belirsizlikle başa çıkma becerileri.
Öngörü	(olası, makul ve arzu edilir) çoklu geleceği anlama ve değerlendirme; geleceğe yönelik kendi vizyonlarını oluşturma; ihtiyatlılık ilkesini uygulama; eylemlerin sonuçlarını değerlendirme; ve riskler ve değişikliklerle başa çıkma becerileri.
Normatif	kişinin eylemlerinin altında yatan normları ve değerleri anlama ve bunlar üzerinde düşünme; çıkar çatışmaları ve ödünleşimler, belirsiz bilgi ve çelişkiler bağlamında sürdürülebilirlik değerlerini, ilkelerini, amaçlarını ve hedeflerini müzakere etme becerileri.
Stratejik	yerel düzeyde ve daha uzaklarda sürdürülebilirliği artıran yenilikçi eylemleri toplu olarak geliştirme ve uygulama becerileri.
İşbirliği	başkalarından öğrenme; başkalarının ihtiyaçlarını, bakış açılarını ve eylemlerini anlama ve saygı duyma (empati); başkalarını anlama, ilişki kurma ve diğerlerine karşı duyarlı olma (empatik liderlik); bir gruptaki çatışmalarla başa çıkma; ve işbirlikçi ve katılımcı problem çözme kolaylaştırma becerileri.
Eleştirel düşünme	normları, uygulamaları ve görüşleri sorgulama; kişinin değerleri, algıları ve eylemleri üzerinde düşünmesi; ve sürdürülebilirlik söyleminde yer alma becerileri.
Öz-farkındalık	yerel topluluk ve (küresel) toplumdaki kendi rolünü yansıtmaya; eylemlerini sürekli olarak değerlendirme ve daha fazla motive etme; ve kişinin duygu ve arzularıyla başa çıkma becerileri.
Entegre problem çözme	karmaşık sürdürülebilirlik sorunlarına farklı problem çözme çerçeveleri uygulama ve yukarıda bahsedilen yetkinlikleri entegre ederek sürdürülebilir kalkınmayı teşvik eden uygulanabilir, kapsayıcı ve adil çözüm seçenekleri geliştirme konusundaki kapsayıcı beceri.

Kaynak: UNESCO - Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri için Eğitim: Öğrenme Hedefleri

Türkiye'de 2. aşama kapsamında iki tür analiz gerçekleştirilmiştir.

İlki, beş politika belgesi üzerinde yürütülen politika analizi: Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Kalite Çerçevesi, Türkiye'nin Eğitim Vizyonu 2023, 2019-2023 Stratejik Planı ve 2020 Performans Programı. Bu analiz, ESD'nin temel yetkinlikleri temelinde gerçekleştirilmiştir. İlk adım "ekonomik yön", "küresel hedefler" ve "beceri temelli eğitim" gibi (sürdürülebilir kalkınma, dünya vatandaşlığı ve 21. yüzyıl becerileri) üç anahtar kavramla ilgili kavramsal anahtar kelimelerin bir listesinin belirlenmesiyle başladı. İkinci adımda, UNESCO'nun (2017) anahtar yetkinlikleri ile ilgili (örneğin "eğitime sistematik yaklaşım" gibi) anahtar kelimelerin bir listesi daha belirlendi. Belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak her belge tek tek tarandı, analiz edildi ve kodlandı. Bu aşamada, her belgede tanımlanan anahtar kelimelere açık "X" veya örtük "N" referansları tespit edildi ve referansın 'hedef mi yoksa araç mı' olduğunu belirlemek için bir adım daha atıldı. Bu nedenle anahtar kelimeler, referans "hedef" olduğunda "X1" veya "N1" ve referans "araç" olduğunda "X2" veya "N2" olarak kodlanmıştır.

Analizin ikinci kısmı, ESD'nin küresel öğrenme hedeflerine göre 23 öğretim programı ve bir beceriye dayalı müfredat belgesi üzerinde yürütülen müfredat haritalamasıdır. 17 SKA ve ESD'nin ilgili öğrenme hedefleri temelinde 255 anahtar kelime belirlendi. Ardından, her müfredat belgesindeki ulusal öğrenme çıktıları (NLO'lar) tarandı, analiz edildi ve belirlenen anahtar kelimeler kullanılarak tek tek kodlandı. Bu aşamada, NLO'larda tanımlanan anahtar kelimelere açık veya örtülü referanslar tespit edildi. Belirlenen anahtar kelimelerden herhangi birini içeren bir ulusal öğrenme çıktısı (NLO), belirli bir SKA ile tematik olarak eşleştirildiğinde, SKA numarası ilk sütuna kodlanmıştır. NLO, bu SKA kapsamında belirli bir öğrenme hedefiyle doğrudan uyumlu olduğunda, NLO'ya UNESCO (2017) tarafından sağlanan belirli öğrenme hedefiyle aynı kod verildi. NLO, öğrenme hedeflerinden herhangi biri ile doğrudan uyumlu olmadığında, bir sonraki adım, NLO'yu, SKA1 içindeki bilişsel alan için '1-C' gibi belirttiği öğrenme alanına dayalı olarak sınıflandırmaktır. Son adımda, NLO'daki sınıf seviyesi ve yine örtük veya açık referanslar belirtilmiştir.

Komite Oluşumu

Bu aşamada proje kapsamında planlanan faaliyetleri gerçekleştirmek üzere ülke başkanı tarafından üç farklı ulusal komite oluşturulmuştur:

1. Araştırma Komitesi. Bu komite, müfredat haritalamadan sorumlu beş araştırmacı ve tüm araştırma faaliyetlerini yöneten bir araştırma yöneticisinden,

2. Danışma Komitesi. Bu komite akademisyenler, eğitim uzmanları, bakanlık yetkilileri, STK temsilcileri, okul danışmanları, okul müdürleri, öğretmenler ve veliler gibi farklı geçmişlere sahip 22 üyeden,

3. Yürütme Komitesi. Bu komite, daha önce ESD konusunda sertifikalı eğitimi tamamlamış ESD yetkin eğitimciler olan 25 uygulayıcı öğretmenden oluşturulmuştur.

Uyarılama ve İçerik Oluşturma

4. aşama ülke ekipleri için iki ana odak noktasına sahiptir:

1. Sekreteryaya tarafından sağlanan küresel müfredatın rehberliğinde ve Ulusal Komite üyeleriyle istişare içinde haritalama çalışmasının sonuçlarına dayalı olarak içeriğin uygulanması için bir model ve kılavuz oluşturmak

2. Belirlenen modelden/yönergelerden elde edilen içgörülere ve bir sonraki aşamaya hazırlanmak için yapı ve içerik konusunda Ulusal Komite'den alınan geri bildirimde dayalı olarak bir dizi yerleştirilmiş/uyarlanmış örnek ders planı oluşturmak.

Ancak Türkiye'de pandemi şartları, zaman, enerji ve bütçe sorunlarından kaynaklanan sınırlamalar göz önüne alındığında, tamamen yeni Türkçe ders planları oluşturmak mümkün olmamıştır. Bunun yerine Küresel Okullar Programı'nın mevcut 60 ders planının Türkçe'ye uyarıldığı bu aşamada daha pratik ve kullanışlı bir yol benimsenmiştir. Bu nedenle, mevcut ders planlarının Türkçe çevirileri çeşitli uygulamacı öğretmenler tarafından incelenmiş ve değerlendirilerek ulusal müfredatlarına uyup uymadıkları ve eğitim politikalarına uyup uymadıkları tespit edilmiştir.

Test ve Değerlendirme

Bu aşama veri toplamak ve değerlendirmek için bir dizi özel testler ve anketler (Ders Sonrası Öğretmen Anketi, Ders Öncesi ve Sonrası Öğrenci Anketleri) aracılığıyla eğitimcilerin ve öğrencilerin ders planlarına katılımlarında dikkatli bir şekilde izlenmesini ve değerlendirilmesini içeriyordu. Amacı, yerleştirilmiş ders planlarının etkisini dört temel alanda ((i) öğrenci katılımı, (ii) öğrenci öğrenmesi, (iii) öğrenci davranışı ve (iv) öğretmen memnuniyeti) küresel ders planlarıyla karşılaştırarak değerlendirmektir. İlk hipotez, yerleştirilmiş ders planlarının, ulusal müfredat dersleri ve küresel ders planlarına kıyasla daha etkili olacağıydı.

Ancak Türkiye'de yüz yüze eğitimin bir yılı aşkın süredir kesintiye uğramasına neden olan Covid-19 karantinaları ve önlemleri nedeniyle okulların kapanması nedeniyle öğrenciler değerlendirme aşamasına dahil edilememiş; sadece Küresel Okullar vizyonunun yaygınlaştırılmasında en güçlü paydaşlardan biri olarak kabul edilen öğretmenlere danışılmıştır. Küresel Okullar Programının altmış ders planı, Pilot Proje Ders Planı Değerlendirme Kontrol Listesine dayalı olarak gözden geçirilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bu aşamaya dahil olan öğretmenlerin tümü, daha önce ESD konusunda sertifikalı eğitimi tamamlamıştır. Öğretmenler, her eğitim kademesinin aynı sayıda öğretmene (ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinden sekizer öğretmen) sahip olmasını sağlamak için bilinçli olarak seçilmiştir. Her öğretmene, öğrettikleri sınıf ve seviye için özel olarak tasarlanmış beş ila on ders planı ile birlikte bir değerlendirme kontrol listesi gönderilmiş ve her bir ders planını gözden geçirmesi, değerlendirme kontrol listesinde verilen maddeleri yanıtlaması ve uygulama öğretmeni olarak görüşlerini belirtmesi istenmiştir.

Uygulama Yol Haritası

Projenin bu son aşamasında ulusal komitenin, ders planı değerlendirmelerinin sonuçlarını yansıtması ve Eğitim Bakanlığı ve/veya diğer Bakanlıklarla istişare ve yakın koordinasyon içinde, pilot uygulamanın bulgularıyla belirlendiği üzere, ESD'nin tüm K-12 eğitim sisteminde tam ölçekli uygulanması için bir yol haritası tasarlaması planlanmıştır.

BULGULAR

Türkiye'nin Dr. Mustafa Öztürk liderliğindeki araştırma ekibi, aşağıdaki soruları ele alan üç çalışmayı tamamladı:

1. ESD ve GCE'nin küresel perspektifleri Türkiye'deki yerel politikalarda nasıl yer alıyor?

2. Türk ulusal müfredatı nesilleri dünya vatandaşlığına ve sürdürülebilir bir geleceğe ne kadar iyi hazırlıyor; ve

3. Küresel Okullar Programı, uygulayıcı öğretmenlerin bakış açısından Türkiye ulusal müfredatına ve eğitim hedeflerine nasıl uyum sağlar?

Politika Analizi Bulguları

İlk adımdan elde edilen genel bulgular, Türk eğitim politikalarının sürdürülebilir kalkınma ve 21. yüzyıl becerileri kavramlarına dikkate değer sayıda referans yansıttığını ortaya koydu. Öte yandan, bir kavram olarak dünya vatandaşlığına, politika belgelerinde ilgili bazı alt kavramlara yeterli düzeyde ilgi gösterilmesine rağmen, önemli bir vurgu yapılmamıştır.

Sonuç olarak, 21 kavramsal anahtar kelime tarandı ve beş farklı politika belgesinde kodlandı. Bu anahtar kelimelere toplamda 71 referans (41 açık ve 30 örtük; 67 hedef ve 4 araç olarak) ortaya çıktı (bkz. Tablo 3). Tüm belgelerin her anahtar kelimeye bir referans gösterdiğini varsayarsak, bu alıştırmada tespit edilen 105 referans olurdu. Mevcut çalışmanın sonucunu (71 referans) göz önünde bulundurarak, ESD'nin küresel perspektiflerinin Türkiye'deki yerel eğitim politikalarında yeterince temsil edildiği sonucuna varabiliriz. Ancak son bir not olarak, sürdürülebilir kalkınma ve 21. yüzyıl becerilerinin politika belgelerinde daha fazla yer tuttuğunu belirtmeliyiz. Buna karşılık, bir kavram olarak dünya vatandaşlığı aynı belgelerde benzer bir ilgi görmemektedir. Bu sonuç, dünya vatandaşlığı ile ilgili bir boşluk anlamına gelebilir ve bu boşluk, Türk eğitim politikalarının GCE'ye daha fazla yer vermesi ve daha fazla önem vermesi gerektiğini göstermektedir.

Tablo 3: Politika Belgelerine Göre Kavramlar/Alt Kavramlar

Kavramlar/Alt-Kavramlar	2023 Eğitim Vizyonu	Milli Eğitim Kalite Çerçevesi	2019-2023 Stratejik Planı	Milli Eğitim Temel Kanunu	2020 Performans Programı
Sürdürülebilir Kalkınma	X1	X1	X1	N1	N1
Ekonomik Yönü	X1	X1	X1	X1	X1
Sosyal Yönü	X1	X1	X1	X1	X1
Ekolojik Yönü	N1	N1	N1	-	-
Kültürel Yönü	X1	X1	X1	X1	X1
Mevcut Neslin İhtiyaçları	N1	N1	N1	N1	N1
Gelecek Neslin İhtiyaçları	N1	-	-	-	-
Dünya Vatandaşlığı	-	-	-	-	-
Küresel Hedefler	N1	N1	-	-	N1
Ulusal/Yerel Hedefler	X1	N2	N1	N1	X1
Dünya Vatandaşı	-	-	-	-	-
Türk Vatandaşı	X1	X1	X1	X1	X1
Kültürel Çeşitlilik	-	X1	-	-	-
Sosyal/Ahlaki Sorumluluk	N1	X1	N1	X1	-
İnsan Hakları	N1	X1	X1	X1	X1
Dünya Gezegeni için Endişeler	-	-	N2	-	-
21. Yüzyıl Becerileri	X1	-	-	-	N1
Bugünün Yeterlikleri	X1	N1	N1	-	N1
Yarının Yeterlikleri	X1	-	N2	X1	N2
Çağdaş Eğitim	X1	-	N2	X1	N2
Beceri-temelli Eğitim	X1	X1	X1	N1	X1

Bu çalışmada sekiz temel yetkinlik (UNESCO, 2017) ve bu yetkinliklerle ilgili 39 anahtar kelime taranmış ve her bir belge genelinde kodlanmıştır. Bu adımdan elde edilen genel bulgular, temel yetkinliklerin ve alt becerilerin çoğunun, çoğunlukla örtük olmasına rağmen, Türk eğitim politikalarına önemli ölçüde yansıdığını ortaya koymuştur. Bu alıştırmanın sonuçlarını gösteren Tablo 4'e göre, işbirliği, eleştirel düşünme, öz farkındalık, stratejik yetkinlik ve öngörülü yetkinlik gibi yetkinliklerin diğer yetkinliklerden daha fazla doğrudan referansı vardı. Bununla birlikte, tüm temel yetkinlikler, her belgede açık veya örtülü bir vurgu almıştır. Yeterliklere en fazla atf Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonunda (f=40) yer alırken, bunu Kalite Çerçevesi (f=37) izledi. Öte yandan, yeterliklere en az atf Eğitim Temel Kanunu'nda yapılmıştır (f=21).

Tablo 4: Politika Belgelerine Göre Temel Yetkinlikler

Beceriler/Yetkinlikler	2023 Eğitim Vizyonu	Milli Eğitim Kalite Çerçevesi	2019-2023 Stratejik Planı	Milli Eğitim Temel Kanunu	2020 Performans Programı
Sistemsel Düşünme	-	-	-	-	-
eğitime sistematik yaklaşım	N2	N2	X2	N2	N2
eğitimde bütüncül bakış	X2	N2	N2	N2	N2
ekosistem olarak öğrenme (neden-sonuç/karşılıklı)	X2	-	-	-	-
ilişkiler/bağlantılar	X2	X1	N2	N2	N2
belirsizlikler/karmaşıklıklar	N1	N1	N2	-	-
Öngörü	-	X1	-	-	N2
gelecek vizyonu	X2	X1	X2	-	N2
gelecekteki olasılıkların /senaryoların tahmini	N2	X1	-	-	-
risklerin/değişikliklerin farkındalığı/tanımlanması	N2	X1	X2	-	-
eylemlerin/kararların sonuçlarını öngörmek	X2	X1	-	-	-
Normatif	-	-	-	-	-
küresel/evrensel normlar/değerler	N1	N1	N1	N1	N1
ulusal/yerel değerler	X1	X1	X1	X1	X1
ahlaki/etik/manevi değerler	X1	X1	N1	X1	X1
paylaşılan/insani değerler	X1	N1	X1	X1	X1
sosyal/kültürel değerler	X1	X1	X1	X1	-
Stratejik	-	-	X2	-	X2
ortak eylemler	X1	-	-	X1	-
stratejik hedefler/uygulamalar	X2	X1	X2	-	X2
stratejik tasarımlar/kaynaklar	X2	X2	-	-	-
yenilikçi tasarımlar/kaynaklar	X2	X1	-	-	-
yenilikçi çözümler/uygulamalar	X1	X1	X1	X2	X2
İşbirliği	X2	-	X2	X2	X2
farklı aktörlerin işbirliği/ortaklığı	X2	X1	X1	X2	X1
ekip çalışması/grup çalışması	X1	-	X2	-	N1
farklı aktörlerin katılımı	X2	X1	X2	-	N2
çocukların/öğrencilerin katılımı	X1	X1	X1	-	X1
çoğulculuk ve kapsayıcılık	X1	X1	X1	N1	X1
Eleştirel Düşünme	X1	X1	N1	-	-
akıl yürütme	X1	X1	-	N1	-
sorgulama	X1	X1	N1	-	-
yorumlama	X1	X1	-	-	-
Öz-Farkındalık	X1	X1	-	-	-
kendini tanıma/kendini bilme	X1	X1	-	X1	-
benlik saygısı/öz yeterlik	X1	X1	X1	X1	X1
kendini geliştirme	X1	X1	-	-	-
kendini açığa vurma/kendini yansıtma	X1	X1	-	-	-
toplum bilinci	X2	X1	X2	X1	X1

Bütünsel Problem Çözme	-	-	-	-	-
problem çözme	X1	X1	X1	N1	X1
çevre sorunları	N1	X1	-	-	-
sosyal problemler	N1	X1	X1	X1	X1
kültürel sorunlar	N1	N1	N1	X1	N1
ekonomik sorunlar	N1	N1	N1	N1	N1

Müfredat Analizi Bulguları

İlk, orta ve lise düzeylerinde Türk milli müfredatının 23 farklı zorunlu dersi alıştırmaya dahil edilmiştir. Tablo 5, zorunlu müfredatın bir bileşeni olarak hangi derslerin hangi sınıflarda öğretildiğini ve bu aşamada incelenen müfredat belgelerinin listesini göstermektedir.

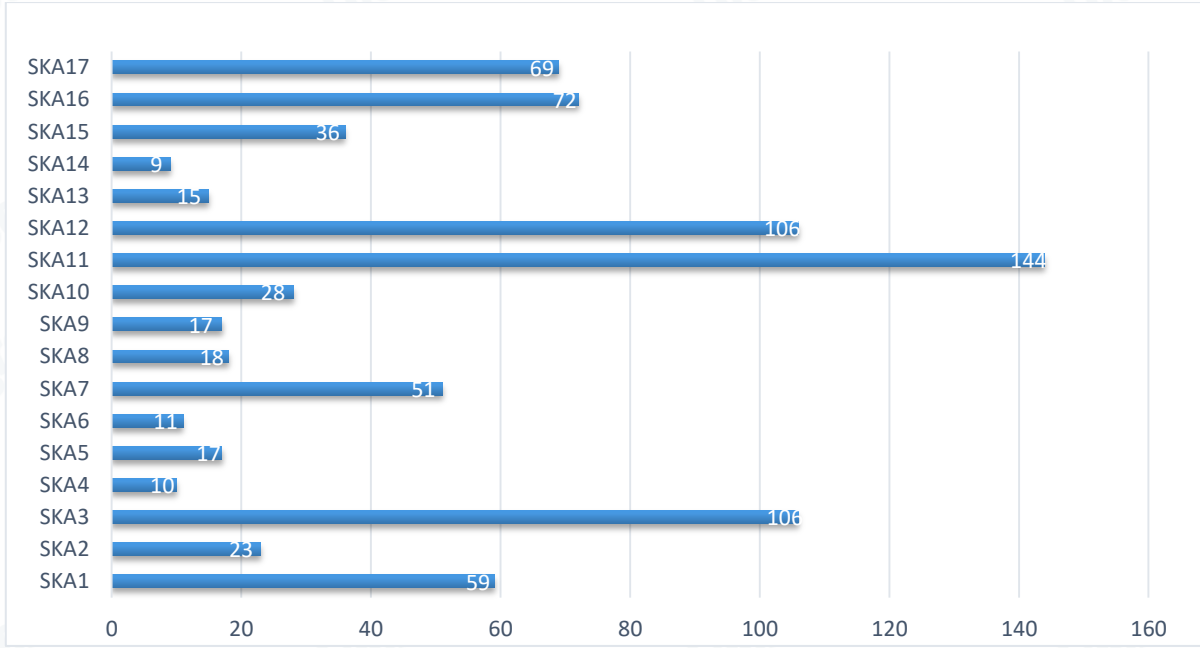
Tablo 5: K-12 Düzeylerinde Dersler

Ders Alanı	Ders Konusu	Sınıflar											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
(1) Dil Çalışmaları	Türkçe	X	X	X	X	X	X	X	X				
	Türk Dili ve Edebiyatı									X	X	X	X
	İngilizce		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
(2) Bilim, Matematik, Teknoloji	Bilim (Fen?)			X	X	X	X	X	X				
	Biyoloji									X	X	X	X
	Kimya									X	X	X	X
	Fizik									X	X	X	X
	Matematik	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Bilişim Teknolojisi ve Yazılım					X	X						
	Teknoloji ve Dizayn							X	X				
(3) Müzik, Sanat, Beden Eğitimi	Müzik	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Görsel Sanatlar	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Beden Eğitimi ve Spor Oyunları	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
(4) Sosyal ve Hayat Bilgisi	Hayat Bilgisi	X	X	X									
	Trafik Güvenliği				X								
	Sağlık ve Trafik Kültürü									X			
	Sosyal Bilgiler				X	X	X	X					
	Coğrafya									X	X	X	X
(5) Tarih Eğitimi	Tarih									X	X	X	
	İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								X				X
(6) Ahlak, Değerler ve Yurttaşlık	Felsefe										X	X	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık, Demokrasi				X								
	Din ve Ahlak Bilgisi				X	X	X	X	X	X	X	X	X
(7) Okul Öncesi Eğitim	Temel Beceri ve Yetkinlikler	Mevcut Değil											

İster ana dil ister yabancı dil olsun, SKA'ların dil çalışmaları müfredatına dahil edilmesi, dil öğretiminin benzersiz doğası ve yapısı nedeniyle gerçek bir zorluk olsa da, hem Türkçe hem de yabancı dil müfredatının SKA'ları bir dereceye kadar yansıttığı düşünülmektedir. Türk dili müfredatında, 16 belirli konu bir şekilde SKA'larla ilgilidir. Buna karşılık, İngilizce müfredatında, on belirli ünite ve tema, doğrudan veya dolaylı olarak SKA'larla bağlantılıdır. Bu sadece 1'den 8'e kadar olan sınıflar içindir.

1.253 sayfalık belge üzerinde yapılan müfredat analizi ile ilgili olarak, ulusal öğrenme çıktılarından en fazla referans alan ilk üç SKA, SKA 11: Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar (f=144); SKA 3: Sağlık ve Kaliteli Yaşam (f=106); ve SKA 12: Sorumlu Üretim ve Tüketim (f=106). Yalnızca açık referanslar dikkate alındığında, SKA 11 (f=56), SKA 12 (f=55) ve SKA 3 (f=79) en yüksek sayıda referansa sahiptir (daha fazla ayrıntı için bkz. Şekil 1). Bu bulgu, Türkiye Ulusal K-12 Müfredatının zorunlu bölümlerinin ulusal öğrenme çıktıları aracılığıyla aşağıdaki konulara büyük önem verdiğini ima edebilir:

- sağlıklı yaşamlar ve herkes için her yaşta esenliği teşvik etmek;
- kapsayıcı, güvenli, dayanıklı ve sürdürülebilir şehirler ve insan yerleşimleri; ve
- sürdürülebilir ve sorumlu tüketim ve üretim modelleri.



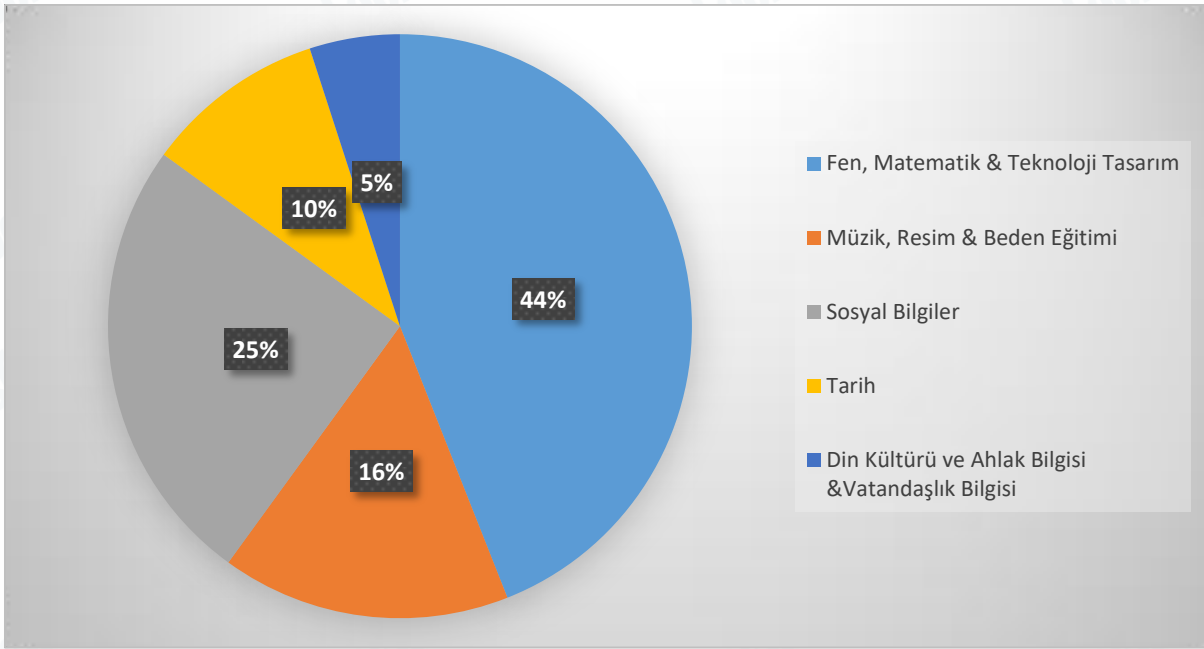
Şekil 1: Ulusal Öğrenme Çıktılarında (NLO'larda) SKA'lara Yapılan Referansların Sayısı

Öte yandan, SKA14 ile ilgili olarak en düşük sayıda referans tespit edilmiştir: Sudaki Yaşam (f=9); SKA4: Nitelikli Eğitim (f=10); ve SKA6: Temiz Su ve Sanitasyon (f=11). Şekil 1'de gösterildiği gibi, bu bulgu müfredatın aşağıdaki gibi konulara daha fazla yer vermesi gerektiği anlamına gelebilir:

- okyanusları, denizleri ve deniz kaynaklarını sürdürülebilir bir şekilde korumak ve kullanmak;
- kapsayıcı ve eşitlikçi eğitimin sağlanması ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarının teşvik edilmesi; ve
- herkes için su ve sanitasyonun mevcudiyetinin ve sürdürülebilir yönetiminin sağlanması.

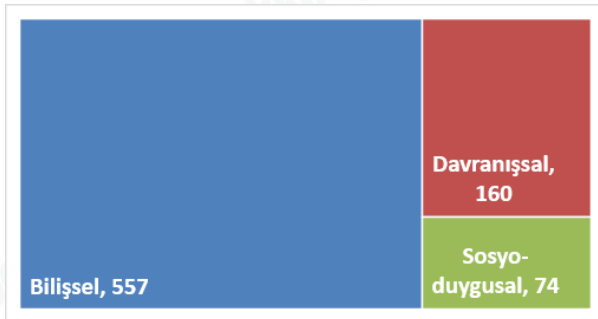
Bu üç nokta, müfredatın kapsamlı ESD vizyonunu teşvik etmede başarısız olabilecek başlıca zayıf yönleri gibi görünmektedir. Bu noktaların dışında, referanslar açık veya örtük olmaları açısından karşılaştırıldığında, daha az sayıda açık referans alan başka SKA'lar ortaya çıkmaktadır. Bunlar SKA 8: İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme; SKA 5: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği; SKA 9: Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı; SKA 13: İklim Eylemi; ve SKA 2: Açlığa Son. Müfredatın küresel vizyon ve bakış açılarını yayma ve teşvik etme gücüne sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda müfredattaki en büyük boşluk, her ikisi de birçok ulusun ve uluslararası kuruluşun eğitim gündeminde öncelikli olan İklim Eylemi ve Cinsiyet Eşitliği denilebilir.

Ulusal öğrenme çıktıları aracılığıyla SKA'lara hangi belirli konu(lar)ın daha fazla vurgu yaptığına bakıldığında ise, SKA'lara toplam 188 referans içeren Fen Dersi Müfredatı (açık f=140) açık ara bir numaralı derstir. Bunu toplam 168 ile Sosyal Bilgiler ve Coğrafya Müfredatı izlemektedir (açık f=84). Şekil 2 SKA'lara yapılan referansların %44'ünün Fen, Matematik ve Teknoloji derslerinden ve %25'inin Sosyal ve Hayat Bilgisi derslerinden olduğunu göstermektedir. Ancak, SKA'lara en düşük referans sayısı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Vatandaşlık Eğitimi Dersleri (%5) müfredatlarındadır. Bu bulgu, bir toplumun önemli gördüğü idealleri ve ahlaki geliştirmesi beklenen ve öğrenenlerin evrensel değerleri anlamalarına yardımcı olmayı, aynı zamanda bu değerleri tutum ve davranışlarına yansıtmasını da amaçlayan Değerler Eğitimi ile ilgili bir başka boşluğu işaret etmektedir. Bu tür ideallerin yardımıyla, öğrencilerin ESD'nin bir diğer temel direği olan iyi vatandaşlık ve etik yoluyla topluma katkıda bulunmaları beklenir.



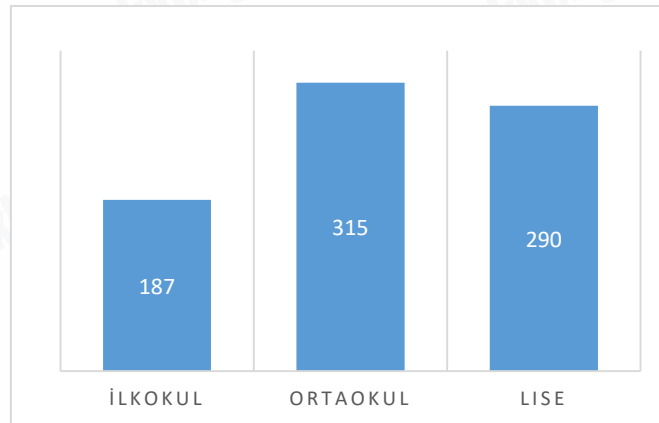
Şekil 2: Derslere Göre SKA'lara Yapılan Referans Sayısı

ESD alanları (bilişsel, sosyo-duygusal ve davranışsal) açısından, NLO'ların %70'inden fazlası bilişsel alanı, %20'si davranışsal alanı ve %10'u sosyo-duygusal alanı temsil eder (bkz. Şekil 3).



Şekil 3: Öğrenme Alanlarına Göre SKA'lara Yapılan Referans Sayısı

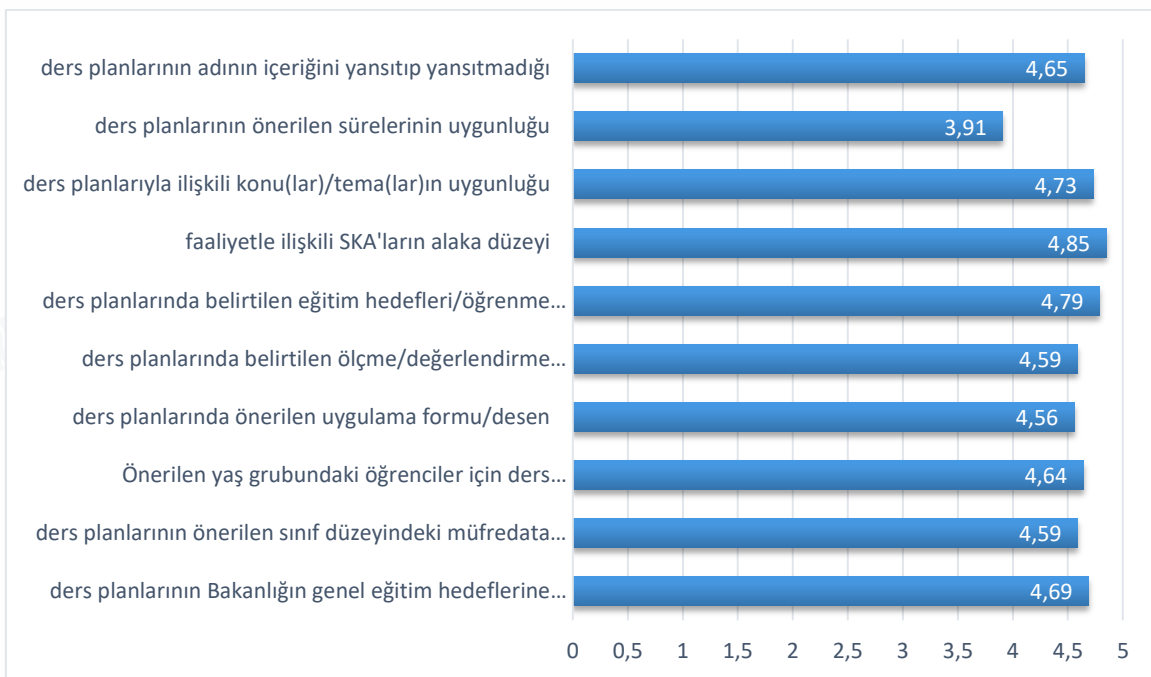
Son olarak, SKA'lara yapılan atıflar açısından eğitim seviyeleri karşılaştırıldığında, en fazla referans ortaokul düzeyinde olup, bunu lise ve ilkököl seviyeleri izlemektedir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4: Okul Düzeylerine Göre SKA'lara Referans Sayısı

Küresel Okullar Programının Türk Müfredatı ve Eğitim Hedeflerine Uyumu

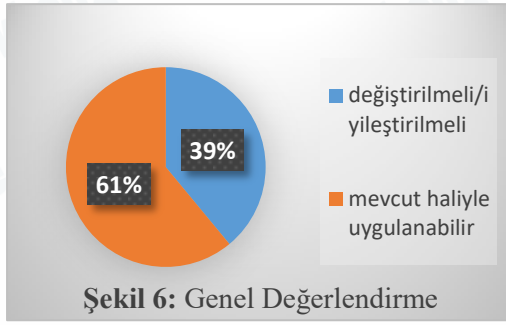
Programdaki tüm ders planlarında madde bazında yapılan değerlendirme, her bir maddenin altmış ders planının tamamı için aldığı ortalama değer gerçekten yüksek olduğunu göstermiştir. Çünkü ortalama değeri 3,91 olan bir madde dışında kontrol listesindeki her maddeye 4,5'in üzerinde bir ortalama değer verilmiştir. Bu madde programda önerilen ders planlarının süresi ile ilgiliydi ve uygulama öğretmenlerinin ders planlarına ilişkin yetersiz buldukları tek nokta budur (bkz. Şekil 5).



Şekil 5: Madde bazında değerlendirme

Bunun dışında öğretmenlerin ders planlarından şu açılardan oldukça memnun oldukları görülmüştür: ders planlarıyla ilişkili SKA'ların uygunluğu (Ort=4,85); ders planlarında belirtilen eğitimsel hedefler/öğrenme çıktıları (M=4,79); ders planlarıyla ilişkili konu(lar)/tema(lar)ın uygunluğu (M=4,73); ders planının Bakanlığın genel eğitim amaçlarına uygunluğu (M=4,69).

Son olarak, Küresel Okullar Programının altmış ders planına ilişkin öğretmenlerin genel değerlendirmesi oldukça olumluydu, çünkü Küresel Okullar Programı derslerinin %61,2'sinin mevcut haliyle benimsenebileceğini ve uygulanabileceğini bildirdiler. Geri kalan %38,8 ise ders planlarını daha yerel hale getirmek için değiştirilmeli veya geliştirilmelidir (Bkz. Şekil 6). Türk okulları için



iyileştirilmesi gereken ders planları olduğunu bildirmelerine rağmen, ders planlarının hiçbirinin yerel olarak uygulanmasına uygun olmadığı veya uygun olmadığı bildirilmemiştir ki bu da dünyanın farklı bölgeleri için hazırlanmış Global Okullar Programı'nın uygunluğu açısından oldukça dikkat çekici bir noktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu değerlendirme her ne kadar ders planları üzerinde doküman olarak yapılmış olsa da değerlendirmeye değer öğretmenlerin bakış açıları, ESD konusunda sistematik bir eğitim almış yetkin uygulama öğretmenleri oldukları için oldukça anlamlıdır. Bu bağlamda, Küresel Okullar Programına ilişkin genel değerlendirmeleri oldukça olumludur. Küresel Okullar Programı'nın %61'inin Türk okullarında doğrudan benimsenip uygulanabilmesi, onların bakış açısına göre ileriye dönük yönler açısından oldukça dikkat çekici bir noktadır.

ESD ve GCE'ye yeterli düzeyde vurgu yaparak, hem Türk Ulusal Müfredatı hem de Türk Eğitim Politikaları, değişim için ulusal bir hareket yaratma potansiyeline sahiptir. Bu, ülkenin seçkin değişim ajanlarına liderlik etmek ve eğitimcileri ESD'yi daha tam olarak benimsemeye teşvik etmek için dikkate değer bir fırsattır. Değişim süreçlerinin karmaşıklığı ve bu tür dönüşümlerin altında yatan dinamikler göz önüne alındığında, bu fırsat, katılım ve işbirliğine güçlü bir bağlılık yoluyla sürdürülebilirlik değerlerini destekleyecek ve teşvik edecek bir ESD liderliği biçimi yaratabilir.

Milli eğitim politikalarında temel zorluk, politikalarda yer alan sürdürülebilirlik kavram ve yetkinliklerinin ne ölçüde hayata geçirildiğini belirlemektir. Politika kağıtlarında harika görünen herhangi bir karar veya düzenleme bazen planlandığı gibi uygulamaya konulamaz. Bu nedenle, politika yapımcıların yanı sıra politika uygulayıcılarının da ESD'yi aynı oranda içselleştirmeleri ve benimsemeleri son derece önemlidir. Bir ESD vizyonu ancak bu şekilde arzu edilen yönde gelişebilir ve yaygınlaşabilir.

Müfredat alanına gelince, asıl engel müfredatı tasarlayan kişilerin farkındalığı olabilir. Müfredat belgelerinde görüldüğü gibi, müfredat geliştiriciler küresel konulara yeterince dikkat ediyor gibi görünüyor, ancak iklim değişikliği, cinsiyet eşitliği, döngüsel ekonomi, barış veya yoksulluk gibi belirli konular hakkında daha fazla farkındalığa ve duyarlılığa sahip olsalardı, büyük olasılıkla bu konuları müfredata daha fazla dahil edeceklerdir. Öte yandan, bir öğretmenin sınıfta sürdürülebilirlik konularını ele alma konusunda ne kadar proaktif olduğu da önemlidir. Bu noktada öğretmenlerin sürdürülebilirlik konularına ilişkin farkındalıkları, duyarlılıkları ve sahiplenmeleri devreye girmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ESD'de ne kadar yetkin oldukları da bir başka önemli faktör haline geliyor. Öğretmenlerin normalde müfredatın kritik bir konusunu veya temasını sınıfta yeterince ele alabilmek için bir mesleki gelişim sürecinden geçmeleri beklenir. Bu nedenle, müfredat belgesinde yer alan her bir öğrenme sonucunun, öğretmenler tarafından aynı oranda veya yönde, benzer bir sahiplenme veya bağlılık düzeyine ve istenen bir yeterlilik ve kapasiteye sahip olup olmayacağına odaklanmak son derece önemlidir. ESD'nin ilk adımları eğitim politikası ve müfredat girişimlerine dayanırken, her yetkin öğretmenin sürdürülebilirliğin mevcut zorluklarını karşılamada paha biçilmez bir rolü vardır.

Sonuç olarak, belki de ESD'nin eğitim sektörü için en büyük zorluklarından biri, sadece somut gerçekleri ve yeryüzünün ve insanlığın kötü sorunlarını öğretmek değil, daha çok dönüştürücü öğrenme ortamları yaratmak ve sürdürülebilirliğe izin verebilecek aktif katılım süreçlerini geliştirmektir; değerlerin benimsenmesi, deneyimlenmesi ve daha yaygın olarak uygulanmasıdır. ESD, öğrenme sürecinin öğrenilenler kadar önemli olduğu bütünsel bir yaklaşımdır, çünkü ESD, genellikle aktarıcı yöntemlerle yapılan yüzeysel öğrenmenin ötesine geçmeyi ve dönüştürücü yöntemlerle sağlanabilecek daha derin bir öğrenme sürecine ulaşmayı amaçlar. Bu nedenle, okullarda ESD'nin geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını açık ve coşkulu bir şekilde destekleyen bir eğitim kültürünün teşvik edilmesi esastır.

Politika alanı ve program alanı şimdiye kadar gözden geçirilmiştir ve uygulamalı öğretmenler de Küresel Okullar Programına karşı olumlu bir eğilim yansıtmışlardır. Pandemi izin verdiğinde, bir sonraki adım, bu programı ülkenin çeşitli eğitim ortamlarında uygulamaya koymak ve programın etkinliği hakkında hem eğitimcilerden hem de öğrencilerden geri bildirim almak olabilir.

Türkiye'deki eğitim sisteminin merkezi yapısı dikkate alındığında, bu programın okullara önerilen ve tamamlayıcı bir program olarak sunulması daha pratik olacaktır. Bunu bağımsız bir program olarak başlatmak asla uygun olmaz; yerine; mevcut müfredatın ilgili temalarına yerleştirilecektir. Bu sayede sınıf içi uygulamaları çeşitlendirmek, öğrencileri küresel sorunlar hakkında motive etmek ve en önemlisi bu programı dünya çapında uygulayan diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı ESD ile etkileşimi, sürdürülebilir bir dünyayı teşvik etmenin bilinçli bir yolu olduğundan, Küresel Okullar Programı, 2030 Eğitim Gündemine ulaşmada tüm öğretmenleri ileriye taşımak için değerli bir program olabilir.

Müfredat ve politikanın ötesinde daha geniş bir perspektiften bakıldığında, sonraki adımlar için aşağıdaki konular kesinlikle dikkate alınmalıdır:

- Pedagoji olarak ESD. Toplumların sürdürülebilir kalkınmasının merkezinde yer alan ESD, her düzeyde ve tüm eğitim biçiminde arzu edilen bir pedagojidir. ESD'yi saf bir içerikten ziyade bir pedagoji olarak görmek bu dönüşümü kolaylaştıracaktır.
- Eğitimcilerin ESD algısı ve anlayışı. Eğitimciler arasında ESD bilincinin artırılması ve öğretim kapasitesinin oluşturulması, etkili bir yeniden yönlendirme için bir ön koşuldur.
- Kişisel ve profesyonel katılımı ESD ile ilişkilendirmek. Bu vizyonu mesleki alana yansıtmak, ancak bireyin kişisel alanda ve toplumsal yaşamda kendini gösteren içselleştirmesiyle başlayabilir.
- Sınıfta ESD uygulamalarını geliştirmenin önündeki engeller. Tüm alanlarda ESD ile etkileşimi artırmak için sistemik ve bireysel engeller ortadan kaldırılmalıdır.
- Sektörler arası işbirliği ve disiplinler arası bir yaklaşım. ESD, daha sürdürülebilir bir gelecek için eğitim sektörü dışındaki birden çok paydaşı bir araya getirecek sektörler arası işbirliği yoluyla disiplinler arası bir yaklaşımla daha iyi kolaylaştırılabilir.
- Toplum katılımı ile ESD'nin yaygınlaştırılması. Topluluk katılımı ve sorumluluk paylaşımı, ESD'nin hem örgün eğitim içinde hem de ötesinde hedeflerine ulaşmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

İlköğretim ve Kanunu ile Bazı Kanunlarda Verilmesine Dair Kanun. (2012, 11 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 6287). Çevrimiçi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu: Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye. Çevrimiçi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı] İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi (2018). Çevrimiçi: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2014). Milli Eğitim Kalite Çerçevesi. Ankara: MEB. Çevrimiçi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/17104027_kalite_cercevesi.pdf

MEB Ortaöğretim Kurumları (ilkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (2018). Çevrimiçi: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2019a). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2019-2023 Stratejik Planı. Ankara: MEB. Çevrimiçi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30>

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2019b). Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı 2020 Performans Programı. Ankara: MEB. Çevrimiçi: <http://sgb.meb.gov.tr/www/dokumanlar/icerik/30>

METK [Milli Eğitim Temel Kanunu]. (1973, 14 Haziran). Resmi Gazete (Sayı: 14574). Çevrimiçi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>

BM [Birleşmiş Milletler]. (2015). Dünyamızı dönüştürmek: Sürdürülebilir kalkınma için 2030 gündemi. Çevrimiçi: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü]. (2012). Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Kaynak Kitabı: Öğrenme ve Eğitim Araçları No 1. Paris: UNESCO.

UNESCO [Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü]. (2017). Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri için Eğitim: Öğrenme Hedefleri. Paris: UNESCO.

UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) (2021). *Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri İçin Müfredatı Yerelleştirme Fırsatları Ve Zorlukları: Gana, Türkiye Ve Fas'ta Küresel Okullar Pilotunun Özet Sonuçları*. Çevrimiçi: <https://gdc.unicef.org/media/11391/download>

Global Schools' Pilot Project Country Report (2021) Çevrimiçi: <https://www.globalschoolsprogram.org/research>

OKUMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK YAPILAN ARAŞTIRMALARIN ANALİZİ (1-4. SINIF)

İlhami ŞAHİN

Burdur Alpaslan Alican Bilim ve Sanat Merkezi

sahinilhami157@gmail.com

Prf. Dr. Derya ARSLAN ÖZER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

aderyaa@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokul 1-4. sınıflarda okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalarını incelemektir. Sistematik derleme yöntemiyle yapılacak araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de “Yök Ulusal Tez Dökümantasyon Merkezi” veri tabanına kayıtlı, erişim iznine açık olan lisansüstü tezler ile “Google Academic, Dergi park, Trdizin ve Web of Science” online akademik veri tabanlarında yer alan, hakemli dergilerde yayımlanmış, dili Türkçe ve İngilizce olan makaleler oluşturmaktadır. Bu amaçla literatür taraması; belirlenen anahtar kelimeler ve sistematik derlemeye dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri kullanılarak yapılmıştır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen akademik çalışmalar “amaç, konu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, çalışma yılı, yayın türü, sonuç olmak üzere 7 tema başlığı altında derinlemesine incelenip değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler, bütünsel anlamda ele alınarak alanyazındaki diğer çalışmalar bağlamında yorumlanmış; araştırmacılara, uygulamacılara ve eğitim programcılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Becerisi, Sistematik Derleme, Betimsel Analiz.

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the studies on the evaluation of reading skills in primary school 1-4. classrooms. The study group of the research, which will be carried out with the systematic compilation method, will consist of graduate theses registered in the "Yök National Thesis Documentation Center" database in Turkey and open for access between the years 2012-2022 and online academic data "Google Academic, Dergi park, Trdizin and Web of Science". It consists of articles published in peer-reviewed journals in Turkish and English languages. For this purpose, literature review; The keywords were determined by using the inclusion and exclusion criteria from the systematic review. In this study, which was designed as a qualitative research, the data were analyzed by descriptive method. The academic studies obtained as a result of the literature review were examined and evaluated in depth under 7 themes: "purpose, subject, data collection tool, data analysis method, study year, type of publication, and conclusion. The data obtained as a result of the research were evaluated in a holistic sense and interpreted in the context of other studies in the literature; Suggestions were made to researchers, practitioners and educational programmers.

Keywords: Reading, Reading Skills, Systematic Compilation, Descriptive Analysis.

GİRİŞ

Temel dil becerilerinden olan okuma; kazanılması gereken önemli bir beceridir. Okuma becerisi gelişmiş birey; öğrenme faaliyetlerine etkin bir şekilde katılabilir, ekonomik, sosyal ve toplumsal değişimlere rahatlıkla uyum sağlayabilir. Okuma “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci”, aynı zamanda, “kelimelerin beyinde otomatik olarak tanımlandığı bilişsel bir etkinliktir (Akyol, 2019; Perfetti, 2007).

Günümüzde okumaya karşı artan farkındalık ve değişen bakış açısıyla birlikte okuma eğitimi kadar değerlendirme süreci de önem kazanmıştır (Arıcı, 2018). Etkinliklerin amaca uygun bir biçimde yürütülmesi, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinebilmeleri ve öğrenme-öğretme sürecine işlevsellik kazandırılabilmesi için değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür (Göçer, 2016). Okuma ve anlamada nerede olduğumuzun bilincine ulaşmak ve hatalarımızı etkili bir şekilde belirleyip en kısa, mantıklı ve ekonomik yollardan düzeltmek amacıyla değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Akyol, 2019). Değerlendirme, başarılı bir öğretim sürecinin en önemli unsurudur. Değerlendirme süreci, yaptıkları öğretimin öğrencilerde yeteri kadar ilerleme sağlayıp sağlamadığını belirlemede öğretmenlere yardımcı olur (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014).

Yapılan literatür taraması sonucunda okuma becerisi ile ilgili sistematik derleme, meta-sentez veya betimsel analiz yöntemi ile yapılan çalışmaların olduğu ; fakat ilgili araştırmaların çoğunlukla okuma, okuma eğitimi, okuma becerisinin geliştirilmesi (Sayım, 2019; Ceran Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Özdemir, 2018; Karagöz ve Şeref, 2019; Elbir ve Bağcı, 2013), okuduğunu anlama (Doğan, 2017; Sidekli ve Çetin, 2017), tekrarlı okuma (Sur, 2022), akıcı okuma (Gürkaner ve Güven, 2020) ve eleştirel okuma (Aydın, 2020) ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan akademik çalışmaları inceleyen kapsamlı bir araştırmanın olmaması nedeniyle bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı; ilkökul 1-4. sınıflarda okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaları incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların amaçları nedir?
2. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda hangi konu alanları ele alınmıştır?
3. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda veri toplama aracı olarak neler kullanılmıştır?
4. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri nelerdir?
5. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
6. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların yayın türü nedir?
7. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmaların sonuçları nelerdir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sistematik derleme modeli kullanılmıştır. Sistematik derleme incelenen konunun kapsamlı ve güvenilir çerçevesini ortaya koymak için birincil araştırma çalışmalarını belirleme, seçme ve sentezleme sanatı ve bilimidir. Sistematik araştırmada bulgular dengeli ve tarafsız bir şekilde sentezlenir ve yorumlanır (Crompton, Burke & Gregory, 2017).

Çalışma Grubu

Sistematik derleme yöntemiyle yapılan araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2022 yılları arasında Türkiye’de “Yök Ulusal Tez Dökümantasyon Merkezi” veri tabanına kayıtlı, erişim iznine açık olan 31 lisansüstü tez ile “Google Academic, Dergi park, Trdizin ve Web of Science” online akademik veri tabanlarında yer alan, hakemli dergilerde yayımlanmış, dili Türkçe ve İngilizce olan 82 makale olmak üzere toplamda 113 akademik çalışma oluşturmaktadır..

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler toplanmadan önce kapsama dahil edilme kriterleri belirlenmiştir. Bu kriterler; ilgili araştırmaların erişim iznine açık olmaları, 2012-2022 yılları arasında yapılmış olmaları, dili Türkçe ve İngilizce olması ve okuma becerisini değerlendirme konu alanı ile ilgili olmalarıdır. Bu kapsamda veri portallarında ilgili çalışmalar “okuma becerisi”, okuma becerisinin değerlendirilmesi” ve “ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri” anahtar kelimeleri kullanılarak elde edilmiştir. İlgili kriterlere uygun olarak seçilen bilimsel araştırmalar türüne göre (makale, tez) bütünlük içerisinde ayrıntılı bir şekilde okunmuş ve araştırma soruları doğrultusunda ortak yönleri saptanmış ve bu ortak yönler gruplandırılarak temalar haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada veriler betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen akademik çalışmalar “amaç, konu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, çalışma yılı, yayın türü ve sonuç olmak üzere 7 tema başlığı altında derinlemesine incelenip değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler frekans (*f*) değerleri ile ifade edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler amaç, konu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, çalışma yılı, yayın türü, sonuç olmak üzere 7 tema başlığı altında tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Çalışma Yıllarına Ait Bulgular

Çalışma Yılı	(f)
2022	3
2021	11
2020	12
2019	18
2018	16
2017	13
2016	14
2015	3
2014	8
2013	5
2012	10
Toplam	113

Tablo 1 incelendiğinde okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların yoğun olarak 2016-2021 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. En fazla çalışma ($n=18$) 2019 yılında yapılmıştır. Bu durum okuma becerisinin temel dil becerileri içerisinde en fazla çalışılan konulardan olması dolayısıyla okuma becerisinin değerlendirme çalışmalarının öneminin günümüzde artmaya başladığını göstermektedir.

Tablo 2. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Yayın Türlerine Ait Bulgular

Yayın Türü	(f)
Yüksek Lisans Tezi	25
Doktora Tezi	7
Makale/Bildiri	81
Toplam	113

Tablo 2 incelendiğinde okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmaların en fazla makale düzeyinde ($n=81$) olduğu görülmektedir. Lisansüstü tezlerde ise yüksek lisans düzeyinde fazla çalışmanın olduğu ($n=25$) belirlenmiştir. Bilimsel makalelerin tezlere göre daha kısa zamanda oluşturulabilmesi ilgili çalışmaların makale düzeyinde daha çok yapılmasının sebebi olabilir. Doktora düzeyinde ise diğer yayın türlerine göre daha az çalışma yer almıştır ($n=7$). Tezlerde yüksek lisans düzeyinde fazla çalışmanın olmasının; çoğu üniversitede doktora programına göre yüksek lisans programlarının daha fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Amaçlarına Ait Bulgular

Konu	(f)
Akıcı okumanın geliştirilmesi	20
Akıcı okuma ve anlama ilişkisi	12
Akıcı okuma ve öğrenme güçlüğü'nün giderilmesi	3
Akıcı okuma ve problem çözme başarısı ilişkisi	1
Akıcı okuma ve tutum/kaygı/motivasyon ilişkisi	3
Okuduğunu anlama ve okumanın geliştirilmesi	53
Okuduğunu anlama ve motivasyon/kaygı ilişkisi	5
Okuduğunu anlama ve görsel okuma ilişkisi	1
Okuduğunu anlama ve matematiksel problem çözme	2
Okuma güçlüğü'nün giderilmesi ve geliştirilmesi	11
Okuma güçlüğü ve ekran okuma ilişkisi	1
Okuma güçlüğü ve görsel algı ilişkisi	1
Toplam	113

Tablo 3 incelendiğinde okuma becerisini değerlendirmeye yönelik çalışmalarda en fazla ($n=53$) okuma becerisinin gelişimi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra akıcı okumanın geliştirilmesine yönelik çalışmalar ($n=20$), akıcı okuma ve anlama ilişkisi ($n=12$) ile okuma güçlüklerinin giderilmesi ($n=11$) çalışmaları yoğunluktadır. Okumanın anlama ile doğrudan ilişkisinin olması, okumanın değerlendirilmesinin daha çok okuduğunu anlama becerisi ile ölçülmesi bu alanın daha fazla çalışılma sebebi olabilir.

Tablo 4. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Konu Alanlarına Ait Bulgular

Konu Alanı	(f)
Akıcı okuma-prozodi	39
Okuduğunu anlama	56
Öğrenme güçlüğü (Disleksi)	18
Toplam	113

Tablo 4 incelendiğinde okuma becerisini değerlendirilmesine yönelik çalışmalar temelde 3 konu alanı başlığında toplanmıştır. En fazla çalışılan konunun okuduğunu anlama ($n=56$), en az çalışılan konunun ise öğrenme güçlüğü ($n=18$) olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenmenin gerçekleşmesi için anlamının olması gerekliliği ile ilgili olabilir. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü konusunun özel eğitim kapsamında uzmanlık gerektiren bir alan olması, daha az çalışılmasının sebebi olabilir.

Tablo 5. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Veri Toplama Araçlarına Ait Bulgular

Konu	Veri Toplama Aracı	(f)
Akıcı okuma-prozodi	Okuma prozodisi rubriği	3
	Prozodik okuma ölçeği	6
	Yanlış analizi envanteri	9
	Gözlem-görüşme-video kayıt	9
	Akıcı sessiz okuma testi	2
Okuduğunu anlama	Başarı testi	36
	Yanlış analizi envanteri	6
Öğrenme güçlüğü (Disleksi)	Yanlış analizi envanteri	6
	Gözlem-görüşme-video kayıt	6
Toplam		113

Tablo 5 incelendiğinde akıcı okuma becerisinin değerlendirilmesinde en fazla kullanılan veri toplama aracı yanlış analizi envanteri ve gözlem, görüşme, video kayıtlardır ($n=9$). Okuduğunu anlama becerisi ise okuduğunu anlama başarı testleri ile ölçülmüştür ($n=36$). Öğrenme güçlükleri ile ilgili veri toplama aracı olarak yanlış analizi envanteri ve gözlem, görüşme, video kayıtlar kullanılmıştır ($n=6$).

Tablo 6. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Veri Toplama Yöntemlerine Ait Bulgular

Veri Analiz Yöntemi	(f)
Nicel	98
Nitel	4
Karma	15
Toplam	113

Tablo 6 incelendiğinde okuma becerisini değerlendirmeye yönelik araştırmalar sıklıkla nicel yöntemle analiz edilmiştir ($n=98$). Nicel araştırmalar deneysel yöntemle daha sık çalışılmıştır. Okuma becerisini değerlendirmeye yönelik çalışmalarda nitel araştırmalara daha az rastlanmıştır ($n=4$). Karma yöntem çalışmaları ise nicel araştırmalardan sonra en fazla kullanılan veri analiz yöntemidir. Bu durumun; nicel araştırmaların daha kolay uygulanabilir olması sebebiyle sıklıkla tercih edilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 7. Okuma Becerisini Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların Sonuçlarına Ait Bulgular

Konu Alanı	Sonuçlar	(f)
Akıcı okuma-prozodi	Uygun strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı akıcı okumayı geliştirir.	32
	Akıcı okuma becerisi okuduğunu anlama becerisini yordayıcıdır.	3
	Akıcı okuma becerisi sosyoekonomik düzeye göre değişiklik gösterir.	3
	Akıcı okuma becerisi problem çözme becerisini yordayıcıdır.	1
Okuduğunu anlama	Farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı okuduğunu anlamayı geliştirir.	49
	Okuma motivasyonu ile anlama becerisi arasında pozitif ilişki vardır.	5
	Okuma kaygısı anlama becerisini etkileyen bir değişkendir.	1
Öğrenme güçlüğü	Okuma pozisyonu anlama becerisini etkileyen bir değişkendir.	1
	Farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı bireylerin okumalarını geliştirir.	17
	Ekrandan okuma becerisi disleksli bireylerin prozdik okuma becerisini etkiler.	1
Toplam		113

Tablo 7 incelendiğinde akıcı okuma ve prozodi konu alanı ile ilgili olarak en fazla ($n=32$) uygun yöntem ve tekniklerin akıcı okuma ve prozodi becerisini geliştirdiği ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Okuduğunu anlama konu alanında ise yine benzer şekilde en fazla düzeyde ($n=49$) farklı yöntem, strateji ve tekniklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ile ilgili sonuçlar elde edilmiştir. Benzer bir durum öğrenme güçlüğü konu alanında da ortaya çıkmıştır ($n=17$). Üç farklı konu alanında benzer biçimde en fazla, farklı yöntemlerin ilgili becerilerini artırdığı sonucunun elde edilmesi bu alanlarda yapılan çalışmaların daha çok deneysel olması ve bir değişkenin (yöntem, strateji, teknik) farklı bir beceri üzerindeki etkisinin araştırılması şeklinde çalışılıyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik yapılan sistematik derleme çalışması sonucunda okuma becerisinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların sıklıkla nicel yöntemlerle analiz edildiği belirlenmiştir. Bu bulgu, Yaşar ve Güvey Aktay (2011), Ceran, Aydın ve Onarıcioğlu (2018) ve Sayım (2019)' ın yaptıkları çalışmalarda "okuma becerisi alanında yapılan çalışmalarda en çok tarama modelinde nicel veri toplama yollarının kullanıldığı" bulgusuyla örtüşmektedir. Analiz sonucunda okuma becerisinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar en fazla makale düzeyinde çalışılmıştır. Karagöz ve Şeref (2019) yapmış oldukları çalışmada benzer bir bulguya ulaşmışlardır. Lisansüstü tezlerde ise yüksek lisans tezi çalışmalarının fazla olması da Elbir ve Bağcı (2013)'nin "okuma üzerine yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğu yüksek lisans seviyesindedir" bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu okuma becerisinin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmaların daha çok okuduğunu anlama üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bu bulgu Akaydın ve Çeçen (2015) tarafından tespit edilen "okumaya yönelik makalelerde okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı, okumaya yönelik tutum, okuma stratejileri ve okumanın değerlendirilmesi konularının çok işlendiği, tezlerde makalelerle ortak konuların çok olduğu dikkat çekmektedir" bulgusuyla paralellik taşımaktadır. Yapılan analiz sonucunda okuduğunu anlama becerilerinden sonra akıcı okumanın

değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaların geldiği görülmektedir. Bu durum Gürkaner ve Güven' (2020) e göre son yıllarda Türkiye'de akademik alanda akıcı okuma konusuna ilginin artmış olduğu tespiti ile paralellik taşımaktadır.

Yapılan analiz sonucunda en çok araştırma 2018 yılında yapılmıştır. Bu bulgu Şentürk ve Yazar (2021)' in ''Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaların en fazla 2018 yılında yapıldığı'' bilgisiyle desteklenmektedir. Türkiye'de akıcı okuma üzerine ilkökul düzeyinde yapılan lisansüstü tezlerde veri toplama araçları ağırlıklı olarak ses kayıt, yanlış analiz envanteri, basit ve derin anlama soruları, görüntü kayıt, prozodik okuma ölçeği ve bunların yanında araştırmanın amacına yönelik çeşitli formlar ve ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen veriler bağlamında araştırmacılara, uygulamacılar ve eğitimcilere aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- ✓ Okuma dil becerileri arasında en fazla çalışılan konulardan biri olmasına rağmen değerlendirme kısmı ile ilgili daha çok çalışmanın yapılması gerektiği önerilebilir.
- ✓ Yapılacak olan araştırmaların karma yöntem kullanılarak yapılması araştırmaların niteliğini artırabilir.
- ✓ Okumanın değerlendirilmesinde sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarının eğitmen ve uygulamacılar için eğitim/öğretim sürecinin niteliğini artırmada kullanılması önerilebilir ve bununla ilgili araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okullarda eğitim ve öğretimin niteliğini artırmak amacıyla ölçme ve değerlendirme ile ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitim veya seminerler verilebilir.
- ✓ Benzer bir çalışma temel dil becerileri içersinde en az çalışılan konuşma ve dinlemeye yönelik olarak da yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. Eğitim ve Bilim, 40(178), 183-198.

Akyol, H. (2019). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). Okumayı değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, B. (2020). Türkiye'de eleştirel okuma konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (18), 76-87

Arıcı, A. F. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakltesi Dergisi, 19(3), 2377-2392.

Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. Computers & Education, 110, 51-63.

Doğan, N. (2017). Okuduğunu anlamayı geliştirmede kullanılan stratejilerin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 230-247.

Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye’de ilkökul düzeyinde akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(1), 347-363.

Göçer, A. (2016). Etkinlik temelli ilk okuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1161-1178.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. scientific studies of reading, 11(4), 357-383.

Sidekli, S. ve Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. 8(2). 285-303.

Sayım, A. Ç. (2019). Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.

Sur, E. (2022). Tekrarlı okumanın okuma başarısına etkisi: Bir meta- analiz çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55: 226-251.

Şentürk, C. ve Yazar, İ. (2021). Türkçe eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 10(4), 258-276.

Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 781-799.

Sur, E. (2022). Tekrarlı okumanın okuma başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 55: 226-251.

Yaşar, Ş. ve Güvey-Aktay, E. (2011). Türkiye’de okuma alanına ilişkin yapılan tezlerin incelenmesi (X. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş sozlu bildiri). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

LİSE MATEMATİK DERS KİTAPLARINDA MATEMATİKSEL MODELLEMeye İLİŞKİN İKİ ÖNEMLİ KAVRAM: MODEL VE MODELLEME

Süleyman Emre Başkurt

Mevhibe Kobak Demir

Sevinç Mert Uyangör

ÖZET

Matematiksel modelleme; gerçek hayattan veya gerçekçi bir durumdan yola çıkılarak karşımıza çıkan problemlerin matematiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmesi sürecidir. Matematiksel modellemede iki önemli kavram öne çıkmaktadır. Bunlar model ve modellemedir.

Bu çalışmada; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından onaylanmış ve 2020-21 eğitim-öğretim yılında okutulmuş olan; Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Beceri Temelli Etkinlik ortaöğretim matematik ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarına nasıl yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağını Ortaöğretim Matematik Ders Kitapları (9., 10., 11. ve 12. Sınıf) oluşturmaktadır. 9., 10. ve 11. sınıf seviyesinde biri Fen Liseleri için, biri Anadolu Liseleri için ve biri de Beceri Temelli Etkinlik kitabı olmak üzere üç farklı ders kitabı olduğu, 12. sınıf seviyesinde ise biri Fen liseleri için diğeri Anadolu liseleri için okutulan iki ders kitabı olduğu belirlenmiştir. İncelenen ders kitapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada öncelikle analizi yapılacağı temalar, kategoriler ve model türüne ait kod listeleri belirlenerek analiz çerçevesi oluşturulmuştur. Analiz için belirlenen temalar öğrenme alanı ve sınıf seviyesi, konu sunumunda yer verilen bölüm (giriş, keşfetme ve değerlendirme) ve ilişkili olduğu disiplinler olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak; model ve modelleme kavramlarına öğrenme alanı kategorisinde; en çok %64 oranında “sayılar ve cebir” de, %3 ile en az “veri, sayma ve olasılık” ta karşılaşılmıştır. Model ve modelleme kavramlarına en çok değerlendirme bölümünde rastlanmaktadır. İlişkili olduğu disiplinler açısından incelendiğinde ise söz konusu kavramların en çok doğa bilimleri temasında, Fizik dersi ile ilişkilendirildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, model, modelleme, ders kitapları.

ABSTRACT

Mathematical modelling refers to the process of analyzing problems that arise from real-life or realistic situations using mathematical methods. There are two important concepts in Mathematical Modelling. These concepts are model and modelling.

In this study, it has been tried to determine how concepts of model and modeling are included in the secondary school mathematics textbooks of “Science High Schools”, “Anatolian High Schools” and “Skills-Based Activity” which has been approved by the Ministry of Education that has been taught during 2020-21 academic year. The data source for this study consists of high school mathematics textbooks (9th, 10th, 11th, and 12th Grade). It was identified that there are three different textbooks in the 9th, 10th, and 11th grades, one for “Science High Schools”, one for “Anatolian High Schools”, and one for “Skills-Based Activity”, while in the 12th grade there are two different textbooks, one for science high schools and the other for Anatolian High Schools. The examined textbooks were analyzed by using the content analysis method. In this context, the analysis framework was created by determining the themes that are going to be analyzed, categories and code lists belonging to the model type. The themes determined for the analysis were determined as the learning area and grade level, the section included in the subject presentation (introduction, exploration and evaluation), and related disciplines. As a result, model and modelling concepts are encountered in the category of learning area of, mostly, 64% in "numbers and algebra", and at least, 3% in "data, counting and probability". Model and modelling concepts are mostly encountered in the evaluation section. When examined in terms of related disciplines, it was determined that the concepts in question were mostly associated with the Physics course in the theme of natural sciences.

Key Words: Mathematical modelling, model, modelling, textbooks.

GİRİŞ

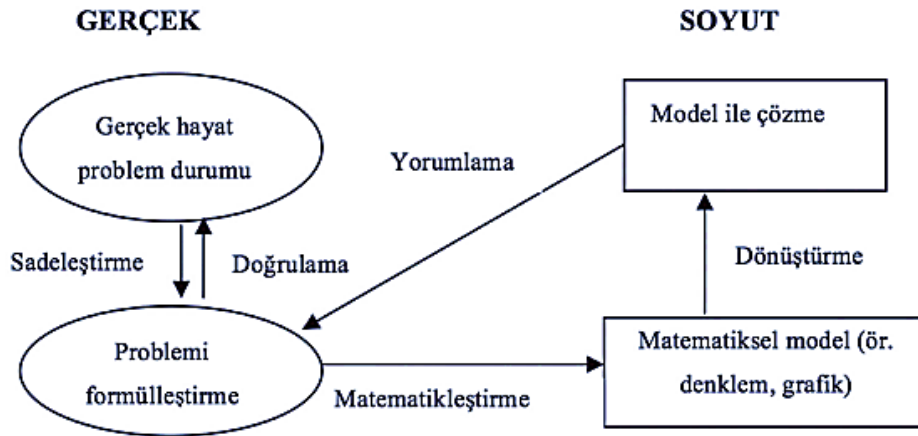
Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmî sitesinde 2.Mart.2022 tarihinde Millî Eğitim Bakanı Mahmut Özer:

"Matematikteki öğrenme yaklaşımını değiştireceğiz. Yeni yaklaşımla öğrencilerimizin matematiği severek öğrenmelerini ve yaşama uyarlamalarını hedefliyoruz... Bizim matematik dersindeki yaklaşımımız, öğrencileri soyut bilgi yığından kurtarıp o bilgileri hayatta pratik şeylere dönüştürerek kalıcı öğrenmelerini sağlamak. 21. yüzyıl becerileri denildiğinde de kastedilen budur... Matematik sadece yetenekli öğrencilerin üstesinden gelebileceği zorlu bir ders olmaktan çıksın, tüm öğrencilerin keyifle, günlük yaşamla bağdaştırılabildikleri keyifli bir ders olsun istiyoruz." <https://www.meb.gov.tr/meb-matematik-seferberligi-baslatiyor/haber/25386/tr>

şeklinde bir açıklama yapmıştır. TÜBİTAK ve üniversiteler ile ortak yürütülecek projede son aşamaya geldiğini belirten Millî Eğitim Bakanı; matematik dersinin öğrenimini günlük yaşam becerilerine uyarlayarak hem öğrenimini kolaylaştırmayı hem de öğrencilerin bu dersi küçük yaştan itibaren sevmelerini hedeflediklerini belirtmiştir.

Yaklaşık son 20 yıldır matematik öğretiminde; matematik ve gerçek yaşam arasındaki ilişki giderek daha da ön plana çıkmaktadır. Değişen ve gelişen çağın gerektirdiği donanımlara sahip bireyler yetiştirebilmek için yeni kavramlar ve bu kavramlara dayanan çeşitli görüşler sunulmaktadır. Öğrencilerin 'bu bilgi bizim hayatımızda ne işe yarayacak?' sorusuna da cevaben, matematiği daha anlamlı bir şekilde öğrenme, yapabilme ve farklı disiplinlere de aktarabilme yeteneğini geliştirecek bütünsel bir kavram olan matematiksel modelleme kavramını ön plana çıkarmaktadır (Çavuş Erdem, Doğan, Gürbüz ve Şahin, 2017).

Matematiksel modelleme ile karşımıza iki önemli kavram çıkmaktadır: Model ve modelleme. Literatür incelendiğinde, Harrison ve Treagust (2000) tarafından model; genel olarak anlaşılması güç karmaşık süreçlerin nasıl meydana geldiğini veya komplike bir nesnenin nasıl oluştuğunu anlamamızı sağlayan, bu karmaşık yapının basitleştirilmiş bir temsili olarak tanımlanmıştır. Lesh ve Doerr (2003) tarafından modelleme, karşılaşılan bir problemle ilişkili olayları tanımlama, açıklama veya oluşturma sürecinde ortaya çıkan problem durumlarını zihinde düzenleme, farklı şema, notasyon veya modeller kullanma ve oluşturma süreci olarak tanımlanmıştır. Modelleme genel haliyle bir süreci ifade ederken, model ise modelleme sonucunda elde edilen temsili ürünü ifade etmektedir (Sriraman, 2005). Model ve modellemeye ilişkin tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, matematikte model ve modelleme, anlaşılması güç olan karmaşık sistemleri, matematiksel dilinde kullanımıyla anlamlı hale getirebilmek yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Matematiksel modelleme ise gerçek hayattan veya gerçekçi bir durumdan yola çıkılarak karşılaştığımız ya da karşılaşılabileceğimiz problemleri matematiksel yöntemler kullanarak analiz edilmesi sürecidir. Aynı zamanda matematiksel modellemenin; problem durumlarının soyutlanarak matematiğin sembolik diline aktarılıp işleyişleri ve yapıları matematiksel olarak anlamlandırabilmeyi sağlayan döngüsel bir süreç olduğu söylenebilir (Lesh ve Doerr, 2003).



Şekil 1. Matematiksel Modelleme Döngüsü (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] 1989, s.138)

Türkiye’de öğretim programları incelendiğinde; modelleme kavramının özellikle 2005 yılından itibaren programlarda yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte 2011 yılı Lise matematik dersi öğretim programında matematiksel modelleme bir beceri olarak ifade edilmiş ve

“Matematik ve gerçek hayat problemlerinin arasındaki ilişkilerin oluşturulmasında matematiksel modelleme önemli rol oynar. Matematiksel modelleme; gerçek hayat problemlerinin matematiksel terimlerle çözümünü bulmayı temsil eden bir yöntemdir”

şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2011). 2013 yılı programında matematiksel modelleme kavramı, “Matematiksel Modelleme ve Problem Çözme” olarak ele alınmaktadır. Bu programda; matematiksel modellemenin, bir yandan öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirirken diğer yandan matematiğin gerçek hayattaki rolünü görmelerini ve matematiğe değer vermelerini sağlayacağına vurgu yapılmıştır. Ayrıca matematiksel modellemenin, hayatın her alanındaki problemlerin doğasındaki ilişkileri çok daha kolay görebilmemizi, matematik terimleriyle ifade edebilmemizi, sınıflandırabilmemizi, genelledebilmemizi ve sonuç çıkarabilmemizi kolaylaştıran dinamik bir yöntem olduğu da belirtilmiştir (MEB, 2013).

2018 Ortaöğretim matematik programında ise

“Başta teknolojik gelişmeler olmak üzere hayatımızda yaşanan değişimlerin ortaya çıkardığı yeni problemlerin çözümü için; matematiğe değer veren, matematiksel düşünme gücü gelişmiş, matematiği modelleme ve problem çözüme kullanabilen bireylere her zaman olduğundan daha çok ihtiyaç duyulmaktadır”

ifadesiyle matematiksel modellemenin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, programda yer alan matematik eğitiminin genel amaçlarının da matematiksel modellemeyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Amaçlardan bazıları öğrencilerin; problemlere farklı açılardan bakarak problem çözme becerilerini geliştirme, matematiksel düşünme ve uygulama becerileri kazanma, matematiği doğru, etkili ve faydalı bir şekilde kullanma, hayatta karşılaştıkları bir sorunun onlar için problem olup olmadığına dair bakış açısı geliştirip belli bir bilgi düzeyine ulaşmalarınıdır (MEB, 2018).

Yapılan araştırmalarda matematiksel modellemeye matematik öğretim programlarında yer verildiği ve dikkate alındığı (Güç, 2015; Bilen ve Çiltaş, 2015; Bukova-Güzel, Tekin-Dede, Hıdıroğlu, Kula-Ünver ve Özaltun-Çelik, 2016; Demir ve Vural, 2017) ancak okutulan ders kitaplarının incelendiği çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle güncel matematik programına göre hazırlanmış ortaöğretim matematik ders kitaplarında matematiksel modellemenin iki önemli kavramı olan model ve modellemeye nasıl yer verildiğini belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu

bağlamda çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bahsedilenler ışığında araştırmanın problemi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Problem Cümlesi

Türkiye’de 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan matematik ders kitaplarında model ve modelleme kavramları nasıl ele alınmıştır?

Alt Problemler

1. Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları, hangi öğrenme alanlarında hangi sınıf seviyesinde daha sıklıkta kullanılmıştır?
2. Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları, konuların sunumunda hangi bölümde (giriş, keşfetme ve değerlendirme) yer almaktadır?
3. Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları, hangi disiplinlerle ilişkilendirilmiştir?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem diğer araştırmalarla hem de tek başına kullanılabilir (Kıral, 2000). Doküman analizi belirli bir amaca yönelik olarak var olan basılı veya elektronik materyallerin bulunması, incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir süreçtir (Bowen, 2009). Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlerde olduğu gibi doküman analizinde de verilerden anlam çıkarmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanması gerekmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi araştırmacıya uygun bir zamanda erişebilme imkânı sağlamaktadır. Bu nedenle diğer araştırma yöntemlerine kıyasla maliyeti az ve kullanışlı bir yöntemdir. Verilerin kaynağını incelenen belgeler oluşturmaktadır. Verilere ulaşıldıktan sonra geriye kalan incelenmesi ve belirli kriterlere göre değerlendirilmesidir (Bowen, 2009). Doküman analizi süreci basamakları şu şekilde sıralanabilir: Dokümanlarda dahil edilecek ölçütler tespit edilir. Dokümanlar belirlenir ve veriler toplanır. Analiz edilecek temel alanlar belirlenir. Dokümanı kodlanır. Doğrulandır ve analiz edilir. Dokümanın analizi için içerik analizi kullanılarak kategoriler ve temalar oluşturulur (Altheide, 1996). Elde edilen nitel değerlendirme verileri tek başına ya da nicel verilerle birlikte de aktarılabilir (Labuschagne, 2003).

Çalışmanın veri kaynağını Ortaöğretim Matematik Ders Kitapları (9., 10., 11. ve 12. Sınıf) oluşturmaktadır. Kitaplar belirlenirken öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı’nın resmi kaynak sitesi olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’nda 2020-2021 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitapları incelenmiştir. MEB; 9., 10. ve 11. sınıf seviyesinde biri Fen Liseleri için, biri Anadolu Liseleri için ve biri de Beceri Temelli Etkinlik kitabı olmak üzere üç farklı ders kitabı olduğu, 12. sınıf seviyesinde ise biri Fen liseleri için diğeri Anadolu Liseleri için okutulan iki ders kitabı olduğu belirlenmiştir. Böylece araştırmanın örnekleme 2020-2021 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan tüm ortaöğretim (9., 10., 11. ve 12. Sınıf) matematik ders kitapları oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Ders kitapları içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada öncelikle kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

Tablo 1 Analiz Çerçevesi

Temalar	Kategoriler
Öğrenme Alanı ve Sınıf Seviyesi	9., 10., 11. ve 12. Sınıflarda: Sayılar ve Cebir Geometri
Konu Sunumunda Yer Verilen Bölüm	Veri, Sayma ve Olasılık Giriş Keşfetme Değerlendirme
İlişkili Olduğu Disiplinler	Doğa Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji, Coğrafya, Astronomi ve uzay bilimleri) Sosyal Bilimler (Tarih, Ekonomi, Teknoloji, Sanat) Yapay Bilimler (Mühendislikler)

Analiz için belirlenen temalar; öğrenme alanı ve sınıf seviyesi, konu sunumunda yer verilen bölüm (giriş, keşfetme ve değerlendirme) ve ilişkili olduğu disiplinler olarak belirlenmiştir. Öğrenme alanı ve sınıf seviyesine ait kategoriler; 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda sayılar ve cebir, geometri ile veri, sayma ve olasılık şeklindedir. Bir diğer tema, konu sunumunda model ve modelleme kavramlarına yer verilen bölüm olarak belirlenmiş, bu başlığa ait kategoriler giriş, keşfetme ve değerlendirme olarak oluşturulmuştur. Üçüncü tema, model ve modelleme kavramlarının hangi disiplinlerle ilişkili olduğu durumuna ait olarak oluşturulmuştur. Kategoriler; doğa bilimleri, sosyal bilimler ve yapay bilimler olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yazılmış ve EBA'da erişime açılmış ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarına nasıl yer verildiği incelenmiştir. İnceleme öğrenme alanı ve sınıf seviyesi, konu sunumunda yer verilen bölüm ve ilişkili olduğu disipline göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada birinci alt problem olarak belirlenen Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları hangi öğrenme alanlarında hangi sınıf seviyesinde daha sıklıkta kullanılmıştır? sorusuna yanıt aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2 *Matematik ders kitaplarında “Model ve Modelleme” kavramlarının öğrenme alanları ve sınıf seviyesine göre dağılımı*

	Sayılar ve Cebir		Geometri		Veri, Sayma ve Olasılık	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
9.sınıf	10	58.8	7	41.2	-	-
10.sınıf	22	75.9	4	13.8	3	10.3
11.sınıf	26	50.0	24	46.2	2	3.8
12.sınıf	38	73.1	14	26.9	-	-
Toplam	96	64.0	49	32.7	5	3.3

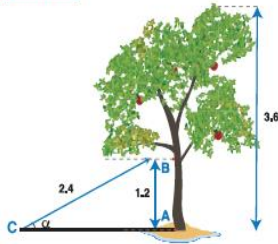
Model ve modelleme kavramlarının; 9.sınıf ders kitaplarında öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, sayılar ve cebir öğrenme alanında kümeler konusu ile denklem ve eşitsizlikler alt öğrenme alanında, geometri öğrenme alanında ise üçgenler alt öğrenme alanında yer verildiği belirlenmiştir. 9.sınıf Fen Lisesi kitabında ise herhangi bir model/modelleme kelimesini içeren bir duruma rastlanmamıştır. 10.sınıf ders kitaplarında öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde ise, Anadolu Lisesi kitabında ikinci dereceden denklemler konusu ile fen lisesi kitabında polinomlar

konusunda yer almadığı, Beceri Temelli Etkinlik kitabında sayılar ve cebir öğrenme alanında tüm konularda yer aldığı, geometri öğrenme alanında ise sadece beceri temelli etkinlik kitabında tüm alt öğrenme alanlarında yer verildiği görülmektedir. Veri, sayma ve olasılık öğrenme alanında daha az kullanıldığı söylenebilir. Söz konusu kavramların 11.sınıf ders kitaplarında öğrenme alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, sayılar ve cebir öğrenme alanında bulunan fonksiyonlarda uygulamalar ile denklem ve eşitsizlik sistemleri alt öğrenme alanlarında 26 soruda karşılaşılmıştır. Geometri öğrenme alanında ise trigonometri alt öğrenme alanında 9, analitik geometri alt öğrenme alanında 7, çember ve daire alt öğrenme alanında 6 ve uzay geometri alt öğrenme alanında ise 2 soruda yer aldığı belirlenmiştir. Veri, sayma ve olasılık öğrenme alanı, olasılık alt öğrenme alanında sadece Beceri Temelli Etkinlik kitabında 2 soruda model ve modelleme kavramları ile karşılaşılmıştır. 12. sınıf ders kitaplarında incelendiğinde, sayılar ve cebir öğrenme alanında üstel ve logaritmik fonksiyonlar alt öğrenme alanında 24, diziler alt öğrenme alanında 4, türev alt öğrenme alanında 5 ve integral alt öğrenme alanında 5 soruda, geometri öğrenme alanında ise trigonometri alt öğrenme alanında 10, analitik geometri alt öğrenme alanında 3 ve dönüşümler alt öğrenme alanında 1 soruda kavramlar yer almaktadır. Öğrenme alanlarına göre incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde “model ve modelleme” kavramlarına en çok sayılar ve cebir ($f=96$) öğrenme alanında yer verildiği görülmektedir. Aşağıda ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının geçtiği örnek sorular sunulmuştur.

Örnek 1

1 (9.sınıf A.L., s.307)

ÖRNEK 31



Şekilde verilen 3,6 metre boyundaki ağaca aşılama yapılması için ağaç, yerden 1,2 metre yüksekliğindeki B noktasından kesiliyor. Ağacın kesilen kısmı devrildiğinde uç noktası C noktasına gelerek bir dik üçgen modeli oluşturuyor. $IBC = 2,4$ metre olduğuna göre tana değerini bulunuz.

3 (11.sınıf A.L., s.146)



Su kemerleri, geçmiş yıllarda suyu bir bölgeden başka bir bölgeye aktarmak için yapılmış su yollarıdır. Yukarıdaki görselde görüldüğü gibi su kemerleri genelde parabol şeklinde inşa edilmiştir.

Bir su kemerinin tepe noktasının yerden yüksekliği 12 metre, ayaklarının iç kısımları arasındaki mesafe 8 metredir. Buna göre yukarıdaki gibi modellenen parabolün denklemini simetri eksenine y olacak şekilde yazınız.

2 (10.sınıf F.L., s.194)

32. ÖRNEK

Dondurulmuş gıdalar çözülmeye başlayınca ortam sıcaklığına bağlı olarak bakteri üretmeye başlar.
c: sıcaklık ($^{\circ}C$) N: birim miktardaki bakteri sayısı ve $2 \leq c \leq 14$ olmak üzere
 $N = 20c^2 - 80c + 500$ ile modellenmiştir. Buna göre



- Dondurulmuş bir gıda çözünür sıcaklığı $5^{\circ}C$ 'ye ulaştığında birim miktarda ortalama kaç bakteri ürettiğini bulunuz.
- Dondurulmuş bir gıda çözünür sıcaklığı kaç dereceye çıktığında birim miktardaki bakteri sayısının 2420 olacağını bulunuz.

4 (11.sınıf B.T.E., s.32)

Değerli Analist İncelenecektir! Kısım 11.2.1.1. Analitik düzlemde iki nokta arasındaki uzaklığı veren bağımsız adımlar problemi çözer.

Alan Becerileri: Muhakeme, ilişkilendirme, modelleme, Genel Beceriler: Akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve inovasyon

Etkinlik İsmi	ÇILGIN ROBOTLAR	20 dk.
Amacı	Analytik düzlemde iki nokta arasındaki uzaklığı bulabilme ve problem çözebilme.	Bireysel

Alican ve Bercekan TÜBİTAK Bilim Fuarı için hazırladıkları "Yapay Zekâyâ Sahip Robot Projesi"nde isimlerinin baş harflerinden esinlenerek A ve B adını verdikleri robotları tasarlamışlardır. Robotlar, kumandasındaki 0 dan 9 a kadar olan rakamlar ve K, G, D ve B yön tuşlarıyla hareket edebilmektedir. Yaptıkları programa göre hareket tuşlarının aktif olması için kumandaya önce bir sayı girmeleri gerekmektedir. Girdikleri sayı asal ise kendisine eşit ya da kendisinden küçük olan asal sayı kadar, asal sayı değil ise kendisinden küçük asal sayı adedi kadar yön tuşuna basabiliyorlar. Kumandaya 12 yazıldığında {2, 3, 5, 7, 11} kümesinin eleman sayısı kadar yani 5 defa, 7 yazıldığında {2, 3, 5, 7} kümesinin eleman sayısı kadar yani 4 defa yön tuşuna basılabilmektedir. Örneğin 14KKDGBB komutu; robotu 2 birim yukarı, 1 birim sağa, 1 birim aşağı ve 2 birim sola hareket ettirmektedir. Robot, komutu verilen hareketlerin sonunda durmaktadır.

Robotların koordinat düzlemindeki konumları aşağıda verilen görseldeki gibidir. Alican'ın robotu olan A koordinat düzleminde (2,3) noktasındadır. Robotların birim karelerdeki çizgiler üzerinde sola, sağa, aşağıya ve yukarıya hareket edebildiği ve hareketini birim karelerin köşelerinde başlayıp bitirdiği bilinmektedir.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmada ikinci alt problem olarak belirlenen “Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları konuların sunumunda hangi bölümde (giriş, keşfetme ve değerlendirme) yer almaktadır?” sorusuna yanıt aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Matematik ders kitaplarında konuların sunumunda “Model ve Modelleme” kavramlarının dağılımı

	Giriş		Keşfetme		Değerlendirme	
	f	%	f	%	f	%
9.sınıf	1	6.3	6	37.5	9	56.2
10.sınıf	3	9.7	11	35.5	17	54.8
11.sınıf	-	-	8	15.7	43	84.3
12.sınıf	5	9.6	27	51.9	20	38.5
Toplam	9	6.0	52	34.7	89	59.3

Konuların sunumunda; en az 9. Sınıf ders kitaplarında giriş kısmında “model ve modelleme” kavramlarının kullanıldığı duruma rastlanmıştır. Keşfetme bölümünde 6 soruda ve değerlendirme bölümünde ise 9 soruda söz konusu kavramlar geçmektedir. 10. sınıf ders kitaplarında; giriş kısmında sadece Anadolu Lisesi kitabında 3 soruda, keşfetme bölümünde tüm kitaplarda 11 soruda ve değerlendirme bölümünde ise tüm kitaplarda 17 soruda kavramlara rastlanılmıştır.

11.sınıf ders kitaplarında kullanım amacına göre dağılımı incelendiğinde, giriş kısmında model ve modelleme kavramının geçtiği bir duruma rastlanmamıştır. Keşfetme bölümünde 8, değerlendirme bölümünde ise 43 olmak üzere toplamda 51 durumda kavramların kullanıldığı sorular bulunmaktadır. 12.sınıf ders kitaplarında giriş bölümünde 5, keşfetme bölümünde 27 ve değerlendirme bölümünde 20 soru olmak üzere toplamda 52 soruda söz konusu kavramlara yer verilmiştir. Matematik ders kitaplarının model ve modelleme kavramları açısından incelenmesi sonucu elde edilen bulgular, bu kavramların sıklıkla “değerlendirme” (f=89) bölümünde ele alındığını göstermektedir. İlgili bulgulara ilişkin örnek sorular aşağıda sunulmuştur.

Örnek 2

1 (9.sınıf B.T.E., s.115)

Birinci Dereceden Denklemler ve Eşitlikler	Kazanım: 9.3.3.2 Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem ve eşitliklerin çözüm kümesini bulur.
Alan Becerileri: Muhakeme, işleme	Genel Beceriler: Eleştirel düşünme
Etkinlik İsmi	MASA YAPMA
Amacı	Denklem kurabilme ve denklemleri çözebilme
	20 dk.
	Bireysel

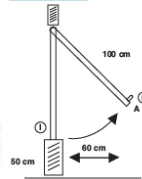
Marangoz Yusuf Usta, elinde yeterli sayıda bulunan, yüzeyi kare şeklindeki A model tahta parçasının herhangi birini aşağıda gösterildiği gibi dikey simetri ekseninden keserek B ve C model tahta parçalarını oluşturuyor. Sonra C model tahta parçasını yatay simetri ekseninden keserek D ve E parçalarını oluşturuyor.



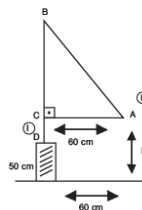
- 72 tane B tahtası kullanarak açılmamış yüzeyi kare olan 1. Şekildeki asılır kapamı masayı oluşturuyor.
- 25 tane D, 24 tane E tahtası kullanarak açılmamış yüzeyi kare olan 2. Şekildeki asılır kapamı masayı oluşturuyor.
- 1. Şekildeki masanın yüzey alanı 2. Şekildeki masanın yüzey alanının 3 katından 108 santimetrekare eksiktir.

2 (9.sınıf A.L., s.290)

ÖRNEK 6



ÇÖZÜM



Yandaki şekilde yerden yüksekliği 50 cm olan duvarın üzerinde bulunan 100 cm uzunluğundaki pencerenin yandan görünümü verilmiştir. I nolu konumdaki pencere II nolu konuma getirildiğinde A noktası yatayda 60 cm yol alıyor. Buna göre A noktasının II nolu konumda iken yerden yüksekliğinin kaç cm olacağını bulunuz.

Yukarıdaki görsel I nolu konumdan II nolu konuma geldiğinde yandaki şekilde verildiği gibi modellenirse ABC dik üçgeni elde edilir. Buna göre

$$|AB|^2 = |BC|^2 + |AC|^2 \text{ olur.}$$

$$100^2 = |BC|^2 + 60^2$$

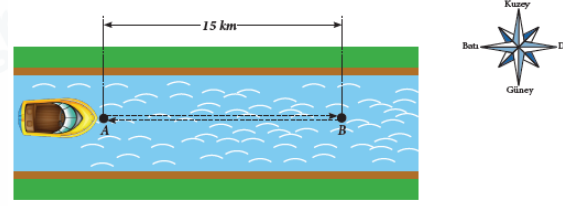
$$|BC| = 80 \text{ cm bulunur.}$$

$$|CD| = 100 - 80 = 20 \text{ cm olur.}$$

$$h = 50 + 20 = 70 \text{ cm olur.}$$

3 (10.sınıf B.T.E., s.54)

İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler Kazanım: 10.4.1.1 İkinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler kavramını açıklar.	
Alan Beceriler: Modelleme	Genel Beceriler: Problem çözme
Etkinlik İsmi	ENGELSİZ AKAN NEHİR
Amacı	İkinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler kurabilme.



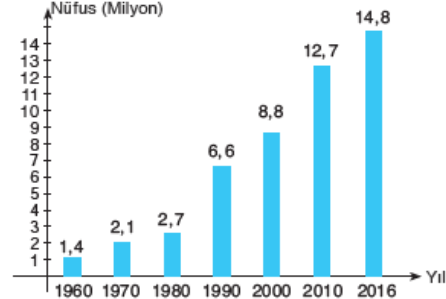
Engelsiz Yaşam isimli tekne, haftanın bir günü engellilere yardım için yola çıkan bir tur teknesidir. Turlarda birinde tekne sabit hızla A noktasından B noktasına gidip geri dönmektedir.

Yukarıda verilen bilgilere göre aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- 1 Akıntı yönünün batıya doğru ve hızının sabit 1 km/s büyüklüğünde olduğu bir günde tur 3 saat sürdüğünü göre teknenin durgun sudaki hızını (x) veren denklemi yazınız ve kullandığınız değer ve sembollerin karşılıklarını açıklayınız.

4 (12.sınıf F.L., s.67)**Nüfus Artışı**

Aşağıdaki grafikte İstanbul'un yıllara göre nüfusu verilmiştir.



Buna göre üstel bir model oluşturup 2023 yılında İstanbul nüfusunun tahmini olarak kaç olacağını hesaplayınız.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Çalışmada üçüncü alt problem olarak belirlenen “Matematik ders kitaplarında “Model ve modelleme” kavramları hangi disiplinlerle ilişkilendirilmiştir?” sorusuna yanıt aranmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Disiplinler olarak genel geçer ortak görüşe sahip olunan üç temel sınıflandırmadan yararlanılmıştır. Bunlardan birincisi Doğa Bilimleri (fizik, kimya, biyoloji, coğrafya ile astronomi ve uzay bilimleri); ikincisi Sosyal Bilimler (tarih, ekonomi, sanat, tasarım, spor, ekonomi ve istatistik); üçüncüsü olan Yapay Bilimler (mühendislik disiplinleri) dir.

Tablo 4. Matematik ders kitaplarında “Model ve Modelleme” kavramlarının ilişkili olduğu disipline göre dağılımı

	Doğa Bilimleri		Sosyal Bilimler		Yapay Bilimler	
	f	%	f	%	f	%
9.sınıf	6	40.0	8	53.3	1	6.7
10.sınıf	13	61.9	8	38.1	-	-
11.sınıf	18	45.0	20	50.0	2	5.0
12.sınıf	26	57.8	18	40.0	1	2.2
Toplam	63	52.1	54	44.6	4	3.3

Tüm ders kitaplarında “model ve modelleme” kavramlarının ilişkili olduğu disiplinler açısından incelemeler sonucunda; her bir disiplinle ilgili bulgulara yer verildiği belirlenmiştir. 9. Sınıf ders kitaplarında; Fizik 2, Biyoloji 3, Coğrafya 1 olmak üzere toplamda doğa bilimlerinden 6; Tasarım 2, Spor 2, Ekonomi 2 ve İstatistik 2 olmak üzere toplamda sosyal bilimlerden 8 ve yapay bilimlerden toplam 1 sorunun yer aldığı tespit edilmiştir. 10. sınıf ders kitaplarında ise, Fizik 3, Kimya 2, Biyoloji 5, Coğrafya 3 olmak üzere toplamda doğa bilimlerinden 13; Tarih 1, Sanat 1, Tasarım 1, Teknoloji 1, Spor 1 ve İstatistik 3 olmak üzere sosyal bilimlerden toplam 8 soruda model ve modelleme kavramlarına rastlanılmış ve yapay bilimlerden herhangi bir soruda söz konusu kavramlara rastlanılmamıştır. 11.sınıf ders kitaplarında Fizik 10, Kimya 1, Biyoloji 3, Coğrafya 3 ve Astronomi ve Uzay bilimleri 1 olmak üzere doğa bilimlerinden toplam 18; Tarih 3, Tasarım 1, Sanat 1, Teknoloji 5, Spor 3 ve Ekonomi 5 ve Ekonomi 2 olmak üzere toplamda sosyal bilimlerden 20; yapay bilimler 2 soruda model ve modelleme kavramları yer almıştır. 12.sınıf ders kitaplarında Fizik 12, Kimya 7, Biyoloji 5, Coğrafya 1 ve Astronomi ve Uzay bilimleri 1 olmak üzere toplamda doğa bilimlerinden 26;

Tarih 2, Sanat 1, Teknoloji 1, Spor 4, Ekonomi 3 ve İstatistik 7 olmak üzere sosyal bilimlerde toplam 18; yapay bilimlerde toplam 1 soruda model ve modelleme kavramları yer almaktadır. Bulgular, matematik ders kitaplarında model ve modelleme kavramlarının en çok Doğa Bilimleri (f=63) ile ilişkilendirildiğini, bunu Sosyal Bilimler (f=54) disiplininin takip ettiğini göstermektedir. Bu duruma ilişkin örnek sorular aşağıda sunulmuştur.

Örnek 3

1 (9.sınıf B.T.E., s.143)

Denklemler ve Eşitliklerin Hill Uygulamaları		Kazanım: 9.3.5.3. Denklemler ve eşitlikler ile ilgili problemler çözer.
Alan Beceriler: Muhakeme, ilişkilendirme		Genel Beceriler: Eleştirel düşünme
Etkinlik İsmi	BUZDOLABI	
Amacı	Problem çözme.	20 dk. Bireysel

Bir buzdolabı firması yeni sezon için ayın ödülliklere sahip, sadece elektrik tüketim oranları farkı olan üç farklı ürün satmaya sunuyor. Birinci ürün A++ ekonomik, ikincisi A+ yarı ekonomik, üçüncüsü A ekonomik olmayan model olarak tasarlanıyor. Buzdolabı almaya gelen Ceyda Hanım, Murat Bey ve İlker Hanım sırasıyla A++ A+ ve A ürünlerini tercih ediyorlar.



Bu ürünler ile ilgili olarak aşağıdaki bilgiler veriliyor:

- A++ ekonomik model buzdolabı 25°C lik ortamda 1,3 kWh/24 saat, A+ yarı ekonomik model buzdolabı 25°C lik ortamda 1,8 kWh/24 saat elektrik tüketiyor.
- A++ ekonomik model için 3140 Türk lirası, A+ yarı ekonomik model için 2720 Türk lirası etiket fiyatı belirtiliyor.

2 (9.sınıf B.T.E., s.57)

Kümelerde İşlemler		Kazanım: 9.2.2.1. Kümelerde birleşim, kesişim, fark ve toplama işlemleri yardımıyla problemler çözer.
Alan Beceriler: Modelleme		Genel Beceriler: Eleştirel düşünme
Etkinlik İsmi	ÜLKELERİN BAYRAKLARI	
Amacı	Kümelerde kesişim ve fark işlemlerini yapabilmek.	20 dk. Bireysel

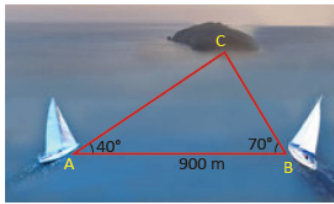
Avrupa ve Asya kıtasında bulunan bazı ülkeler bayraklarıyla birlikte aşağıdaki 1.Tablo'da verilmiştir.

Avrupa Ülkeleri	Bayraklar	Asya Ülkeleri	Bayraklar
Almanya		Y	?
Litvanya		Türkiye	
Rusya		Singapur	
Ukrayna		Suriye	
X	?	Malezya	
Arvusturya		İran	
Fransa		Kuzey Kore	
İtalya		Çin	

1.Tablo'da verilen ülkelerin oluşturduğu evrensel kümenin bazı alt kümeleri; bayrağında sarı renk olan ülkelerin kümesi A, bayrağında kırmızı renk olan ülkelerin kümesi B, bayrağında siyah renk olan ülkelerin kümesi C, bayrağında beyaz renk olan ülkelerin kümesi D, Avrupa ülkelerinin kümesi F ve

3 (11.sınıf A.L., s.76)

56.

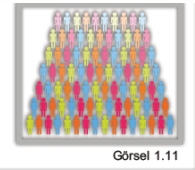


Aralarındaki mesafe 900 m olan iki yelkenli, aynı adaya ulaşmak için A ve B noktalarından doğrusal hareket ediyor. Yapılan modellemede $m(\widehat{BAC}) = 40^\circ$ ve $m(\widehat{CBA}) = 70^\circ$ olduğuna göre B noktasından hareket eden yelkenlinin adaya ulaşmak için katedeceği mesafe kaç metredir? ($\sin 40^\circ = 0,6$ ve $\sin 70^\circ = 0,9$ alınınız.)

- A) 500 B) 600 C) 650
D) 700 E) 750

4 (12.sınıf A.L., s.57)

P_0 : Bölgenin başlangıçtaki nüfusu
 P : Bölgenin başlangıçtan t yıl sonraki nüfusu
 m : Bölgenin yıllık nüfus artış hızı
 olmak üzere bir bölgenin nüfusu $P = P_0 \cdot (1 + m)^t$ biçiminde modellenmektedir.



Görsel 1.11

ÖRNEK III

Türkiye'deki nüfus artış hızını bulmak isteyen bir sosyolog, Türkiye İstatistik Kurumunun açıkladığı verilerden yararlanmak istemektedir. Bu verilere göre 31 Aralık 2016 tarihi itibarıyla 79 milyon 814 bin 871 olan Türkiye nüfusu 31 Aralık 2017 tarihi itibarıyla 80 milyon 810 bin 525 kişi olmuştur Buna göre Türkiye'nin 1 yıl içindeki nüfus artış hızının yaklaşık olarak binde kaç olduğunu bulunuz

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada; matematiksel modellemenin iki önemli kavramı olan “Model ve Modelleme” nin matematik ders kitaplarında nasıl yer aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrenme alanlarına göre incelendiğinde daha çok “sayılar ve cebir” alanında bu kavramlara yer verilmiştir. Söz konusu kavramlara konuların sunumunda çoğunlukla değerlendirme bölümünde rastlanılmıştır. İlişkili olduğu disiplinler açısından incelendiğinde ise doğa bilimlerinden Fizik disiplini ile sorularda model ve modelleme kavramlarına rastlanılmıştır. Matematiksel modelleme var olan matematiksel kavramları işe koşarak pekiştirmesiyle beraber öğrencilerin problem çözme becerilerini ve özgün fikirleri kullanarak yaratıcılıklarını yeni kavramların da gelişmesine destek olmaktadır. Bu süreç yaşanırken

matematisel modelleme birçok disiplin ile iç içe geçerek disiplinlerarası bir sistem döngüsü süreci paylaşılmakta ve matematisel becerilerin gelişmesine daha aktif sağlayarak matematiğin gerçek hayattan kopuk ve soyut bir biçimde algılanmasının önüne geçerek aslında matematiğin hayatın kendisi olduğunun farkına varmasını sağlamaktadır (Cheng, 2010). Oysa matematisel modelleme bu kavramları da içine almakla birlikte ders kitaplarında yer alan matematisel modelleme düşüncesinden çok daha geniş kapsamlı bir yapıdadır. Matematisel modellemede her öğrenme alanına uygun öğrenme ortamları hazırlanabilir ve her türlü matematik kavramlarını ya da yapılarını daha anlamlı öğretecek etkinlikler tasarlanıp uygulanabilir. Öğrencinin matematisel kavramları ve yapıları sorgulayarak, tartışarak, değerlendirerek anlamlı bir şekilde öğrenmesine katkı sağlayan bir ortam sunan matematisel modellemeye ilişkin söz konusu sınırlı algının değiştirilmesi için gerek programda gerek ders kitaplarında modelleme anlayışının revize edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Programda yaşanacak olumlu gelişmenin ders kitaplarına benzer şekilde yansması faydalı olacaktır. Hem programda ifade edilen amaçlara ulaşabilmek, revize edilecek programlar da daha kapsamlı yer almasını sağlamak hem de eğitim reformunda çağı yakalayabilmek mümkün olabilir.

Bu araştırmada, ders kitaplarındaki model ve modelleme kavramlarının ne şekilde kullanıldığı ve kitaplardaki modelleme anlayışı incelenerek okuyucuya birtakım bilgiler sunulmuştur. Ortaöğretim seviyesinde okutulan ders kitapları yazarlarının ve diğer öğretmenlerin matematisel modelleme bağlamında geliştirmeye yönelik eğitimler tasarlanması, ayrıca ders kitaplarının öğretim ve değerlendirme bölümünde yer alan etkinliklerin matematisel modelleme etkinlikleri kapsamında değerlendirilmesi öneri olarak sunulabilir.

Kaynaklar

Altheide, D. (1996). Process of document analysis. D. Altheide (Edt.) *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks: Sage Pub

Bilen, N., ve Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre matematisel model ve modelleme açısından incelemesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 2(2), 40-54 .

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

Bukova Güzel, E., Tekin Dede, A. T., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula Ünver, S. K., ve Özeltin Çelik, A., Ö. (2016). *Matematik eğitiminde matematisel modelleme: araştırmacılar, eğitimciler ve öğrenciler için*. Ankara: Pegem Akademi.

Cheng, A. K. (2010). Teaching and learning mathematical modelling with technology. *Nanyang Technological University*.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (third edition)*. Los Angeles, USA: Sage.

Çavuş Erdem, Z., Doğan, M. F., Gürbüz, R., ve Şahin, S. (2017). Matematisel modellemenin öğretim araçlarına yansımaları: ders kitabı analizi. *Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017, 7(1), 61-86.

Demir, G., ve Vural, R. A. (2017). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematisel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 118-139.

Güç, F.A. (2015). Matematiksel modelleme yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliklerinin değerlendirilmesi (Doktora tezi). *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon*.

Harrison, G. A. ve Treagust, F. D. (2000). Typology of science models. *International Journal of Science Education*, 22, 1011-1026.

Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 15*, 170-189.

Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.

Lesh, R.A., & Doerr, H. (2003). Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.) *Beyond constructivism: A models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching* (pp. 3-33). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], "T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI" . Erişim: 3 Mart 2022, <https://www.meb.gov.tr/meb-matematik-seferberligi-baslatiyor/haber/25386/tr>

National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, Va: NCTM.

Sriraman, B. (2005). Conceptualizing the notion of model eliciting. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the 4th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1686–1695). Sant Feliu de Guíxols, Spain.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN UMUT VE MUTLULUK DÜZEYLERİNİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ VE ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Uzman Psikolojik Danışman

Kübra Bayırlı

Şule Yüksel Şenler Fen ve Sosyal Bilimler Proje Okulu

kubrabayirli10@hotmail.com

ÖZET

İnsanın tarih süresince başlıca uğraşı; dünyayı, diğerlerini, kendini anlaması ve mutluluğa ulaşması olmuştur. Yüzlerce yıldır mutluluğa ulaşmaya çalışan insanların; hayatta kalmasına yardım eden psikolojik yapı umuttur. Arayışta olan her bireyin kendine ait kişilik özellikleri bulunmakta ve bireyin umut etme ve mutluluk düzeyini etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin umut ve mutluluk düzeylerinin kişilik özelliklerine, çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını ve mutluluğu hangi değişkenlerin yordadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van Özalp ve Tuşba ilçelerinde, farklı liselerde okuyan 696 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği, Sürekli Umud Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; Özalp'deki öğrencilerin umut düzeyinin; uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklılık düzeylerinin Tuşba'daki öğrencilerden daha yüksek olduğu; kız öğrencilerin olumsuz değerliliklerinin erkek öğrencilerden daha düşük, sorumluluğunun ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. İkamet edilen yer değişkenine göre ise aileleri ile yaşayan öğrencilerin yurttan yaşayanlara göre olumsuz değerliliğinin daha fazla olduğu elde edilmiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre umut ölçeği, alt ölçekleri ile mutluluk ölçeği arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Mutluluk ölçeği, umut ölçeği ve alt ölçekleri ile kişilik ölçeğinin alt boyutları olan olumsuz değerlilik, duygusallık arasında negatif anlamlı ilişki; dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk deneyime açıklık arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda; deneyime açıklık, duygusallık, sorumluluk kişilik özelliklerinin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: mutluluk, umut, kişilik özellikleri, lise öğrencileri

ABSTRACT

Throughout history, people try to understand the world, others, themselves, and to reach happiness. In this process, hope is the main psychological construct that helps them to survive. Every individual has specific personality traits that affect the individual's level of hope and happiness. The present study aims to examine whether the levels of hope and happiness of high school students differ according to their personality traits and demographic variables, and to picture which variables predict happiness. The sample consists of 696 students from different high schools in Van's Özalp and Tuşba districts in the 2018-2019 academic year. For data collection, Demographic Information Form, Basic Personality Traits Inventory, Trait Hope Scale, Short Form of Oxford Happiness Scale were used. The results indicate that the students in Özalp have higher levels of hope, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience than the students in Tuşba; the negative valence levels of female students were lower, and their conscientiousness levels were higher. The students negative valence increased who living in with their families were higher than students living in dormitories. According to the results of the correlation analyses, positive significant relationships were found between the hope scale, its subscales, and the happiness scale. Also, negative significant relationships between happiness, hope, and its subscales and negative valence and neuroticism were found. Also, positive significant relationships were found between extraversion, agreeableness, conscientiousness, and openness to experience. The regression analysis revealed that openness to experience, neuroticism, and conscientiousness were significant predictors of happiness. The findings were discussed in the light of the relevant literature and recommendations were made.

Keywords: happiness, hope, personality traits, high school students.

GİRİŞ

Psikolojik açıdan iyi olmanın, psikolojik rahatsızlıkların olmaması ile açıklanamaması birtakım pozitif kavramların önemini beraberinde getirmiştir. Örneğin, umut etmenin mutluluğu bulmada etkisinin olmadığı sanılmaktadır ama genel olarak umut etme düzeyi yüksek olanların daha mutlu olduğu gözlemlenmektedir (Carr, 2016). Psikoloji biliminin son yıllarda mutluluk, umut, güven, özsaygı, şefkat gibi daha pozitif duygu durumlarına odaklandığı görülmektedir (Timur, 2008). Pozitif psikoloji alanında yapılan çalışmalar; kişilerin kendilerini nasıl hoşnut edebilecekleri ve sorunlarına nasıl çözümler bulabileceklerine yönelik birçok konuda umut aşılacaktır. Umudun aşılacağı çalışmalar da kişilerin daha başarılı ve mutlu olmasını sağlamaktadır. Umudun kavramına baktığımızda, umudun kişilerin motivasyonunu artırıcı bir etkisi olduğu görülmektedir. Günümüze kadar farklı bakış açıları ile araştırılan, tanımlanan, geleceğe yönelik hedefler koyan ve sorunların çözümünde alternatif yollar üreten umut kavramı günümüzde; eğitim, sağlık, spor, psikolojik danışma ve türevi alanlarda sık kullanılan bir kavram olagelmıştır (Tarhan, 2012). Alanyazın incelendiğinde dikkat çeken nokta yurt dışında sıklıkla araştırılan umut konusunun ülkemizdeki araştırmalarda yeterince incelenmediği ve incelemelerin ise daha çok umutsuzluk üzerinden umudu bulmaya çalışmak şeklinde olduğu yönündedir (Kemer ve Atik, 2005; Tarhan, 2012). Görülen bu durum umut duygusuyla pozitif ve negatif değişkenleri içeren araştırma yapmayı giderek önemli hale getirmektedir. Ayrıca umut bileşeninin hedef, izlenecek yollar, yöntem olmak üzere üç parçası bulunmaktadır. Başarılı olmak isteyen kişiler, hedef belirlemektedirler. Hedeflere ulaşmak için de umut etmeye başlamaktadırlar. Hedeflerini elde etmek için farklı birçok yolu deneyimlemektedirler. Hedefe ulaşırken herhangi bir yolun tıkanması durumunda kişi farklı alternatif yollar denemektedir. Çabucak umutsuzluğa kapılmamakta ve pes etmemektedirler. Başarıya ulaşmak için izlenecek yollara karar vererek farklı yöntemlerle bunu denemektedir. Başarıya ulaşma umudu ile hedefe doğru adım attıkları için çoğu zaman başarılı olmaktadır (Sarıcı, 2015).

Başarılı olan kişi ise mutlu olmaktadır. Mutluluk kişilerin yaşam amaçlarının başında gelmektedir. İnsanlar birçok faaliyeti mutluluğu hissedebilmek için yapmaktadır. Hayatlarını mutlu bir şekilde geçirebilmek için çalışmaya başlamakta, evlenmekte, çocuklarının olmasını istemektedirler. Kısacası insanlar mutlu olabilmek ve yaşam standartlarını artırabilmek için her yolu denemektedir. Mutluluk, kişinin istediği sonuca ulaşması ile kendini göstermektedir. İç huzur ve bireysel yaşantının birbirine uyumlaşması olarak da adlandırılabilir (Sevindik, 2015). Hedefine doğru umutla yola koyulan kişi, umudu sayesinde amacına ulaşmakta ve başarıyı tattığı için de mutluluk duygusunu hissetmektedir. Mutluluk ve umut birbirleriyle bağlantılıdır. Umudun düzeyi yüksek olanların mutluluk düzeylerinin çoğunlukla daha yüksek olduğu bilinmektedir. Mutluluk ve umut düzeyleri ise kişiden kişiye farklılık göstermektedir.

Her bireyin kişilik özellikleri, umut etme ve mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Kişilik kavramını tanımlamak gerekirse insanı, toplumsal hayatta yegane ve benzersiz bir varlık haline getiren kavramdır. Psikolojide önemli bir yeri bulunmakta ve birden fazla tanımlanmaktadır (Özer, 2013). Kişilik özellikleri ise kişiden kişiye değişen ama belirli noktalarda ortak ele alınabilen kişinin karakteristik özelliklerinin tamamını oluşturur. Hangi kişilik özelliklerine sahip olanların umut ve mutluluk düzeyinin daha yüksek olduğu da bilinmemektedir. Kişilik özellikleri, umut ve mutluluk hiçbir çalışma da birlikte ele alınmamıştır. Diğer taraftan cinsiyete, yaşa, kardeş sayısına, lise türüne, yaşanılan yer ve yaşanılan ilçeye göre hangi kişilik özelliklerinin değişiklik gösterip göstermediği bilinmemektedir. Bu araştırma insanlığın eskilerden beri ulaşmak istediği bir amaç olan mutluluğu ve onu etkileyen umut hakkında bilgi içerdiği için önem taşımaktadır. Mutluluğa verilen önem ise onu yordayan çeşitli kavramların incelenmesini beraberinde getirmektedir. Bu çalışma ile kişilik

özelliklerine göre öğrencilerin umut ve mutluluk düzeylerine bakılacağı için daha geniş bilgiler içermektedir.

Bu araştırmanın amacını lise öğrencilerinin çeşitli demografik değişkenlere ve kişilik özelliklerine göre umut ve mutluluk düzeylerinin nasıl bir değişiklik gösterdiği oluşturmaktadır.

Bunun için araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin mutluluk, umut ve kişilik özellikleri düzeyleri nasıldır?
2. Lise öğrencilerinin umut seviyeleri ile mutluluk dereceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin umut ve mutluluk düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin umut düzeyleri; cinsiyet, ilçe, ikamet edilen yer kişilik özellikleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğrencilerinin mutluluk düzeyleri; cinsiyet, ilçe, ikamet edilen yer, ve kişilik özellikleri gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Mutluluğu; umut ya da kişilik özelliklerinden hangileri yordamaktadır?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada lise öğrencilerinin kişilik özellikleri, demografik değişkenleri ile umut ve mutluluk arasındaki ilişkiye bakılması amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ve ilişki düzeyinin tespit edilmesini sağlayan araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel. 2011). Araştırmanın bağımlı değişkenleri; mutluluk düzeyi, umut düzeyi ve kişilik özellikleri olup, bağımsız değişkenleri yaş, cinsiyet, lise türü, ikamet yeri, ailenin maddi durumu, kardeş sayısı, ders başarı durumu, aile durumu, üniversiteye gitme isteği ve not ortalamasıdır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini, Türkiye de bulunan Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki Van ilinin Özalp ve Tuşba ilçelerinde eğitim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Kişilik özelliklerinin yavaş yavaş oturmaya başladığı ve mutluluk, umut gibi soyut kavramların daha iyi kavranabildiği bir dönem olan ergenlik dönemi çağında ki çocuklar çalışmaya seçilmiştir. Çalışmanın örnekleme kolaylı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kolaylı örnekleme; araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer ve örnekleme girecek kişi sayısı istenen örneklem büyüklüğüne ulaşıncaya kadar devam eder. (Gürbüz, 2018)Bu kapsamda Özalp ve Tuşba ilçelerinde liselerde öğrenim görmekte olan öğrenciler evreni oluşturmaktadır. Her ilçeden 4 lise seçilmiştir. Burada 4 lise seçilmesinin nedeni farklı içerik ve kategoride yer alan liselerin her birinden birer tanesinin örnekleme alınmasıdır Özalp ve Tuşba'daki

liselerin kolay ulaşılabilir olmasına göre seçilmiştir. Gerçekleştirilen inceleme sonucunda verilerin normallik varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kişilerin demografik bilgileri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	N	%
İlçe	Özalp	495	71.1
	Tuşba	201	28.9
Yaş	14-15 aralığı	258	37.1
	16	222	31.9
	17-18-19 aralığı	216	31.0
Cinsiyet	Kadın	345	49.6
	Erkek	351	50.4
Lise Türü	Anadolu L.	205	29.5
	Meslek L.	186	26.7
	İmam Hatip L.	185	26.6
	Çok Programlı L.	120	17.2
İkamet Yeri	Ailenin Yanı	478	69.3
	Yurt	212	30.7
Ailenin Maddi Durumu	Düşük	49	7.1
	Orta	596	86.1
	Yüksek	47	6.8
Kardeş Sayısı	1-3	144	20.9
	4-6	321	46.5
	7+	225	32.6
Ders Başarısı	Düşük	51	7.4
	Orta	527	76.2
	Yüksek	114	16.5
Not Ortalaması	0-54	74	11.3
	55-69	180	27.5
	70-84	274	41.9
	85-100	126	19.3
Üniversite İsteği	Evet	661	96.6
	Hayır	23	3.4

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için, araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Sürekli Umut Ölçeği ve Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Araştırma için toplam 781 öğrenciye ulaşılmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda ölçeklerin doluluk oranına, çarpıklık ve basıklık değerlerine ve uç değerlere bakılmıştır. 31 öğrenci ölçekleri tamamen doldurmadığı için, 54 öğrenci ise cevapları uç değerlerde yer aldığı için çıkarılmış, analizler 696 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, betimsel istatistik analizleri yapılmış, kişisel veriler gruplandırılmış ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin skorları puanlanmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kişisel özelliklerini tanımlayan değişkenlerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri çıkarılmış ve ölçeklerden elde edilen puanlar için frekans (f) ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss), basıklık ve çarpıklık değerleri bulunmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Sürekli Umut Ölçeği, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu ve Temel Kişilik Özellikleri Ölçeğinden elde ettikleri puanların; cinsiyet ve ikamet edilen yer, ilçe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını bulmak için veriler normal dağılım gösterdiğinden bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin umut düzeyleri, mutluluk düzeyleri ve kişilik özellikleri değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmak için Pearson Çarpım Momentler Korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde korelasyon analizi, T testi ve regresyon analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara ve onlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Lise Öğrencilerinin Mutluluk, Umut ve Kişilik Özellikleri Düzeyleri

Oxford Mutluluk Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ile alt ölçekleri ve Temel Kişilik Ölçeğinin alt ölçeklerinin istatistiklerden elde edilen puanların dağılımına dair; merkezi eğilim ölçümleri (ortalama, ortanca ve tepe değerler) ile birlikte, çarpıklık ve basıklıklarının betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Lise Öğrencilerinin Mutluluk, Umut Ve Kişilik Özelliklerinin Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişken	Min.	Max.	X	Ss	Çarpıklık	Basıklık
OMÖ-K T.	7.00	35.00	22.9540	4.81463	-.155	-.070
SUÖ T.	11.00	32.00	24.3290	4.03397	-.384	-.219
Alternatif Y.	4.00	16.00	12.3606	2.38354	-.469	-.304
Eyleycilik	4.00	18.00	11.9684	2.33931	-.386	-.076
TKÖÖ						
Olumsuz D.	5.00	20.00	10.5273	2.79143	.565	.013
Dışadönüklük	10.00	40.00	25.3980	5.79491	.130	-.385
Deneyime A.	10.00	30.00	22.6106	4.12459	-.357	-.211
Duygusallık	9.00	45.00	27.2126	7.01371	-.034	-.295
Uyumluluk	20.00	40.00	34.8836	4.11062	-.785	.211
Sorumluluk	14.00	40.00	30.9770	5.60776	-.505	-.254

$p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; OMÖ-K = Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, SUÖ = Sürekli Umut Ölçeği, TKÖÖ = Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Sürekli Umut Ölçeği ve Alt Ölçekleri, Temel Kişilik Özellikleri Ölçeğinin Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizleri

Umut Ölçeği ile alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonucunda ortaya konan değerlere bakılmıştır. Buna göre katılımcıların eyleycilik düzeyleri arttıkça alternatif yollar arama düzeyleri de artmaktadır. Umut Ölçeği, alt ölçekleri ile Mutluluk Ölçeği arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucunda ortaya konan değerlere bakılmıştır. Buna göre katılımcıların umut düzeyi arttıkça mutluluk düzeyleri de artmaktadır. Mutluluk Ölçeği ile Kişilik Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre katılımcıların mutluluk düzeyleri arttıkça olumsuz değerlilik ve duygusallık düzeylerinin azaldığı, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık düzeylerinin ise

arttığı görülmektedir. Umut ölçeği, alt ölçekleri olan alternatif yollar ve eyleyicilik ile Kişilik Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkan değerlere bakılmıştır. Buna göre katılımcıların umut etme, alternatif yollar bulma ve eyleyicilik düzeyleri arttıkça olumsuz değerlilik ve duygusallık düzeylerinin azaldığı, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık düzeylerinin ise arttığı görülmektedir.

İlçe Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ, TKÖÖ Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Umut, mutluluk, kişilik özellikleri ölçeklerinin; ilçe değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını bulmak için gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi ve sonuçları Tablo 4 ve 5’de gösterilmiştir.

Tablo 4: İlçe Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ’ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	İlçe	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
OMÖ-K	Özalp	495	23.08	5.12	694	1.090
SUÖ	Özalp	495	24.82	3.90	694	5.154***
(Ölçek Toplamı)	Tuşba	201	23.11	4.11		
Alternatif Yollar	Özalp	495	12.50	2.40	694	2.412*
	Tuşba	201	12.02	2.31		
Eyleyicilik	Özalp	495	12.32	2.22	694	6.461***
	Tuşba	201	11.09	2.38		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; OMÖ-K = Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, SUÖ = Sürekli Umud Ölçeği.

Tablo-4’e bakıldığında OMÖ-K puanı ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. SUÖ toplam puanı, SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif yollar ve Eyleyicilik ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Özalp’te yaşayan öğrencilerin umut etme, alternatif yollar bulma, eyleyicilik düzeylerinin; Tuşba’da yaşayan öğrencilerin umut etme), Alternatif Yollar bulma, düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5: İlçe Değişkeni Açısından TKÖÖ’ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	İlçe	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
TKÖÖ						
Olumsuz değerlilik	Özalp	495	10.62	2.76	694	1.439.
	Tuşba	201	10.29	2.87		
Dışadönüklük	Özalp	495	25.31	5.79	694	-.649
	Tuşba	201	25.62	5.83		
Deneyime Açıklık	Özalp	495	23.36	3.94	694	7.838***
	Tuşba	201	20.77	3.99		
Duygusallık	Özalp	495	26.93	7.06	694	-1.663
	Tuşba	201	27.91	6.86		
Uyumluluk	Özalp	495	35.51	3.88	694	6.527***
	Tuşba	201	33.33	4.26		
Sorumluluk	Özalp	495	32.53	4.82	694	12.757***
	Tuşba	201	27.14	5.58	327.144	11.991

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; TKÖÖ = Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği

Tablo-5’e bakıldığında TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, dışadönüklük, duygusallık ise ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tablo-5’e bakıldığında SUÖ toplam puanı, TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk ise ilçe değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Özalp’te yaşayan öğrencilerin deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk düzeylerinin; Tuşba’da yaşayan öğrencilerin deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyet Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ, TKÖÖ Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Umut, mutluluk, kişilik özellikleri ölçeklerinin; cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak için t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6 ve 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ’ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
OMÖ-K	Kadın	345	23.15	4.81	694	1.084
	Erkek	351	22.76	4.82		
SUÖ (Ölçek Toplamı)	Kadın	345	24.41	4.13	694	.554
	Erkek	351	23.25	3.94		
Alternatif Yollar	Kadın	345	12.37	2.43	694	.082
	Erkek	351	12.35	2.34		
Eyleycilik	Kadın	345	12.05	2.45	694	.872
	Erkek	351	11.89	2.23		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; OMÖ-K = Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, SUÖ = Sürekli Umut Ölçeği

Tablo-6’ya bakıldığında; OMÖ-K toplam puanı; SUÖ toplam puanı , SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif yollar, Eyleycilik cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkeni Açısından TKÖÖ’ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
TKÖÖ						
	Olumsuz değerlilik	Kadın	345	10.19	2.76	694
Dışadönüklük	Erkek	351	10.86	2.79	694	-.148
	Kadın	345	25.37	5.85		
Deneyime Açıklık	Erkek	351	25.43	5.75	694	-.527
	Kadın	345	22.53	4.18		
Duygusalılık	Erkek	351	22.69	4.07	694	1.023
	Kadın	345	27.49	7.27		
Uyumluluk	Erkek	351	26.94	6.75	694	1.646
	Kadın	345	35.14	4.22		
Sorumluluk	Erkek	351	34.63	3.99	694	3.087**
	Kadın	345	32.53	5.50		
	Erkek	351	27.14	5.64		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; TKÖÖ = Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği

Tablo-7’ye bakıldığında; TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusalılık, uyumluluk cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Tablo-7’ye bakıldığında TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik , sorumluluk cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre kadınların olumsuz, erkeklerden daha az olduğu, kadınların sorumluluk düzeylerinin ise erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

İkamet Edilen Yer Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ, TKÖÖ Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Umut, mutluluk, kişilik özellikleri ölçeklerinin; ikamet edilen yer değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını bulmak için t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8 ve 9’da gösterilmiştir.

Tablo 8: İkamet Yeri Değişkeni Açısından OMÖ-K, SUÖ'ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	İkamet Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
OMÖ-K	Yurt	212	22.98	4.73	688	.137
SUÖ	Aile	212	24.34	3.70	688	.117
(Ölçek Toplamı)	Aile	478	24.31	4.17	414.471	.122
Alternatif Yollar	Yurt	212	12.41	2.25	688	.341
	Aile	478	12.34	2.43		
Eyleycilik	Yurt	212	11.94	2.15	688	-.144
	Aile	478	11.97	2.43		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; OMÖ-K = Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, SUÖ = Sürekli Umut Ölçeği

Tablo-8'e bakıldığında OMÜ-K toplam puanı, SUÖ toplam puanı, SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif Yollar ve Eyleycilik ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Tablo 9: İkamet Yeri Değişkeni Açısından TKÖÖ'ne göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

Boyutlar	İkamet Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	T
TKÖÖ						
Olumsuz değerlilik	Yurt	212	10.18	10.18	688	-2135*
	Aile	478	10.68	10.68		
Dışadönüklük	Yurt	212	25.38	5.94	688	-.068
	Aile	478	25.41	5.74		
Deneyime Açıklık	Yurt	212	22.17	3.84	688	-1.861
	Aile	478	22.80	4.25		
Duygusallık	Yurt	212	27.36	6.98	688	.257
	Aile	478	27.21	7.02		
Uyumluluk	Yurt	212	34.58	3.87	688	-1.275
	Aile	478	35.00	4.22		
Sorumluluk	Yurt	212	30.50	5.33	688	-1.461
	Aile	478	31.18	5.72		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; TKÖÖ = Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği

Tablo-9'a bakıldığında TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusallık, uyumluluk, sorumluluk ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Tablo-9'a bakıldığında TKÖÖ alt ölçeği olan olumsuz değerlilik ikamet edilen yer değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre aileleri ile yaşayan öğrencilerin olumsuz değerliliğinin ,yurtta yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mutluluğu Yordayan Sürekli Umut Ölçeği ve Temel Kişilik Özellikleri Ölçeğine göre Regresyon Sonuçları

Mutluluğu yordayan değişkenleri incelemek için SUÖ alt ölçekleri olan alternatif yollar ve eyleycilik ile TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, dışadönüklük, deneyime açıklık, duygusallık, uyumluluk ve sorumluluk regresyon denkleminde alınmıştır. Mutluluğu yordayan değişkenlerin regresyon analiz sonuçları Tablo 10' da gösterilmiştir.

Tablo 10: Mutluluğu Yordayan SUÖ, TKÖÖ'lerine göre Regresyon Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	F Change	Df	T	B	Pr	R ² değ.	Uyarlanmı ş R ²
1.TKÖÖ	17.677***	6.689				0.133	0.133
Olumsuz değerlilik		689	-1.394	-0.091	-0.053		
Dışadönüklük		689	1.419	0.047	0.054		
Deneyime Açıklık		689	3.274***	0.174	0.124		
Duygusallık		689	-4.640***	-0.122	-1.174		
Uyumluluk		689	1.841	0.094	0.070		
Sorumluluk		689	1.995*	0.076	0.076		
2.TKÖÖ	28.224***	2.687				0.199	0.066
Olumsuz değerlilik		687	-1.054	-0.067	-0.040		
Dışadönüklük		687	0.976	0.031	0.037		
Deneyime Açıklık		687	1.469	0.077	0.056		
Duygusallık		687	-3.951***	-0.100	-0.149		
Uyumluluk		687	1.328	0.065	0.051		
Sorumluluk		687	0.548	0.021	0.121		
2.SUÖ	28.224***	2.687				0.199	0.066
Alternatif Yollar			5.129***	0.408	0.192		
Eyleycilik			3.473***	0.304	0.131		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; OMÖ-K = Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, SUÖ = Sürekli Umut Ölçeği, TKÖÖ = Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği

Tablo 10'a bakıldığında, mutluluğu yordayan ilk değişkenler ilk kısımdaki denkleme giren TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, duygusallık ve sorumluluktur. Bu değişkenlerin açıkladığı varyans %13'tür. Birinci blokta denkleme giren değişkenlerden sonra ikinci blokta denkleme giren değişkenler SUÖ alt ölçekleri olan alternatif yollar ve eyleycilik ile birlikte açıklanan varyans %19'dur Yapılan Regresyon analizi sonucu; deneyime açıklık, duygusallık, sorumluluk kişilik özelliklerinin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Kişilik özellikleri kontrol altına alındığında mutluluğu umudun alt ölçekleri olan eyleycilik ve alternatif yolların da anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda; TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, dışadönüklük, uyumluluğun mutluluğu yordamadığı görülmüştür

SONUÇ VE ÖNERİLER

Korelasyon analizi sonuçlarına göre; Sürekli Umut ölçeği ile alt ölçekleri olan Eyleycilik ve Alternatif Yollar arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki, iki alt ölçeğin kendi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcıların eyleycilik düzeyleri arttıkça alternatif yollar arama düzeyleri de artabilmektedir. Umut ölçeği, alt ölçekleri ile Mutluluk ölçeği arasındaki ilişki orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcıların umut düzeyi arttıkça mutluluk düzeyleri de artabilmektedir. Tarhan (2012)'in çalışmasında Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce değişkenleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Namdar(2018)'in araştırmasında öğrencilerin Beck Anksiyete Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile Oxford Mutluluk Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların analizlerine göre kaygı ile mutluluk değişkenleri arasında negatif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı orta bir korelasyon bulunmuştur. Öğrencilerin mutluluk düzeyleri arttıkça umutsuzluk düzeyleri düşebilmekte ve umut düzeyleri artabilmektedir. Sürekli Umut ölçeği, alt ölçekleri olan Alternatif Yollar, Eyleycilik ile Temel Kişilik Özellikleri Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Umut ölçeği ile olumsuz değerlilik, duygusallık arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki elde edilmiştir.

Alternatif yollar ile duygusallık arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Eyleycilik ile olumsuz değerlilik ve duygusallık arasında negatif düşük düzeyde anlamlı ilişki vardır. Buna göre katılımcıların duygusallık ve olumsuz değerlilik düzeyi arttıkça umut etme, alternatif yollar bulma ve eyleycilik düzeyleri düşebilmektedir. Umut ölçeği ile dışadönüklük arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Alternatif Yollar ile dışadönüklük, uyumluluk ve sorumluluk arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Eyleycilik ve dışadönüklük arasında pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Umut ile deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Alternatif yollar ile deneyime açıklık arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Eyleycilik ile deneyime açıklık, uyumluluk ve sorumluluk arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Alternatif yollar ve olumsuz değerlilik arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Buna göre katılımcıların umut etme, alternatif yollar bulma ve eyleycilik düzeyleri arttıkça uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık düzeylerinin ise artabildiği görülmektedir. Mutluluk Ölçeği ile Kişilik Ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları şöyledir: Mutluluk ve olumsuz değerlilik, duygusallık arasında negatif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Mutluluk ile dışadönüklük, deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre katılımcıların mutluluk düzeyleri arttıkça olumsuz değerlilik ve duygusallık düzeylerinin azaldığı, uyumluluk, sorumluluk, dışadönüklük ve deneyime açıklık düzeylerinin ise artabildiği görülmektedir.

İlçe değişkeni ile OMÖ-K toplam puanı ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlçe değişkeni ile SUÖ toplam puanı, SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif yollar ve Eyleycilik arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Özalp'te yaşayan öğrencilerin umut etme, alternatif yollar bulma ve eyleycilik düzeylerinin, Tuşba'da yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. İlçeler ile TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, dışadönüklük, duygusallık arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. İlçeler ve TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluk ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre Özalp'te yaşayan öğrencilerin deneyime açıklık, uyumluluk, sorumluluğu, Tuşba'da yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde Türkiye'de ve yurt dışında ilçe değişkenine göre umut, mutluluk ve kişilik özellikleri ile ilgili herhangi bir bulgu mevcut değildir. İlçe değişkeninin bulgularına göre; dezavantajlı konumda yer alan Özalp ilçesinde yaşayan öğrencilerin umut ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Buda imkânların sınırlı olduğu, az gelişmiş yerde yaşamının umut etme düzeyini arttırdığını düşündürmektedir. Küçük yerde yaşayan kişiler daha fazla alternatif yol bulabilmekte ve umut edebilecek motivasyonu kendilerinde bulabilmektedir. Diğer önemli bir sonuç ise; yine az gelişmiş ve küçük bir ilçe olan Özalp'de yaşayan öğrencilerin kişilik özelliği olan uyumluluk, sorumluluk ve deneyime açıklığının daha yüksek olduğudur. İmkânların kısıtlı olması fazla sorumluluğu da beraberinde getirmiş olabilir. Daha fazla gelişmek isteyen öğrencilerin de deneyime açıklığı ve farklı durumlara olan uyumluluğu yüksek olmuş olarak yorumlanabilmektedir.

Cinsiyet ile TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusallık, uyumluluk arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyete göre TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, sorumluluk ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre kadınların olumsuz değerliliği, erkeklerden daha az olduğu, kadınların sorumluluğunun erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Olumsuz değerlilik Türk toplumuna özgü bir alt boyut olduğu için aynı değişkenler ile çalışılan bir araştırma Türkiye'de bulunmamıştır. Yurt dışında çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Buna rağmen; sorumluluk ve cinsiyet arasında çalışma bulgularını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada bulunan bulgulara paralel olarak Yılmaz(2019)'ın yaptığı çalışmada kız öğrencilerin; sorumluluk, duygusallık ve deneyime açıklık puanlarının erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğunu

saptamıştır. Schmitt, Realo, Voracek ve Allik'in (2007) kültürlerarası araştırmasında, birçok ülkede kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde duygusallık, sorumluluk, uyumluluk ve dışa dönüklük özelliği gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışmada bulunan bulgulara desteklemeyen Güney (2018)'in çalışmasının sonucunda, kadınların deneyime açıklık düzeylerinin, erkeklere oranla yüksek olduğu bilgisi elde edilmiş, diğer kişilik özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili bulgular sonucunda, kadınların erkeklere oranla sorumluluk alma düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum Türk toplumunda kadınlara atfedilen sorumlulukların erkeklere oranla daha fazla olmasından kaynaklı olabilir. Doğu Anadolu Bölgesinde yaşayan öğrenciler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır ve Türkiye'nin doğu bölgesi daha ataerkil bir yapıdadır. Bu da kadınların sorumluluk kişilik özelliğinin daha yüksek olmasını etkilemiş olabilir. Cinsiyet değişkeni ile son yorum ise; Türk toplumuna özgü olan olumsuz değerlilikle ilgilidir. Erkeklerin olumsuz değerliliğinin daha yüksek çıkması ise lise çağında ergenlik döneminde olan erkeklerin; kin, nefret, küfür söylemlerinin daha fazla açığa çıkmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Cinsiyet değişkeni ile OMÖ-K toplam puanı, SUÖ toplam puanı, SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif Yollar ve Eyleyicilik, arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alan yazında pek çok çalışma sonuçları da araştırmayı destekler niteliktedir. Cinsiyet değişkenine göre bireylerin umut ve umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı yönündedir (Aydın, 2010; Vahapoğlu, 2013). Snyder vd. (1998), umut düzeyine bakıldığında cinsiyetler arası farktan ziyade çok benzerliğin oluşması beklenilmektedir. Tarhan (2012) kız öğrencilerin SUÖ puanları ile erkek öğrencilerin SUÖ puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir. Bu bulgu, SUÖ puanının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Alanyazındaki kimi araştırmalar kadınların, kimi araştırmalar ise erkeklerin daha mutlu olduğu sonucuna varmaktadır. Çoğunlukla kadınların erkeklerden daha mutlu ve umutlu olduğu sonuçları literatürde mevcuttur. Araştırmayı desteklemeyen çalışmalardan Gülcan (2014)'ın; genç yetişkinlerle yaptığı çalışmasında iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumuna etkisini incelemiştir. Araştırmasında kız öğrencilerin mutluluk puanlarının, erkek öğrencilerin mutluluk puanlarından daha yüksek olduğunu ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Kangal (2013)'in çalışmasına, cinsiyet açısından bakıldığında Türk kadınlarının Türk erkeklerinden daha mutlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülcan (2014) genç yetişkin bireylerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisini incelemek için yaptığı çalışmasının sonucunda genç yetişkin kadınların mutluluk düzeylerinin, genç yetişkin erkeklerin mutluluk düzeylerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ciarrochi vd. (2007) kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla umut düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre umut ve mutluluk ölçeklerinden farklı sonuçlar elde edilmektedir. Bu çalışmada herhangi bir fark çıkmamasına rağmen bazı çalışmalarda kadınların daha mutlu ve umutlu oldukları ortaya çıkmaktadır. Bazı çalışmalarda ise erkeklerin daha umutlu ve mutlu çıktığı görülmektedir. Onun için cinsiyet ile mutluluk ve umutla ilgili net bir şey söylemek mümkün değildir.

İkamet yeri ile OMÜ-K, SUÖ toplam puanı, SUÖ alt ölçekleri olan Alternatif Yollar ve Eyleyicilik arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İkamet edilen yer ile TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, dışadönüklük, duygusallık, uyumluluk, sorumluluk arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İkamet edilen yer ve TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik ile arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre aileleri ile yaşayan öğrencilerin olumsuz değerliliğinin, yurtdışı yaşayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışma bulgularını destekleyen çalışma mevcut değildir ve bu değişkenle ilgili sadece bir çalışma yapılmış ve herhangi bir fark bulunamamıştır. Bu çalışma Gülcan (2014)'ın mutluluk seviyesi, iyimserlik yaşanan yer değişkeninin araştırdığı çalışmasıdır. Çalışmanın sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Sonucun böyle çıkmasında kişilerin mutluluk düzeylerinde farklılaşmama olmamasında genç

yetişkinlerin yaşadıkları yere adaptasyon sağlamakta zorlanmadıklarından kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. İkamet edilen yer değişkenini göre ilginç bir sonuçla karşı karşıya gelinmektedir. Aileyle yetişen, sevgi ihtiyacı karşılanan ve kendini güvende hisseden gençlerin daha pozitif duygulara sahip olduğunu düşünülmektedir. Çalışmanın sonucunda ise aile ile kalan lise öğrencilerinin olumsuz değerliliği daha yüksek çıkmıştır. Bunun da ergenlik döneminde olan lise öğrencilerinin ergen benmerkezciliğine ve bu dönemde aileye karşı ters tepki beslemeye bağlı olduğu düşünülebilir. Yurtta akranları ile kalan lise öğrencilerinin olumsuz değerliliği daha düşük çıkmıştır. Akranlarıyla birlikte barınan öğrenciler; bu süreçte daha az olumsuz kişilik özelliklerine sahip olmaktadır.

Mutluluğu yordayan değişkenler: TKÖÖ alt ölçekleri olan deneyime açıklık, duygusal ve sorumluluktur. Yapılan regresyon analizi sonucu; deneyime açıklık, duygusal, sorumluluk kişilik özelliklerinin mutluluğun anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur. Kişilik özellikleri kontrol altına alındığında mutluluğu umudun alt ölçekleri olan eyleyicilik ve alternatif yolların da mutluluğu anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda; TKÖÖ alt ölçekleri olan olumsuz değerlilik, dışadönüklük, uyumluluğun mutluluğu yordamadığı görülmüştür. Literatürdeki diğer bulgular şunlardır. Tarhan(2012)'in çalışmasında öğrencilerin sorumluluk, dışadönüklük, deneyime açıklık alt ölçek puanları ile SUÖ puanı arasında anlamlı ve pozitif yönlü, duygusal alt ölçeği ile negatif yönlü yordayıcısı olmasına rağmen, uyumluluk alt ölçeğinin SUÖ puanını yordamada etkililik ve anlamlılık içermediği elde edilmiştir. Doğan (2013)'in çalışmasının sonucunda insanın mutluluğunun ne kadar ve nasıl olduğunda kişilik özelliklerinin etkisinin olduğuna ulaşılmıştır.

Umut konusunda literatür incelendiğinde umutsuzlukla ilgili daha çok çalışmanın yapıldığı ve umudun göz ardı edildiği, bu alanda özellikle Türkiye'de daha fazla çalışma yapılmasının pozitif psikoloji alanında daha etkili olacağı düşünülmektedir. Mutluluk birçok çalışmada yaşam doyumunu ile birlikte ele alınmış umut ile birlikte değerlendirilmemiştir. Mutluluğu yordayan değişkenlerden biri de umuttur. Araştırmalarda mutluluk ve umut beraber çalışılabilir. Umut ölçeğine göre ilçe değişkeni önem arz etmektedir. İlçe değişkeni literatürdeki çalışmalarda yer almadığı görülmüştür. Daha az gelişmiş, küçük ve sınırdaki yer alan Özalp ilçesindeki öğrencilerin umut düzeyi, Van merkezde yer alan Tuşba ilçesindeki öğrencilere göre daha yüksektir. Bu da daha az gelişmiş, imkanları daha sınırlı olan yerlerde umut düzeyinin daha fazla olabileceği anlamı taşımaktadır. Umut ile ilgili çalışmalarda ilçe değişkeni eklenmeli ve dezavantajlı konumda olan ilçelerde çalışmalara eklenmelidir.

Bu 'Lise Öğrencilerinin Umut Ve Mutluluk Düzeylerinin Kişilik Özellikleri Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi' adlı çalışma kendi yüksek lisans tezinden makaleleştirilmiştir. Tam metine YÖK Tez Merkezinden 690604 Tez No ile ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Carr, A. (2016). *Pozitif psikoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Ciarrochi, J., Heaven, P. C. and Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161-1178.

Doğan, T. (2013). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14 (1), 56-64.

Gülcan, A. (2014) *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, İstanbul

Güney, C.,(2018) *15-18 yaş arası ergenlerde beden imgesi ile sosyal anksiyete arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracı etkisinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul

Gürbüz, B. (2018) İstatistik, Evren ve Örneklem. 20.05.2021 tarihinde <https://acikders.ankara.edu.tr> adresinden erişildi.

Kangal, A. (2013). 'Mutluluk üzerine kavramsal bir değerlendirme ve Türk hanehalkı için bazı sonuçlar', *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,44, 214-233.

Kemer, G. ve Atik, G. (2005). Kırsal ve il merkezinde yaşayan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden alınan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 161-168.

Namdar, A. (2018), *Bir grup öğrencide umut, kaygı ve mutluluk arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul

Özer, E. (2013), Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin duygusal zeka ve 5 faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi, Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin İş Doyumu İle Pozitif Psikolojik Sermaye Düzeylerine Yönelik Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Sevindik, D. (2015). *Orta yaş dönemi bireylerde dindarlık- mutluluk ilişkisi: Denizli örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Schmitt, D.P., Allik, J., Mccrae, R.R. ve Benet-Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits patterns and profiles of human self-description across

Snyder, C. R., Lapointe, A. B., Crowson Jr., J. J., ve Early, S. (1998). Preferences of high- and low hope people for self-referential input. *Cognition ve Emotion*, 12, 807-823.

Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlilik, algılanan sosyal destek ve kişisel özelliklerinden yordanması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Timur, M. S. (2008). *Boşanma sürecinde olan ve olmayan evli bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış

Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yılmaz, M. (2019). *Lise öğrencilerinde yaratıcı kişilik ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

KURAMDAN UYGULAMAYA OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞINDA ÇÖZÜM ODAKLI TERAPİ

Ayşe Nur Aytaç

Milli Eğitim Bakanlığı

aysenryldzz@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Bekir Çelik

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

celik@comu.edu.tr

ÖZET

Çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramı postmodern kuramlar içerisinde yer alan güncel bir yaklaşımdır. Okul psikolojik danışmanları okul ortamında öğrencilerin gelişim dönemlerine ait problemler ile çalışırken aynı zamanda geleneksel kuramların uzun süreli olması zaman sınırı açısından problem yaratmaktadır. Bu çalışmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramının okul psikolojik danışmanlığı alanında kullanılması ile ilgili teorinin tartışılması ve uygulama alanlarını etkili olduğu alanlar bağlamında literatür ışığında tartışmaktır. Bunun yanında zorlayıcı problemleri olan fazla sayıda öğrenci ile ilgilenmek durumunda olan okul psikolojik danışmanlarına da bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: okul psikolojik danışmanlığı, çözüm odaklı terapi

ABSTRACT

Solution-focused short-term therapy theory is an up-to-date approach in postmodern theories. While school counselors work with problems related to the developmental stages of students in the school environment, the long-term nature of traditional theories creates problems in terms of time limits. The aim of this study is to discuss the theory related to the use of solution-focused short-term therapy theory in the field of school psychological counseling and to discuss its application areas in the light of the literature in the context of the areas where it is effective. In addition, it aims to provide a framework for school counselors who have to deal with a large number of students with challenging problems.

Keywords: school counseling, solution focused therapy

GİRİŞ

Psikolojik danışma ilişkisi, yakın arkadaşlar, aile üyeleri ve hatta profesyonel olmayan bireyler arasındaki ilişkiden farklı bir ilişkidir (Cormier ve Hackney, 2008). Bu ilişki, köklerini temelde empatiye ve koşulsuz kabule dayandırmakla birlikte, içinde gizliliği barındırır ve iyileştirici nitelik taşır. Psikolojik danışma kavramı uzun bir geçmişe sahiptir. Öncü (2015)'ye göre danışan kişisel bir olayı anlatırken danışman arkasına yaslanmış bir biçimde karşısındaki kişinin kişisel olaylarını, sorunlarını dikkatli bir şekilde dinlemektedir ve bir süre sonra da danışman yorumlarını sunmakta, iç görülerini ortaya koymakta ve danışanı cesaretlendirmektedir. Psikolojik danışma hizmetlerinin amacı, tüm psikolojik danışma ve rehberlik alanı için geçerli bir amaç olan bireyin bir bütün olarak gelişmesine ve böylece kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir (Kepçeoğlu, 1999).

Üniversitelerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans bölümünden mezun kişiler Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarının rehberlik servislerinde okul psikolojik danışmanı olarak görev yapmaktadır. Bu servislerde okul psikolojik danışmanları kısa süre içinde birçok öğrenciyle bireysel ve grup görüşmeleri yapmakta, öğretmenlere ve velilere müşavirlik hizmeti sunmaktadır. Aynı zamanda tüzük ve yönetmeliklere göre hizmet içi eğitimlere ve toplantılara katılmakla yükümlüdürler. Okul nüfuslarının artmasıyla birlikte sorumlu olunan öğrenci sayısı da artmakta ve okul psikolojik danışmanları daha kısa sürede çözüm getirecekler kuramlara ihtiyaç duymaktadır.

Çözüm odaklı kuram uzak gelecekte çok yakın gelecek üzerinde odaklanması, işlemeyen çözümlerden çok işleyen çözümler üzerinde durması ve en önemlisi sorundan çok çözüm üzerinde vurgu yapması ile okul psikolojik danışmanları için çekici hale gelmektedir (Doğan, 1999). Okul psikolojik danışmanları çeşitli sebeplerle kendilerine başvuran öğrencilere davranışsal amaç belirlemelerinde yardımcı olur, mucize sorularla amaçları netleştirir, istisnai durumların ortaya çıkmasında yardımcı olur. Yine aynı anda daha fazla öğrenciye yardımcı olmak için çözüm odaklı gruplar oluşturup yardım alıp-vermenin terapötik etkisini ortaya çıkarabilir. Bu çalışmanın amacı, çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramının okul psikolojik danışmanlığı alanında kullanılması ile ilgili teorinin tartışılması ve uygulama alanlarını etkili olduğu alanlar bağlamında literatür ışığında tartışmaktır. Bunun yanında zorlayıcı problemleri olan fazla sayıda öğrenci ile ilgilenmek durumunda olan okul psikolojik danışmanlarına da bir çerçeveye sunmayı amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada İngilizce ve Türkçe olmak üzere ilgili literatür taraması yapılmıştır. Kütüphane veri tabanları, YÖK tez merkezi ile Google Scholar literatür taramasında kullanılmıştır.

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Kuramı

Çözüm odaklı kısa süreli terapi Insoo Kim Berg ve Steve De Shazer'ın psikoloji dünyasına kattığı yapılandırmacı ve postmodern bir kuramdır. Çözüm odaklı kısa süreli terapi Mental Research Institute (Zihinsel Araştırmalar Merkezi)'nde geliştirilen stratejik terapi oryantasyonundan ortaya çıkmıştır (Corey, 2008). Amerika Birleşik Devletlerinde ortaya çıktıktan sonra, psikolojik danışmada kullanılan terapi modelleri arasında yer almayı başaran çözüm odaklı kısa süreli terapi adını çözüm inşa etmeye odaklanmasından ve kısa süreli tedaviye vurgu yapmasından almaktadır (Arslan ve Gümüüşçağlayan, 2018). Berg ve Shazer ortaya attıkları kuramı geliştirmek ve iletirmek için çeşitli ülkeleri gezmiş ve ruh sağlığı çalışanlarına eğitimler düzenlemişlerdir. Kısa süreli terapi, "çözülmesi

gereken sorun” üzerinde yoğunlaştığı için sıklıkla “sorun çözme terapisi” olarak bilinir (Doğan, 1999). Çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramı, bugün ve gelecek adına geçmişten uzak duran tutumuyla geleneksel terapi yönlerinden ayrılmaktadır (Corey, 2008). Bu modele göre sorun-odaklı düşünce, bireyin sorunlarını çözerken halen uyguladığı ve gelecekte de uygulayabileceği bir takım seçenekleri keşfetmesini engeller niteliktedir (Doğan, 1999). Çözüm odaklı danışmanlar koşulsuz kabul ve empatik anlayışla oturumları yönetirken, aynı zamanda danışanlarıyla saygılı bir şekilde ilgilenirler. Danışman danışanın yaşamı hakkında en iyi bilgiye sahip kişi olarak görür. Danışman işbirliği anlayışı ile olumlu ve güçlü yanları görerek danışanına yaratıcı hamleler ile yaklaşır.

Herhangi bir danışmanlık modelinde olduğu gibi kurallar, model ile ilgili temel amaçları yansıtırken modelin daha etkili kullanılmasını sağlar (Sklare, 2010). Çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramında 3 temel kuralı bulunmaktadır (Berg ve Miller, 1992). İlki danışanın gerçekten bir yakınması yoksa herhangi bir müdahaleye gerek yoktur (Doğan, 1999). İkincisi danışanın başarılı olduğu noktalara odaklanması konusunda yardımcı olmaktadır. Üçüncüsü ise danışanın başarısız olduğu kesin olan noktalarda farklı çözüm yolları geliştirip denemesi için cesaretlendirmektir. Sklare (1997) söz konusu yaklaşımın, temel felsefesini üç ana başlıkta özetlemiştir. Bu başlıklar “Bozulmamışsa onarma.”, “İşleyen çözüm yollarını uygula.” ve “İşlemeyen çözüm yollarına başvurmada ısrarcı olma, farklı çözüm yolları dene.” şeklinde formüle edilmektedir (Sklare, 2010). Bu başlıklardan yola çıkarak çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramında danışanın hayatında yolunda giden, şikayetçi olmadığı ya da problem olarak görmediği durumlara müdahale edilmemesi gerektiğini söylemek mümkündür. Yine danışanın hayatında problemleri çözmeye işe yarayan yöntemleri fark etmesini sağlamak çözüm odaklı terapinin temel felsefesinde yer almaktadır. Çözüm odaklı terapide danışanın hayatında işe yaramayan yöntemlerin tekrar uygulanıp farklı sonuç beklenemeyeceği, bunun yerine işe yaramayan yöntemler yerine farklı yöntemlerin devreye girmesi gerektiğinin altı çizilir.

Çözüm odaklı kısa süreli kurama göre danışma ortamına gelmiş ve sorunlarına çözüm arayan danışan hayatı hakkında doğruları bilen uzman kişi olarak kabul edilir. Bu danışma sürecinde danışman, danışanın kendi problemini çözebilecek yeterli kaynaklara sahip olduğuna inanmaktadır (Arslan ve Gümüşçağlayan, 2018).

Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımında oturumların sayısı 1-20 arasında değişmekte ve ortalama altı oturum sürmektedir (Doğan, 1999). Bu oturumlar süresince çözüm odaklı terapi kuramının farklı yöntem ve metodları kullanılarak danışanın kendi belirlediği amaçlara ulaşması hedeflenir.

Danışan kendi istekleri doğrultusunda amaçlar oluşturur ve danışman bu amaçlara ulaşma yolculuğunda danışana eşlik eder. Danışman danışanın başarabileceklerine inanır, onu bu konuda cesaretlendirir ve sahip olduğu becerileri çözümlerinde kullanmasına odaklanır. Burada önemli olan çözümler olmasına rağmen dikkat var olan başarılarla yönlendirilmediği sürece bu çözümlerin farkına varılmamasıdır (Sklare, 2010). Örneğin şiddet eğilimi olan bir danışan her zaman şiddet eğilimli değildir. Şiddete başvurmadan sorunlarını çözdüğü zamanlar da vardır. Çözüm odaklı terapi kuramında vurgu yapılan kısım şiddete başvurmadan sorunlarını çözdüğü zamanlardır. Çözüm odaklı terapi kuramı bu önemli zamanları fark ettirmek için kendine özgü bazı soru teknikleri kullanır. Bu teknikler şöyle özetlenebilir:

Tablo 1: Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi Soruları

Mucize Soru	Danışanlara oturuma getirdikleri sorunlar çözümlendiğinde hayatlarında nelerin değişeceği ve bu değişimle birlikte danışanların neleri farklı yapacağı, neler hissedeceği konusunda farkındalık kazandırmak için sorulur. “Gece sen uyurken bir mucize gerçekleştiğini ve seni buraya getiren bütün sorunların bir anda yok olduğunu hayal et. Uyandığın zaman sana bu mucizenin gerçekleştiğini gösteren ilk işaret ne olurdu?”
İstisna Sorular	Çözüm odaklı kuram danışanların tüm zamanlarını problem içinde geçirdikleri ve problemden bağımsız hareket edemedikleri anlayışını reddeder. Problemin yaşanmadığı, danışanın problemden bağımsız hareket edip sorunu çözdüğü zamanları fark ettirmeye de vurgu yapar. Şiddet eğilimli bir danışanla çalışan bir psikolojik danışman; “Peki yaşadığın bu tarz durumları şiddete başvurmadan çözdüğün anlar olmuş muydu” sorarak bu istisna anları danışma ortamına getirir.
Derecelendirme Soruları	Derecelendirme sorusu, danışandan 1-10’luk bir ölçek üzerinde ya bir sorunu ya da bir çözümü değerlendirmesini ister (Doğan, 1999). Bu sorular danışanı amaca götüren yolda somut ve küçük adımları atmaya yönlendirir. “Seninle problemin çözümü arasındaki mesafeyi 1 ile 10 arasında değerlendirecek olursan kendi hangi noktaya yerleştirirsin?”
Baş Etme Soruları	Danışanların güçlü yönlerini fark etmek ve danışma ortamına getirmek için hayatlarındaki başarıların incelenmesi gerekir. Baş etme soruları bu bu güçlü yönlerin danışma ortamına getirilen sorunların çözümünde kullanılması için sorulur. Örneğin tarih dersinde başarılı olup, edebiyat dersinde başarısız olan bir danışan için sorulabilecek baş etme sorusu; “Tarih dersinde başarılı olmak için neler yapıyorsun ve bu yaptıklarından hangileri edebiyat dersinde de işe yarayabilir?”

Çözüm odaklı kuram çözümlere verdiği önem ve danışanın güçlü yönlerine yönelip ortaya çıkarması gibi ilkeleri ile grup süreçlerinde de başarılı bir şekilde kullanılabildiği bilinmektedir. Güçlü yanlara odaklanılarak iş birliği içerisinde çalışılması danışanların ve profesyonellerin ulaşabilecekleri kaynakları en iyi şekilde kullanmalarını sağlar (Sharry, 2016). Çözüm odaklı gruplarda problemden uzak çözüm konuşmaları hakimdir. Çözüm konuşmaları eşliğinde üyeler lider aracılığı ile amaç belirler ve birbirleri ile etkileşime girer. Danışanlar kendi problemleri için kendi çözümlerini ve fikirlerini oluşturur (Sharry, 2016).

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi çözüme odaklanması, danışanın içindeki gücü ortaya çıkarması bakımından önem taşıyan postmodern bir kuramdır. Danışanın olası çözüm yollarını görebilmesi için farklı türden sorularla danışma ortamını güçlendirir. Bu güçlendirmenin en temel adımlarından birisi amaç belirlemektir. Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapi bu amaçlar doğrultusunda danışanı hayatı hakkında en iyi bilgiye sahip kişi olarak görür. Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapi çözümlere odaklanmasıyla ve danışanın güçlü yönlerine yönelmesi ile grupla psikolojik danışmada etkin bir biçimde kullanılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde özellikle okul psikolojik danışmanlığında grup çalışmalarında üyelerde bireysel çalışmalarda ise danışanlarda anlamlı farkların görülmesinde katkıda bulunmuştur.

Okul Psikolojik Danışmanlığında Çözüm Odaklı Terapi

Çocuk ve ergenlere yönelik psikolojik danışmada bazı kuram ve yaklaşımların etkili olduğuna ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Meydan, 2013). Çocuk ve ergenler ile çalışırken seçilecek yaklaşımda çocuk ve ergenlerin bilişsel düzeyleri önem taşımaktadır. Bilişsel düzey psikolojik danışma ortamını anlamlandırabilmesini, içselleştirmesini ve temel sohbet düzeyinden çıkıp yardım alınan bir süreç olduğunu bilmesini sağlamaktadır. Örneğin Doğan (2000) çocukların bilişsel gelişim açısından uzun süreli bir psikolojik danışma süreci için dikkatlerini toplamada zorlanacakları ve uzun süreli psikolojik danışma yaklaşımlarının çocuklarda etkili sonuçlar veremeyeceği görüşündedir. Çocuk ve ergenler sayısı bilinmeyen oturumlar boyunca problemlerin kaynağına inen ve

derinlemesine inceleyen danışma ortamlarında sıkılacak ve dikkatlerini toplamakta zorlanacaktır. Macdonald (2007)'a göre ergenlere yönelik geleneksel psikolojik danışma yaklaşımlarının uygulanabilirliği kısıtlıdır. Çocuk ve ergenlerin danışma ortamına getirdikleri problemler derinlemesine incelendiğinde bir yetişkin tarafından eleştirildiğini düşünmeleri olasıdır. Aynı zamanda bu derinlemesine incelenme sürecinde çocuk ve ergen problemin hayatının tamamını kapsadığını da düşünebilmektedir. Çözüm odaklı kuram diğer kuramlara kıyasla kısadır. İlgili literatür incelendiğinde çözüm odaklı kısa süreli terapinin 5-6 oturum olduğu görülmektedir. Çözüm odaklı kuramda danışman 'bilmeyen' konumundadır ve danışan hayatının uzmanı rolünde olduğu için çocuk ve ergen eleştirildiğini düşünmez. Çözüm odaklı kısa süreli terapide, danışman danışan ilişkisi "işbirlikçi", "birlikte çalışan", "eşitlikçi", "ortak", "iyimser", "saygılı", "paylaşımçı" olarak ifade edilebilir (Watts ve Pietzak, 2000). Çözüm odaklı danışmanlar, danışanlarının sorunlarını çözmek için yeterli kaynaklara sahip olduğu inancıyla onların güçlü yanlarına odaklanarak, danışanın mevcut potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını sağlayan bir etkileşim ortamı yaratırlar (Ateş, 2014). Böylece danışman, sorunları konuşmaktan çok, zaman kaybetmeden terapi sürecini çözüm yolları aramaya yönelir (Bilgin, 2016). Aynı zamanda kısa süreli ve çözüm odaklı yaklaşımlar ergenlerin başarılı ve güçlü yönlerine odaklanarak ve doğrudan çözümlerin konuşulması temelinde ilerleyerek psikolojik yardım sürecinin daha kolay kabul edilmesini sağlamaktadır (Meydan, 2013).

Çözüm odaklı kuram çocuk ve ergenlerin bilişsel düzeylerine uygun olmasının yanında okul gibi kalabalık ve farklı türden problemlerin bir arada görülebileceği ortamlarda da psikolojik danışmanlarca tercih edilmektedir. Okul psikolojik danışmanları ilgili mevzuat uyarınca ilkokullarda minimum 300; ortaokul, lise ve anaokullarında minimum 150 öğrenciye sahiptir. Bu durum birbirinden farklı problemleri kısa sürede ve etkili biçimde çözmeye gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Öğrenci ile ilgili problemlerin yanında veli ve öğretmen müşavirliğinde de etkili çözümlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çözüm odaklı kuramın okul ortamlarında kullanılması birden fazla olumlu faktörü beraberinde getirmektedir. İlk olarak okul psikolojik danışmanları çözüm odaklı kuramla birlikte öğrencideki değişimi kısa sürede gözlemleyebilmektedir ve çözüm odaklı iletişim motivasyonu, motivasyon ise duygu değişimini sağlar. İlaveten pozitif tercihler yapabilmek için öğrencinin motivasyonuna aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları ile gelişen olumlu ilişkileri de eklenir (Bilgin, 2020). Öğrenciler öğretmenleri ya da ebeveynleri tarafından sahip oldukları problem sebebiyle rehberlik servislerine gönderilir ve yalnızca problem hakkında konuşulacağı düşüncesiyle okul psikolojik danışmanlarının karşısına gelir. Çözüm odaklı danışmanları onları hayatlarının uzmanı olarak görür ve çözüm odaklı kurama ait teknikler yardımıyla amaçlar belirlemelerinde onlara eşlik eder, amigoluk yapar, övgüde bulunur. Sonraki görüşmelerde hayatlarında iyi giden noktalara ve amaca ulaşmada attıkları adımlar hakkında konuşulur. Görüşmeler arası bağlantılar kurulur. Bu sayede birden fazla problem alanında çözümler geliştirilir. Öfke kontrol problemi yaşayan öğrencinin bu sorunu çözmesi için amaca ulaşması sonucu derslerini daha iyi dinlemesi ve akademik performansının yükselmesi bu duruma örnek olarak verilebilir.

Çözüm odaklı yaklaşım Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmalarla etkililiği kanıtlanmış bir kuramdır.

Türkiye'de ve Dünyada Yapılan Çalışmalar

Okul psikolojik danışmanlarına öğrenci yönlendirilme sebeplerinden biri akademik performans düşüklüğüdür, demek mümkündür. Akan (2019)'ın çözüm odaklı kısa süreli terapi temelli grupla psikolojik danışma programının akademik risk taşıyan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı farklılık olduğunu tespit edilmiştir. Newsome (2004) ve Shechtman, Gilat, Fos, Flasher (1996)

çalışmalarında çözüm odaklı grupların akademik performansı arttırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan hareketle çözüm odaklı kuramın hem Türkiye’de hem de dünyada akademik performansı artırma konusunda etkili olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Albayrak ve Kutlu (2009)’ya göre adölesan bireylerin bu dönemde en çok deneyimlediği duygulardan biri öfkedir. Akbaş (2021)’in çözüm odaklı yaklaşımın adölesanlarda öfke yönetimi ve şiddet davranışı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada çözüm odaklı yaklaşımın adölesanlarda öfke yönetiminde ve şiddet davranışını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sarıcı Bulut (2008)’ un ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımlarında grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri isimli çalışmasındaki araştırma bulgularına göre; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamalarına bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin saldırganlık durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinde kontrol grubundaki öğrencilere göre olumlu bir gelişme olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin sınav kaygısı durumlarında kontrol grubuna göre bir azalma olduğu söylenebilmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık sontest ve izleme testi puanları arasında fark olduğu çözüm odaklı kısa terapinin öğrencilerin saldırganlık durumunda terapi sonrasında da olumlu etkisinin devam ettiği, aynı etkinin problem çözme ve sınav kaygısı deney gruplarında görülmediğini ifade etmek mümkündür (Sarıcı Bulut, 2008).

Franklin, Biever, Moore, Clemons, ve Scamardo (2001) okul ortamında çözüm odaklı kuramın öğrenciler üzerinde etkililiğini inceledikleri araştırmalarında öğrenme bozukluğu ve sınıf içi davranış sorunları nedeniyle rehberlik servisine yönlendirilen öğrenciler ile çözüm odaklı yaklaşım kullanarak psikolojik danışma oturumları yapmışlardır. Araştırma sonucunda, çözüm odaklı bu oturumlardan sonra öğrencilerin rehberlik servisine yönlendirilmelerine sebep olan davranışlarında azalma tespit edilmiştir. Franklin, Moore ve Hopson (2008) sınıfta davranış problemi gösteren ortaokul öğrencilerinin davranışlarının düzeltilmesinde çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğini inceledikleri çalışmalarında problemlili davranışlara sahip öğrencilerin çözüm odaklı görüşmeler sonucu olumlu davranışları deneyimlemeye başladığı bulunmuştur.

Siyez ve Tan Tuna (2014) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı kurama dayalı psiko-eğitim programının etkisinin inceledikleri çalışmalarında çözüm odaklı yaklaşımın öfke, öfkeyi dışa vurma, öfkeyi içte tutma düzeylerinde anlamlı düşüş bulunduğunu tespit etmişlerdir. Çitemel (2014)’in lise öğrencilerinde çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın akran zorbalığına etkisini incelediği çalışmasında grup sürecine katılan öğrencilerde akran zorbalığı düzeyinin düştüğü ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğu ortaya çıkmıştır.

Gingerich ve Wabeke (2001) öğrencilerin farklı ruh sağlığı problemlerine çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının etkililiğini inceledikleri çalışmada çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının okullarda çocukların yaşadığı dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, karşıt olma, karşı gelme bozukluğu, madde kullanım bozuklukları, davranış bozuklukları, depresyon ve kaygı bozuklukları gibi ruh sağlığı sorunlarının düzeltilmesinde ve/veya azaltılmasında yaygın olarak kullanıldığı ve etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Springer, Lynch ve Rubin (2000)’in ilköğretim çağında anne ya da babası hapiste olan öğrencilerle yaptığı çözüm odaklı müdahale programın öğrencilerin özgüven ve özsaygı etkisini incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda çözüm odaklı müdahale programına katılan öğrencilerin

özgüven ve özsaygı düzeylerinde anlamlı bir artış tespit edilmiştir (Springer, Lynch ve Rubin, 2000). Yine Bilgin (2016)'in çözüm odaklı kısa süreli grupla psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisini incelediği çalışmasında çözüm odaklı grubun ergenlerin özgüven düzeyi anlamlı biçimde arttırdığı görülmüştür.

Ünal ve Siyez (2020)'in çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisini incelediği çalışmada elde edilen bulgularda çözüm odaklı psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizliği azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uysal (2014)'in çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ergenlerde risk alma davranışına etkisini incelediği çalışmasında katılımcıların risk alma düzeylerinin anlamlı düzeyde düştüğü tespit edilmiştir.

Newsome (2004), çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının zorba davranış gösteren ortaöğretim kademesindeki öğrencileri, sekiz hafta boyunca davranışsal ve sosyal süreçler açısından durumlarına etkisini incelediği çalışmasında, çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımının sonucunda öğrencilerin davranış değişikliği gösterdikleri ve sosyal becerilerinin arttığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi çözüme odaklanması, danışanın içindeki gücü ortaya çıkarması bakımından önem taşıyan postmodern bir kuramdır. Danışanın olası çözüm yollarını görebilmesi için farklı türden sorularla danışma ortamını güçlendirir. Bu güçlendirmenin en temel adımlarından birisi amaç belirlemektir. Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapi bu amaçlar doğrultusunda danışanı hayatı hakkında en iyi bilgiye sahip kişi olarak görür. Çözüm Odaklı Kısa Süreli terapi çözümlere odaklanmasıyla ve danışanın güçlü yönlerine yönelmesi ile grupla psikolojik danışmada etkin bir biçimde kullanılmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde özellikle okul psikolojik danışmanlığında grup çalışmalarında üyelerde anlamlı farkların görülmesinde katkıda bulunmuştur. Çözüm odaklı kısa süreli terapi kuramı gerek grupla psikolojik danışmada gerek bireyle psikolojik danışmada okul ortamlarında fazla sayıda öğrenciye sahip olan ve birden fazla sorunla aynı anda baş etmeye çalışan okul psikolojik danışmanlarına ışık tutabilecek niteliklere sahiptir. Okul psikolojik danışmanları çözüm odaklı kuramın felsefesini ve tekniklerini öğrenciler, veliler ve diğer personeller ile olan çalışmalarında kullandıklarında etkili sonuçlar alabilmektedir. Öğrenciler problem odaklı bakış açısıyla girdikleri rehberlik servisi kapısından çözüm konusunda adım atmaya kararlı olarak çıkarlar. Bu kararlı hal diğer görüşmelerde derecelendirme soruları, başka ne soruları gibi çözüm odaklı kurama has tekniklerde pekiştirilir. Öğrenci yaşamının uzmanı kabul edilir. Çözüm odaklı kuramın okul ortamında etkililiği farklı çalışmalar ile kanıtlanmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bilgilerden hareketle ileride yapılabilecek çalışmalar için fikir oluşturmak ve alanda çalışan okul psikolojik danışmanlarına ve diğer eğitimcilere fayda sağlayacak öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma kuramına ait kuramsal bilgiler okul ortamlarında çalışacak ruh sağlığı uzmanlarına lisans ve yüksek lisans derecelerinde özel önem atfederek aktarılmalıdır.

- Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma kuramına ait kuramsal bilgiler okul ortamlarında çalışacak ruh sağlığı uzmanlarına kuramsal düzeyde verildikten sonra uygulama alanları yaratılmalı ve süpervizyon desteği sağlanmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapan okul psikolojik danışmanlarına hizmet içi eğitimlerle çözüm odaklı kuram konusunda bilgi desteği sağlanmalıdır.
- Psikolojik danışmanlar çözüm odaklı kuramların okul ortamlarında etkililiği çalışmaları için teşvik edilmelidir.
- Çözüm odaklı kuramın etkililik çalışmalarının lise düzeyine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmalar farklı yaş kategorilerine de yaygınlaştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akan, B. (2019). *Risk taşıyan ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyonu üzerinde çözüm odaklı grupta danışma programının etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

Akbaş, E. (2021). *Çözüm odaklı yaklaşımın adölesanlarda öfke yönetimine ve şiddet davranışına etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Albayrak, B. ve Kutlu, Y. (2009). Ergenlerde öfke ifade tarzı ve ilişkili faktörler. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 57-69

Arslan, Ü. ve Gümüşçağlayan, G. (2018). Çözüm odaklı kısa süreli terapiye kısa bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 491-507. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.396228>

Ateş, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkımalarında çözüm odaklı grupta psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Berg, I. K. ve Miller, S. (1992). *Working with problem drinker*. Norton.

Bilgin, O. (2016). *Çözüm odaklı kısa süreli grupta psikolojik danışmanın ergenlerin özgüven düzeyine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Bilgin, O. (2020). A review on solution focused brief therapy studies in Turkey. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 164-177.

Bulut, S. S. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sınav Kaygıları, Saldırganlık Eğilimleri ve Problem Çözme Becerilerindeki Yetersizliklerin Sağaltımında Grupla Çözüm Odaklı Kısa Terapinin Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(2).

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (Çev. T. Ergene). Mentis Yayıncılık.

Cormier, S. & Hackney, H. (2008). *Counseling strategies and interventions* (7th ed.). Pearson Education Inc.

Çitemel, N. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli grupta psikolojik danışmanın lise öğrencilerinin akran zorbalığına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Doğan, S. (1999). Çözüm-odaklı kısa süreli terapi: Kuramsal bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 28-38.

Doğan, S. (2000). Okul psikolojik danışmanları için yeni ve pratik bir yaklaşım: Çözüm-odaklı kısa süreli psikolojik danışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 25(116), 59-66.

Franklin, C., Biever, J., Moore, K., Clemons, D. ve Scamardo, M. (2001). The effectiveness of solution focused therapy with children in a school setting. *Research on Social Work Practice*, 11(4), 411-434. <https://doi.org/10.1177/104973150101100401>

Franklin, C., Moore, K. ve Hopson, L. (2008). Effectiveness of solution-focused brief therapy in a school setting. *Children & Schools*, 30(1), 15-26. <https://doi.org/10.1093/cs/30.1.15>

Gingerich, W. J. ve Wabeke, T. (2001). A solution-focused approach to mental health intervention in school setting. *Children ve Schools*, 23(1), 33-47. <https://doi.org/10.1093/cs/23.1.33>.

Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Alkım Yayınevi.

Macdonald, A. J. (2007). *Solution-focused therapy: Theory, research and practice*. Sage Publications

Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: Okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.

Newsome, W.S. (2004). Solution-focused brief therapy group work with at-risk junior high school students: Enhancing the bottom line. *Research on Social Work Practice*, 14(5), 336-343. <https://doi.org/10.1177/1049731503262134>

Öncü, H. (2015). Psikolojik danışma müdahalesi olarak bireysel psikolojik danışma. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(1), 389-407.

Sarıcı Bulut, S. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sınav kaygıları, saldırganlık eğilimleri ve problem çözüme becerilerindeki yetersizliklerin sağaltımında çözüm odaklı grupla çözüm odaklı kısa terapinin etkileri*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Sharry, J. (2016). *Çözüm odaklı grupla psikolojik danışma*. (Çev. D.M. Siyez, Y. Soylu, Ü. Arslan, E. Esen ve T. Bağatarhan). Mentis Yayıncılık.

Shechtman, Z., Gilat, I., Fos, L. ve Flasher, A. (1996). Brief group therapy with low-achieving elementary school children. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 376-382. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.376>

Siyez, D. M. ve Tan Tuna, D. (2014). Lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerilerinde çözüm odaklı psiko-eğitim programının etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 11-22.

Sklare, G. B. (1997). *Brief counseling that works: A solution-focused approach for school counselors*. California: Corwin Pres, Inc.

Sklare, G.B. (2010). *Okul danışmanları için çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma*. (Çev. D. M. Siyez ve A. Kaya). Pegem Yayıncılık.

Springer, D. W., Lynch, C. ve Rubin, A. (2000). Effects of a solution-focused mutual aid group for hispanic children of incarcerated parents. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(6), 431-432. <https://doi.org/10.1023/A:1026479727159>

Uysal, R. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ergenlerde risk alma davranışına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Ünal, M. ve Siyez, D.M. (2020). Çözüm odaklı psikolojik danışma yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışmanın ruminasyon ve öğrenilmiş çaresizlik üzerindeki etkisi. *Turkish Studies - Social*, 15(1), 733-752. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39848>

Watts, R. ve Pietzak, D. (2000). Adlerian encouragement and the therapeutic process of solution focused brief therapy. *Journal of Counseling & Development*, 78, 442-446.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİSANSÜSTÜ EĞİTİME YÖNELİK MOTİVASYON DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör. Dr. Emine Merve Uslu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu
merveuslu@comu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mutlu Özbilen

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu
fatihmutlu.ozbilen@comu.edu.tr

ÖZET

Lisansüstü eğitim, lisans öğrenim sonrasında bireylerin gerek kendi alanlarında öğrenim görebilme ve becerilerini artırma gerekse farklı bir alanda kendilerini geliştirebilmeleri konusunda akademik gelişimin artırılmasının hedeflendiği bir süreçtir. Lisans eğitimi süresince öğretmen adaylarına yapılacak doğru bir rehberliğin yanında şüphesiz onların istek ve arzuları ile ilişkili içsel bir faktör olan motivasyonun da ayrı bir önemi bulunmaktadır. Bu bağlamda mevcut araştırmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik motivasyon durumları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme metodu ile belirlenmiş 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nın Türkçe ve Sosyal Bilimler Öğretmenliği bölümlerinin birinci sınıflarında öğrenim görmekte olan 48 öğretmen adayı oluşturmuştur. Verilere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formuna öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar ile ulaşılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun lisansüstü öğrenim görmek istemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak ise çoğunlukla KPSS ve atanmaya yönelik çalışma içerisinde oldukları kodundan oluştuğu tespit edilmiştir. Lisansüstü öğrenim görmeyi isteyenlerin sayılarının bu konuda kararsız olanlardan daha az olması araştırmanın diğer önemli bir sonucu olmuştur. Bunun nedeni olarak da diğer yanıtlara kıyasla akademisyen olma isteğiyle ortaya çıktığı saptanmıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri süresince lisansüstü eğitim hakkında doğru bilgilendirme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Motivasyon, Öğretmen Adayı.

ABSTRACT

Graduate education is a process in which it is aimed to increase the academic development of individuals in order to increase their knowledge and skills by studying in their own field and to improve themselves in a different field after undergraduate education. In addition to the correct guidance to prospective teachers during their undergraduate education, motivation, which is an internal factor related to their wishes and desires, has a separate importance. In this context, in the present study, it was tried to evaluate the motivation status of prospective teachers for postgraduate education. The research was carried out according to the qualitative research method and case study design. The study group of the research consisted of 48 prospective teachers studying in the first grade of Turkish and Social Studies Education Departments of Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Turkish and Social Studies Education in the spring semester of the 2021-2022 academic year, which was determined by the easily accessible sampling method. The data were obtained with the answers given by the prospective teachers to the semi-structured interview form developed by the researchers and the obtained data were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that the majority of prospective teachers do not want to pursue graduate education. As the reason for this, it has been determined that it mostly consists of KPSS and the code they are working on for assignment. Another important result of the research is that the number of those who want to pursue graduate education is less than those who are undecided on this subject. It was determined that the reason for this was the desire to be an academician compared to other answers. Therefore, it is recommended to carry out accurate information studies about postgraduate education to prospective teachers during their undergraduate education.

Keywords: Graduate Education, Motivation, Prospective Teacher.

GİRİŞ

Lisansüstü eğitim, lisans eğitimi sonrasında farklı disiplinlerde uzmanlaşmak ve güncel akademik bilgilere dair deneyimler elde etmek bilimsel gelişmelere yön veren ve teknoloji alanında yeni atılımlarda bulunan uzmanlar ve bilim insanları yetiştirmek amacıyla üniversiteler bünyesinde bulunan enstitüler tarafından yürütülen planlı ve programlı eğitim sürecini ifade etmektedir. Lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin yöneldikleri alana ilişkin dünyadaki güncel gelişmelerden haberdar olmaları adına güncel bilimsel çalışma örnekleri sunulmaktadır. Akademik bakış açısı kazandırmak amacıyla uzmanlaşmak üzere üzerinde çalışılan disiplinde bilimsel çalışmalar yapmasına fırsat verilmektedir. Üzerinde çalışma yapılan bilimsel alanda profesyonel düşünme biçimlerini kazanabilmek amacıyla gerekli deneyimlerin kazanılmasını sağlamak amacıyla gerçekleştirilen lisansüstü çalışmalar ifade edilen amaçları ve izlediği yol ve yöntemler bakımından lisans eğitiminden farklılaşmaktadır (Aitken, Currey, Marshall ve Elliott, 2008; Cragg ve Andrusyszyn, 2004).

Bilimsel yöntem hakkında bilgi sahibi olan ve bilimsel yöntemi uygun nitelikte kullanabilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen ve doğru bilgiyi ayırt edebilen, bilgiyi alana ilişkin profesyonel bakış açısıyla değerlendirecek kullanabilen ve uzman yaklaşım ile bilimsel bilgiyi üreten kişiler alanda sergilenebilecek uzmanlık eğitimi niteliğindeki lisansüstü eğitim ile sağlanabilir. Lisansüstü eğitimde yaş sınırlaması yapılmaması mesleki süreç içerisinde lisansüstü eğitime devam edilebilmesini mümkün kılmaktadır. Toplumsal kalkınma amacıyla bilimsem bilginin kullanımının yaygınlaştırılması, disiplinlerarası güncel çalışmaların sunulması alana yönelik kişilerin uzmanlaştırılması hedeflenmektedir. uzman insan gücünün ülkenin farklı kurumlarında görev alması ve bilim ve teknolojik gelişmelerin öncüsü olan araştırma ve geliştirme faaliyetlerinde bulunan akademisyenlerin yetişmesi için lisansüstü eğitim ön koşul olarak ifade edilebilir. Kültürel alt yapı üzerine inşa edilecek sosyo kültürel birikim, entelektüel bilinç geliştirecek olan çalışmalar yapılmasına fırsat tanıyan lisansüstü eğitim, bilim ve teknoloji alanında Ar-Ge ve patent alma niteliğindeki çalışmalarda bulunabilecek nitelikli iş gücü sağlamak amacıyla sürdürülen önemli bir eğitim imkanı olarak düşünülebilir.

Bağımsız nitelikte araştırma faaliyetlerini sürdürebilecek, eğitimden, savunma sanayisine, bilişim teknolojilerindeki yenilik ve gelişmeleri de kullanarak katma değeri yüksek üretimler ile katkı sağlayacak; dünyada bu alanlarda öncü rol oynayan ülkeler ile birlikte yeni gelişmelere ışık tutacak çalışmaları gerçekleştirecek beşeri gücün değişmez en önemli kaynağını nitelikli eğitim kapsamında lisansüstü eğitim ile alanında uzman olarak yetişen bilim insanları sağlayacaktır. Bu özellikleri ile lisansüstü eğitim öğretmenlerin gelişimleri üzerinde de çok önemli yere sahiptir. Hizmetçi eğitimler ile farklı birçok alanda gelişimleri desteklenen öğretmenler; mesleki gelişimlerine katkı sağlamak, güncel gelişmelerden haberdar olarak uygulamalarını bu nitelikte revize etmek, mesleki performanslarını ve motivasyonlarını arttırmak amacıyla gerçekleştirilen lisansüstü eğitimler mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012, Çalık ve Gürer, 2019). 21. Yüzyıl becerileri doğrultusunda kendi gelişimini tamamlamış öğretmenlerin bulunması çağın gereksinimleri doğrultusunda beklenen özelliklerle donatılmış insan gücünün yetişmesi için önemlidir (Herrmann, Pentek ve Otto, 2015). Eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ve sınıf içi uygulamalarda öğrenci katılımını sağlama yönündeki uygulamalarının daha etkili olduğu savunulmaktadır (Artur, Marland Pill ve Rea, 2006). Öğretmenlerin eğitim aladıkları disiplinlere ilişkin uluslararası güncel uygulamalarla karşılaşmaları, alana ilişkin farklı bakış açıları geliştirmelerine yol açacak nitelikte çalışmalar yapmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Birçok ülkede öğretmenlik mesleğine başlayabilmek için ön koşul niteliği taşıyan lisansüstü eğitim, ülkemizde de son yıllarda öğretmenlerin yöneldiği bir eğitim süreci

durumundadır. Ülkemizde lisansüstü eğitim; mesleki gelişimde zorunlu durumda bulunmamasına karşın sertifika programları, hizmetiçi eğitimler gibi kariyer gelişimini destekleyici programlar ile MEB (2017), tarafından öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyici bir program olarak teşvik edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik motivasyon durumlarının değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisans öğreniminizi tamamladıktan sonra lisansüstü eğitim almak istiyor musunuz?
2. Lisansüstü eğitim almak istiyorsanız nedenlerini açıklayınız.
3. Lisansüstü eğitim almak istemiyorsanız nedenlerini açıklayınız.
4. Lisansüstü eğitim alma konusunda kararsızsanız nedenlerini açıklayınız.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ile verilerin analizine yönelik bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik motivasyon durumlarının değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma nitel yöntemle yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda olay ve olgular, araştırmacılar tarafından kendi bağlamları içerisinde analiz edilmeye, yorumlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmalarda amaç evrensel genellemeler yapmak değil araştırmalardan elde edilen sonuçların sınırlandırılarak farklı durumlara uyarlanabilecek ve tekrarlanabilecek genellemelere ulaşmaktır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada öğretmen adaylarının mevcut durumda lisansüstü eğitim ile ilgili nasıl bir motivasyon içerisinde oldukları belirlenmeye çalışıldığından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; bir olgu ya da olay birden fazla bilgi kaynağına sahip çeşitli veri toplama yolları ile derinlemesine ve ayrıntılı verilerin toplanması şeklinde yürütülmektedirler (Harling, 2012). Dolayısıyla mevcut araştırmada öğretmen adaylarının lisansüstü öğrenim görmek isteyip istemedikleri ve bunların nedenleri derinlemesine bir şekilde incelenerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim gören 48 öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu çalışma grubuna kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Olasılıksız örneklemlerde popülasyonun bazı üyelerinin diğerlerine göre seçim şansları daha fazladır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde araştırmacı için en uygun olan yanıtlayıcılar kimler ise onların seçilerek araştırmaya dahil edilmesi söz konusudur (Galloway, 2005). Dolayısıyla mevcut araştırmada araştırmacılardan birisinin Türkçe Eğitimi ve diğerinin Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

öğrencilerinin derslerini vermeleri nedeniyle bu şekilde bir örnekleme gidilmiştir. Öğretmen adaylarını demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Öğrenim Görülen Anabilim Dalı	Türkçe Eğitimi	25	52
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	23	48
	Toplam	48	100
Cinsiyet	Kadın	27	56
	Erkek	21	44
	Toplam	48	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 25’i (%52) Türkçe Eğitimi ve 23’ü (%48) Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim görmektedir. Ayrıca bu öğretmen adaylarının 27’si (%56) kadın ve 21’i (%44) erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik motivasyon durumlarını belirleyebilmek amacıyla yürütülen mevcut araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunda ilk olarak öğretmen adaylarının demografik bilgilerini belirtmeleri için “Kişisel Bilgi Formu”na ve sonrasında araştırmanın amacı doğrultusunda mezuniyetten sonra lisansüstü eğitime devam etmeyi isteyip ya da istemediklerini tespit etmek amacıyla 3 ayrı soruya yer verilmiştir. Görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra Eğitim Bilimleri alanında uzmanlığı olan iki öğretim üyesinden görüş alınmış; ardından 3 öğretmen adayı ile bir pilot uygulama yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Ders öncesinde araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına görüşme formları verilmiş; gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra ortalama 10 dakika sürede doldurularak araştırmacılara teslim edilmiştir.

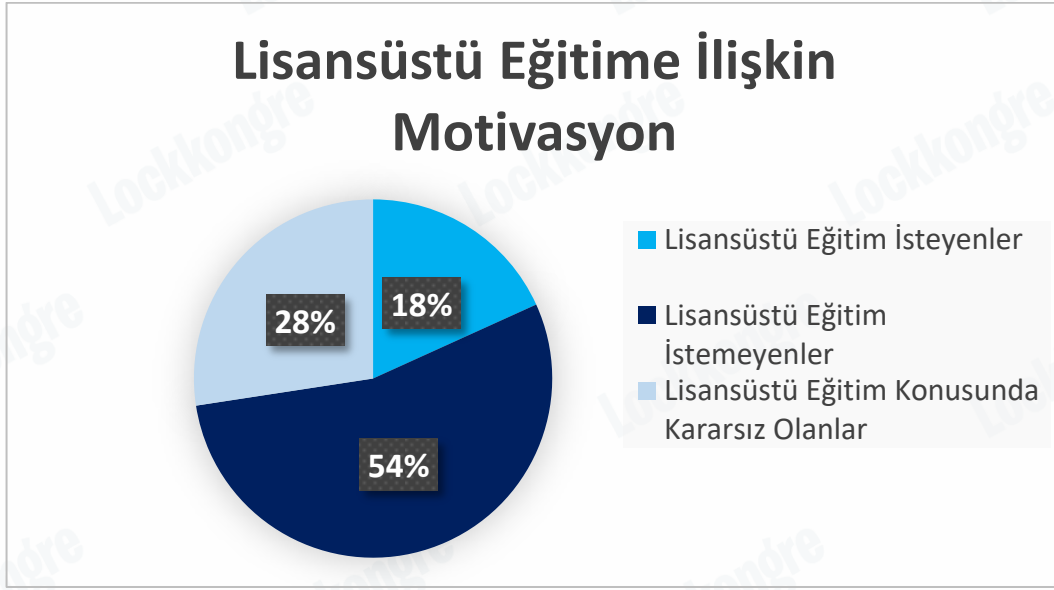
Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş; bu doğrultuda kod ve kategoriler oluşturularak yüzde ve frekans şeklinde verilmiştir. Krippendorff’un (2004) da belirttiği üzere içerik analizi sayesinde metinlerden ya da diğer anlamlı parçalardan kullanım bağlamlarına ilişkin tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim görmek isteyip istememeleri ile ilgili ortak görüşler kod ve bu kodların bir araya gelerek oluşturdukları anlamlı bütünlükler kategori şeklinde araştırma bulgularında verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara verilen yanıtların analiz edilmesinden ortaya çıkan bulgulara aşağıda sırasıyla tablolar şeklinde yer verilmiştir. Ortaya çıkan kod ve kategorilerin hangi yanıtlardan kaynaklandığının açık bir şekilde anlaşılabilmesi için öğretmen adaylarının yanıtlarından bazıları doğrudan alıntı şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri



Şekil 1. Lisansüstü Eğitime İlişkin Motivasyon Düzeyleri

Sosyal Bilgiler ve Türkçe bölümünde eğitim gören öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin motivasyon durumları incelenmiştir.

- Öğretmen adaylarının %54'ü lisansüstü eğitime devam etmek istememektedir.
- Öğretmen adaylarının %28'i lisansüstü eğitime devam etme konusunda kararsız olduğunu belirtmektedir.
- Öğretmen adaylarının %18'i lisansüstü eğitime devam etmek istediğini belirtmektedir.

Tablo 2: Lisansüstü Eğitime Devam Etmeye Yönelik Kararsız Öğrencilerin Durumları

Lisansüstü Eğitime Devam Etme Konusunda Kararsız Olma	F	%
Lisansüstü eğitimle ilgili bilgi sahibi olmama	6	40
Hedefinin kısa sürede mesleğe başlama olması	4	27
Lisansüstü eğitime karar vermeyi ileriki sınıfa bırakma	5	33

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda 'Lisansüstü Eğitime Devam Etme Konusunda Kararsız Olma' temasına ilişkin "Lisansüstü eğitimle ilgili bilgi sahibi olmama", "Hedefinin kısa sürede mesleğe başlama olması", "Lisansüstü eğitime karar vermeyi ileriki sınıflara bırakma" alt kodları oluşturulmuştur. Karar veremediğini ve daha sonraki süreçlerde düşüneceğini Öğretmen Adayı 42 "Şimdilik lisansüstü eğitime devam etme gibi bir amacım yok. Ama ileriki senelerde düşünebilirim" şeklinde ifade ederken Öğretmen Adayı 29 "Bu konuda hiç düşünmedim. Pek bir bilgim yok." diyerek görüşünü sonmuştur. Öğretmen Adayı 11' de "Bence lisansüstü eğitimden çok eğitim fakültesinde öğretmen olup işe başlamak için okuyoruz. İkisini bir arada da yürütebileceğimi düşünmüyorum." Derken Öğretmen adayı 38: "Hiç etrafımda lisansüstü eğitime devam eden arkadaşım yok ama ileriki sınıflarda bu konuda araştırma yaparım diye düşünüyorum" diyerek ifadelerde bulunmuşlardır.

Tablo 3: Lisansüstü Eğitime Devam Etmek İsteyen Öğrencilerin Durumları

Lisansüstü Eğitime Devam Etmeye İstekli Olma	F	%
Akademisyen olma isteği	5	29
Alanda uzmanlaşma	3	18
Farklı uzmanlık alanlarında çalışma isteği	3	18
Eğitimi bitmeyen bir süreç olarak görme	2	12
Farklı bir üniversite eğitimi deneyimleme	4	23

Öğretmen adaylarıyla görüşmeler sonucunda ‘Lisansüstü eğitime devam etmeye istekli olma’ temasına ilişkin “Akademisyen olma isteği”, “Alanda uzmanlaşma”, Farklı uzmanlık alanlarında çalışma isteği”, “Eğitimi bitmeyen bir süreç olarak görme” ve “Farklı bir üniversite eğitimi deneyimleme” kodları oluşturulmuştur. Hedefinin akademisyen olduğunu belirten Öğretmen Adayı 35: “Eğitim fakültesine başladığımdan bu yana öğretmenlikten daha çok akademisyen olmak en önemli amaçlarımdan bir tanesidir”. Derken Öğretmen Adayı 21’de “Öğretmenlik yapabilirim ama kendimi daha çok geliştirmek ve durağan kalmamak için lisansüstü eğitimi gerekli ve önemli buluyorum.” Lisansüstü eğitimi bir uzmanlaşma olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğretmen Adayı 8: “Kendi alanımda öğretmen olarak gelişmenin en önemli yolunu lisansüstü eğitim olarak görüyorum.”, Öğretmen Adayı 47 “Lisansüstü eğitimimi büyükşehirde bulunan daha iyi bir üniversitede devam etmek istiyorum” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Farklı bir alanda kendini geliştirmek isteyen Öğretmen Adayı 1 “Ölçme ve değerlendirme lisansüstü eğitimime devam etmek istediğim alan bu sebeple sosyal bilgiler alanından değil bu alandan eğitimime devam etmek istiyorum.” diyerek görüşlerini sunmuştur.

Tablo 4: Lisansüstü Eğitime Devam Etmek İstemeyen Öğrencilerin Durumları

Lisansüstü Eğitime Devam Etmek İstememe	F	%
Lisansüstü eğitim hedefinin olmaması	9	32
KPSS ve atanmaya yönelik çalışma	11	39
Lisansüstü eğitim sürecini uzun bulma	5	18
Yabancı dil konusunda yetersizlik	3	11

Öğretmen adaylarıyla yağılan görüşmeler sonucunda Lisansüstü Eğitime Devam Etmek İstememe temasına ilişkin, “Lisansüstü eğitim hedefinin olmaması”, “KPSS ve atanmaya yönelik çalışmalar”, “Lisansüstü eğitim sürecini uzun bulma”, “Yabancı dil konusunda yetersizlik” kodları oluşturulmuştur. Lisansüstü eğitime yönelik düşüncesi olmadığını ifade eden Öğretmen Adayı 6 “Hiç öyle bir hedefim olmadı. Öğretmen olup göreve başlamak için eğitim fakültesini tercih ettim.” Derken Öğretmen Adayı 28’ de “KPSS’ ye çalışmak zaten oldukça fazla vaktimi aldığından ancak atanmak için çaba sarf ediyorum.” Diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Yine Öğretmen Adayı 17 “Lisans eğitiminde dersler oldukça yoğun, çalışarak ancak onları tamamlayabileceğimi düşünüyorum. Tekrar lisansüstüne devam edebilecek motivasyonum yok.” Derken Öğretmen Adayı 44 “İstediğim lisansüstü bölümler yabancı dil şartı arıyor, lise eğitiminden bu yana İngilizcem yetersiz.” Öğretmen Adayı 32 “Atanıp öğretmen olmak her geçen yıl daha da zorlaşıyor. Öncelikli olarak atanmak için yapılması gerekenleri yapmayı düşünüyorum.” Şeklinde ifadelerde bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik motivasyon düzeyleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 54’ünün lisansüstü eğitime devam etmek istemedikleri belirlenmiştir. Bununla ilişkili olarak eğitim fakültesini öğretmen olma isteği ile seçtikleri, kısa sürede mesleğe atılma istekleri, sınava yönelik çalışarak kadrolu öğretmen olma isteklerinin etkili olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü eğitimin maddi olarak fırsat oluşturmaması, emek

ve maliyet gerektirmesi sebebiyle lisansüstü eğitime yönelik tutumun bu yönde ortaya koyulduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Sivacı, Gülbahar ve Çöplü (2018); Demir ve Beşoluk, (2017); Ören ve Karapınar, (2016); Şahin, Demir ve Arcagök, (2015); Ataman, (2014); Baş, (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelendiği belirlenmiştir. çalışmalarda öğrencilerin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde orta düzey olduğu sonucuna varılmıştır. Lisansüstü eğitime devam etme konusunda kararsız olmalarının öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime dair yeteri kadar bilgi sahibi olmamalarının etkili olduğu belirlenmiştir. Akyürek (2022), Toprak ve Taşgın (2017) çalışmasında öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeme nedenlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin devam etmeme nedenleri üzerinde en büyük etkisinin zaman problemi olduğunu belirtmektedirler. İltar (2021), çalışmasında lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik farkındalıkları ve bu eğitim ile ulaşmak istedikleri hedefler üzerine bir araştırma yapılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre lisansüstü eğitim ile farkındalıkları ve lisansüstü eğitim hakkındaki bilgi düzeyleri artan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin düşüncelerinin olumlu yönde geliştiği belirlenmiştir. Benzer nitelikte Austin ve Valley (2014) üniversite öğrencilerinin gelecek ve kariyer yönelik farkındalıkları ile lisansüstü eğitim arasında yüksek düzey ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu ilişkinin eğitim sayesinde ülkemizde ve diğer ülkelerdeki fırsat ve gelişmelerden haberdar olmalarını sağladığı belirlenmiştir.

Lisansüstü eğitim sürecine devam etmek isteyen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde akademisyen olma ve alanda uzmanlaşma isteğinin etkili olduğu görülmektedir. Aydemir ve Çam (2015), İlhan, Sünkür ve Yılmaz'ın (2012), Bahadır ve Özdemir'in (2014) çalışmasında öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim almaya istekli oldukları belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim sayesinde alanlarındaki yeterliklerinin artacağı, kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Benzer nitelikte Laor (2014), müzik öğretmenlerinin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını incelemiştir. Görüşmeler sonucunda lisansüstü eğitim sayesinde araştırmacı yönlerine katkı sağladığı, merak ve sorgulamaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde geliştiği ve lisansüstü eğitime devam etmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Desimone (2009), öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini yeterli hissetmeleri, akademik çalışmalarda bunma isteğinin etkili olduğu belirlenmiştir. Golde ve Dore, (2001); Gemme, (2005); Nazik ve Arslan, 2013; Karadaş, Duran ve Kaynak, (2017); Gemme ve Gingras, (2012); üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve lisansüstü eğitime devam etmek istedikleri belirlenmiştir. Lisansüstü eğitime devam etmek istemeyen öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin öncelikli olarak göreve başlamayı tercih etmeleri önemli bir sebep olarak belirlenmiştir. Er ve Ünal (2017), Güven ve Tunç (2007) çalışmasında öğrencilerin lisansüstü eğitimi maddi yetersizliklere sebep olması ve zaman kaybı olarak gördükleri belirlenmiştir. Benzer nitelikte Samancı, Özdemir ve Yılar (2016) çalışmasında lisansüstü eğitimi gereksiz emek ve zaman kaybı olarak gördüklerini bu yüzden istekli olmadıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adayları ve öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecine dair yeterli bilgi sahibi olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. ders saatlerinin düzenlenmesi, maddi olarak desteklenmeleri ve yapılacak alan çalışmaları kapsamında teşvik edilerek lisansüstü çalışma yapmaları hakkında desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akyürek, M. İ. (2022). Lisansüstü Eğitim Yapılmamasının Nedenleri ve Üniversitelerden Beklentiler: Bir Fenomenoloji Çalışması . *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi* , 3 (1) , 1-8.

Aitken, L., Currey, J., Marshall, A. ve Elliott, D. (2008). Discrimination of educational outcomes between differing levels of critical care programmes by selected stakeholders in Australia: A mixedmethod approach. *Intensive and Critical Care Nursing*, 24 (2), 68-77.

Artur, L., Marland, H., Pill, A. ve Rea, T. (2006). Postgraduate professional development for teachers: Motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Professional Development in Education*, 32(2), 201-219.

Ataman, Ö.G. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Balıkesir Üniversitesi Örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (43).

Austin, C. ve Valley, P. (2014). Postgraduate research degrees, increasing awareness in schoolchildren. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 16 (3), 22-35.

Aydemir, S. & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4 (4), 4-16. DOI: 10.19128/turje.00354.

Bahadır, E. ve Özdemir, A.Ş., (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumları (Marmara Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD Örneği), *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (2), http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1075.pdf adresinden 11.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (2), 368-388.

Baş, G. (2013). Öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri: Nitel bir araştırma (Niğde ili örneği). *Yükseköğretim Dergisi*, 3 (2), 61-69.

Çalık, T. ve Gürer, G. T. (2019). Lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IHEC 2019. 4.Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Kongresi Bildiriler Kitabı* (ss. 63-73). 10-12 Ekim 2019, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Demir, M. ve Beşoluk, Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (4), 769-781.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.

Er, H. ve Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 687- 707.

Galloway, A. (2005). Non-probability sampling. *Encyclopedia of Social Measurement*, 859-864. doi:10.1016/b0-12-369398-5/00382-0.

Gemme, B. (2005). The changing career of doctoral students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED489889).

Gemme, B., & Gingras, Y. (2012). Academic careers for graduate students: a strong attractor in a changed environment. *Higher Education*, 63(6), 667-683.

Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). At cross Purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED450628).

Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü öğrencilerin akademik sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği). *Millî Eğitim*, 173, 157-172.

İlhan, A., Öner Sünkür, M. ve Yılmaz, F., (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Lisansüstü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği), *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 22 - 42.

İlter, İ. (2021). Lisansüstü Eğitime Yönelik Farkındalığın Lisans Öğrencilerinin Lisansüstü Eğitim Niyetlerine Etkisi . *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 10 (3) , 1592-1601 . DOI: 10.33206/mjss.814770.

Hermann, M., Pentek, T. ve Otto, B. (2015). *Design principles for industrie 4.0 scenarios: A literature review*. Technische Universität Dortmund. doi: 10.13140/RG.2.2.29269.22248.

Harling, K. (2012). An overview of case study. *SSRN Electronic Journal*. doi:10.2139/ssrn.2141476.

Karadaş, A., Duran, S., Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin kariyer planlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-8.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Laor, L. (2014). Evaluating Graduate Education Transcending Biases in Music Teachers' Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*. 3 (1) . DOI: 10.11114/jets.v3i1.517.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Belgesi*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_Y_GENEL_YETERLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.

Nazik, E., Arslan, S. (2014). Hemşirelik mesleğinin geleceği: öğrencilerin beklentileri. *Bozok Tıp Dergisi*, 4(1), 33-40.

Ören, F. ve Karapınar, A. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarıyla lisansüstü eğitime yönelik tutumları ve bu değişkenler arasındaki ilişki. *Yükseköğretim Dergisi*, 6 (3), 105-116.

Samancı, O. , Özdemir, R. & Yılar, R. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisansüstü Eğitim İle İlgili Görüşleri . *e-Kafkas Journal of Educational Research* , 3 (1) , 56-63.

Sıvacı, S. Y., Gülbahar, B. ve Çöplü, F. (2018). Öğretmen adaylarının araştırma ve lisansüstü eğitime yönelik tutumları. *Turkish Studies*, 13 (3), 911-926.

Şahin, Ç., Demir, M. ve Arcagök, S. (2015). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 304-320.

Toprak, E., & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7 (13), 599-615.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİME GİRİŞ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Doç. Dr. Pınar Bilasa

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Ankara
pinarbilasa@gazi.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde birinci sınıf, birinci döneminde öğretmenlik meslek bilgisi dersi kapsamında aldıkları ilk ders olan Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeline dayalı olarak yapılan bu araştırmanın çalışma grubunda Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmacının Eğitime Giriş derslerine girdiği Okul Öncesi Öğretmenliği (98 kişi) ve Sınıf Eğitimi Öğretmenliği (92 kişi) bölümlerine kayıtlı olan toplam 190 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada veriler 2011 yılında Önen ve Koçak tarafından geliştirilen 29 maddeden oluşan "Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum" Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı Z puanı testi ile incelenmiştir. Dağılımın normal olmadığı belirlendiği için karşılaştırmalı analizlerde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Ayrıca yapılan analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının bu derse ilişkin yüksek düzeyde sempati duydukları, yüksek düzeyde önem verdikleri ve çok az düzeyde de antipati duydukları ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşlerinin farklı bir veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılarak da ele alınması önerilebilir. Böylece öğretmen adaylarının bu derse ilişkin tutumlarının nedenleri araştırılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde okudukları diğer derslere ilişkin tutumlarına bu araştırmada kullanılan benzer ya da farklı değişkenler aracılığıyla da bakılarak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde daha nitelikli yetişmesine olanak sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi, Sınıf Eğitimi, Eğitime Giriş Dersi, Öğretmen Adayları, Tutum.

ABSTRACT

This research was conducted to determine the attitudes of pre-service teachers towards the Introduction to Education course, which is the first course they take within the scope of the teaching profession knowledge course in the first year of the faculty of education. In the study group of this research, which is based on the survey model, there are 190 teacher candidates enrolled in the Department of Preschool Education (98 students) and Classroom Education Teaching (92 students) in 2021-2022 academic year in Gazi University Gazi Faculty of Education, where the researcher taught the "Introduction to Education" courses. The data in the research were collected through the scale of Attitudes Towards the Introductory Education Course, consisting of 29 items, developed by Önen and Koçak in 2011.

In the analysis of the data, first of all, whether the data were suitable for normal distribution was examined with the Z score test. Since it was determined that the distribution was not normal, Mann Whitney U test, one of the non-parametric tests, were used in the comparative analyses. As a result of the research, it was seen that the attitudes of the students towards the Introduction to Education course did not change according to the gender and department variables. In addition, as a result of the analysis, it was revealed that the pre-service teachers had a high level of sympathy, a high level of importance and a very low level of antipathy for this course. Based on these findings, it can be suggested that prospective teachers' views on the course should also be discussed using the interview technique, which is a different data collection technique. Thus, the reasons for pre-service teachers' attitudes towards this course can be investigated. In addition, by looking at the attitudes of teacher candidates towards other courses they studied in education faculties through similar or different variables used in this research, it can be ensured that teacher candidates are educated in a more qualified way in education faculties.

Keywords: Faculty of Education, Preschool, Classroom Education, Introduction to Education Course, Teacher Candidates, Attitude.

GİRİŞ

Cumhuriyetten günümüze öğretmen eğitimi Türk eğitim sisteminin en önemli konularından biri olmuştur. Tarihsel süreçte eğitimin önderleri olan öğretmenlerin yetiştirilmesine; Köy Öğretmen Okulları, Köy Eğitim Kursları, Köy Enstitüleri, Öğretmen Okulları, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, Eğitim Fakülteleri aracılık etmiştir.

Eğitim fakültelerinin 1982 yılı kuruluş yılı kabul edildiğinde günümüze kadar eğitim fakültelerinin sayılarının hızla arttığı söylenebilir. Türkiye’de 2021-2022 yılı Yüksek Öğretim Kurumu verilerine göre aktif olarak faaliyet gösteren 127’si devlet, 73’ü vakıf olmak üzere 200 tane üniversite bulunmaktadır. Bu fakültelerden 96’sı devlet, 15’i vakıf olmak üzere toplam 116’sında aktif olarak faaliyet gösteren eğitim fakültesi bulunmaktadır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Bilindiği gibi öğretmen yetiştirme çok yönlü bir süreçtir. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini kapsar. Öğretmen olmak isteyen birinin başarısı bu süreçte aldığı eğitimin niteliği ile yakından ilişkilidir. Çünkü öğretmen yeterliliği eğitim kalitesini yakından etkileyen önemli bir faktördür (Şahin ve Aytaç, 2019). Eğitim fakültelerinin lisans programlarında öğretmenlik mesleğine hazırlık eğitimi; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olmak üzere üç temel bileşenden oluşur (Karip, 2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi süreçte öğretmenlik meslek bilgisi (pedagojik formasyon) öğretmen olarak yetişebilmelerinde oldukça önemli bir işleve sahiptir (Şahin ve Aytaç, 2019). Eğitime Giriş dersi öğretmenlik meslek derslerinden biri olup öğretmen adaylarının bu kapsamda aldığı ilk derstir (Karip, 2019). 1982 yılında birinci yarıyıl dersi haftada üç saat olarak programlarda yer alan bu ders 1985 yılında Eğitim Bilimine Giriş adıyla yeniden düzenlenmiştir (Çalık ve Arslan, 2019). 1998–1999 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılmış “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersi önemli bir role sahip olmuştur. 2006 yılında yapılan yeni bir düzenleme ile öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yeniden oluşturulmuştur. Buna göre “Öğretmenlik Mesleğine Giriş” dersinin içeriği gözden geçirilmiş ve “Eğitim Bilimine Giriş” dersi adı verilerek tekrar önceki uygulamaya geri dönmüştür (Taşpınar, 2007). Son olarak 2018 yılında öğretmen yetiştiren lisans programlarının güncellenmesiyle bu dersin adı “Eğitime Giriş” dersi olarak yeniden güncellenmiş ve haftada iki saat olarak bugünkü halini almıştır. Dersin adı sürekli değiştirilmesine rağmen içerikte önemli değişiklikler olmamıştır (Çalık ve Arslan, 2019).

Eğitime Giriş dersi; öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında yer alan temel bir derstir. Bu nedenle bu dersin meslek bilgisi kapsamında yer alan tüm derslerin alt yapısını oluşturduğu ve önkoşul niteliği taşıdığı söylenebilir (Şahin ve Aytaç, 2019). Öğretmenlik mesleğini kazandıran zorunlu derslerden biri olan bu dersin amacı; eğitim hakkında genel bilgiler vermek, eğitimin ana iskeletini tanıtmak, diğer bilimlerle olan ilişkisini açıklayarak öğrencilere genel olarak bir eğitim görüşü kazandırmaktır (Çelikkaya,1999:5). Eğitime giriş dersinin YÖK tarafından belirlenmiş kur tanımına göre ise bu ders; “eğitim-öğretimle ilgili temel kavramlar, eğitimin amaç ve işlevleri, eğitimin diğer alanlarla ilişkisi, eğitimin felsefi, psikolojik, hukuki, tarihi sosyal, kültürel, politik, ekonomik temelleri, eğitim bilimlerinde yöntem, bir eğitim ve öğrenme yeri olan okul ve sınıf ortamı, öğretmenlik mesleği ile öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler, yirmi birinci yüzyılda eğitimle ilgili yönelimler konularını kapsamaktadır (Karip, 2019). Görüldüğü gibi Eğitime Giriş dersi oldukça kapsamlı olup, içeriği öğretmenlik mesleğine giriş niteliğinde, mesleğin gerektirdiği meslek kültürünü öğretmen adaylarına kazandırmayı amaçlayan genel konulardan oluşmaktadır.

Meslek derslerine temel olma özelliği gösteren bu dersin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına, ilgi ve beklentilerine yön vermesi de oldukça doğaldır. Bu noktadan

hareketle Eğitime Giriş dersine ilişkin olumlu tutuma sahip olmanın bundan sonraki tüm meslek dersine ilişkin tutumları da yakından ilgilendireceği açıktır. Eğitimciler ve psikologlar herhangi bir mesleğe yönelik olumlu tutumun performansı kolaylaştırıp geliştirirken, olumsuz tutumun performansı geliştirmeye engel olduğunu ortaya koymaktadır (Farrukh ve Shakoor, 2018). Bu sebeple eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının aldıkları ilk meslek dersi olan Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarını ortaya çıkarmak önemli görülmüş ve böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Alan yazın tarandığında Eğitime giriş dersine ilişkin farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Calderhead ve Robson (1991), İngiltere’de bir lisede öğretmenlik yapan 12 sınıf öğretmeni üzerinde yürüttükleri çalışmada bir yıl boyunca öğretmenleri izlenmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde çeşitli yöntemler kullanmalarında, öğretmen eğitimine girişte aldıkları öğretim, öğrenme ve eğitim programı algıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çoğunlukla öğretmen adaylarının öğretmen olarak okudukları okullardaki derslerden elde ettikleri deneyimlerinden, kendi sınıf uygulamalarında yararlandıkları ve bu sayede etkili öğretim tutumlarına sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Pehlivan (1997), Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Erişi Düzeyi adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise Fırat Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümü ile Matematik Bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören Eğitim Bilimine Giriş dersini alan toplam 79 öğrencinin görüşleri ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonunda; öğrencilerin derse, öğretmene ve bölümüne yönelik olumlu görüşleri arttıkça başarı düzeyinin arttığını, olumlu görüş düzeyi azaldıkça da başarı oranının buna bağlı olarak düştüğünü ortaya koymuştur. Kösterelioğlu (2008) yapmış olduğu bir çalışmada, Eğitim Bilimine Giriş dersinin belirlenen bilişsel alan hedeflerinin öğrencilerin erişti düzeyine bakarak büyük çoğunlukla gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Chalies ve arkadaşları (2010) ise genel olarak eğitim fakültesinde uygulanan eğitim programının öğretmen adaylarının eğitimi üzerindeki etkisini araştırmışlar ve programın, pratik yapmaya yönelik eksiklikleri olduğu ve bunun için üniversite idaresi ve diğer öğretim elemanlarıyla işbirliği yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca mesleki gelişim ve öğretmen eğitimindeki yoğun teorik ve özerk sınıf çalışmasının, Wittgenstein'in analitik felsefesinin varsayımlarının örnek alınmasından dolayı öğretmen eğitiminde ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimi üzerindeki önemi ele alınmıştır. Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği (42 kişi) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (30 kişi) son sınıfında öğrenim gören toplam 72 öğretmen adayı üzerinde yürütülen araştırmada Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarından 38'inin, Okul Öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarından ise 20'sinin meslek bilgisi derslerinin öğretmenlik mesleğine bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, bununla beraber bazı öğretmen adaylarının bu dersleri yeterli bulmadıkları, bazılarının ise derslerin mesleğe bakış açılarını değiştirmediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Önen ve Koçak tarafından 2011 yılında ise Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirilmiştir. Bu araştırmaya da veri toplama aracı olarak kaynaklık eden çalışmada ortaya koyulan ölçeğin kullanıldığı başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

Al-Salkhi (2019) tarafından “Petra Üniversitesi'ndeki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Uygulamalı Eğitim Sırasında Gözlemlenen Öğretim Yeterlikleriyle İlişkisi” adlı makale çalışmasında ise araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uzmanlık alanlarındaki farklılığa rağmen öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ortalamalarının sınıf öğretmenliği alanında uzmanlaşan öğrenciler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kadın öğretmen adaylarının

öğretmenlik yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ve uzmanlığa dayalı alan açısından kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur.

Balık tarafından 2021 yılında yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ise öğretmenlik meslek değerlerine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki değerlere ilişkin farkındalıkları ve mesleğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 2019-2020 öğretim dönemi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi (55) ve Sınıf Öğretmenliği (70) programlarında Eğitime Giriş dersini alan birinci sınıf öğretmen adayları üzerinde yürütülen araştırma sonucunda öğretmenlik meslek değerlerine yönelik gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Alan yazın taramalarından elde edilen çalışmalar incelendiğinde genel olarak eğitim fakültesindeki meslek bilgisi derslerine ilişkin öğretmen adaylarının genel görüşlerine, eğitim fakültesinde alınan derslerin öğretmenlerin mesleği uygularken öğretimde olumlu tutuma sahip olmalarına katkı sağladığına, Eğitime giriş dersi amaçlarına ne kadar ulaşıldığına ya da bu derse ne kadar değer verdiklerine, eğitime giriş derine ilişkin tutum ölçeği geliştirme çalışmasına, yanı sıra da meslek derslerinin daha çok teorik ağırlıklı olduğunu ifade eden çalışmalara yer verildiği görülmüştür. Yukarıdaki çalışmamaların önemli bir bölümünde öğretmenlerin cinsiyet ve bölümlerinin temel bağımsız değişkenler olarak ele alındığı da gözlemlenmiştir. Ancak meslek bilgisi dersleri arasında temel ve ilk ders olma özelliği gösteren Eğitime Giriş dersine yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilindiği gibi tutumlar, ilgiler, ihtiyaçlar, davranışlar, değerler öğretmenliği oluşturan unsurlardır (Küçükahmet, 1994). Öğretmenlerin tutumlarını incelerken bu çalışmada da cinsiyet ve bölüm değişkenleri temel bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın alandaki önemli bir boşluğu büyük ölçüde dolduracağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra böyle bir araştırmanın Türkiye’de son yıllarda öğretmen eğitiminde yaşanan gelişmeleri derse ilişkin tutumlar bazından ele alarak alan yazına kaynak sunacağı ve yapılacak olan eğitimsel çalışmalara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Bu önem dâhilinde aşağıda araştırmanın amacına yer verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı; öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının, Eğitime Giriş dersine yönelik tutumları genel olarak nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının, Eğitime Giriş dersine yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının, Eğitime Giriş dersine yönelik tutumları, öğrenim gördükleri bilim dalına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma verileri, 2021-2022 eğitim-öğretim güz yarıyılında Ankara Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okuyan 1. Sınıfta öğretim gören 190 öğretmen adaylarından “Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırmanın bölüm ve öğrenci sayısına ilişkin sınırlılığının temel nedeni araştırmacının söz konusu dönemde sadece bu bölümlerde Eğitim Bilimine Giriş dersine girmiş olmasından kaynaklanmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999). Kesitsel tarama modeli ise incelenen olgunun herhangi bir andaki durumunu tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Özdemir, 2015). Bu araştırmada kesitsel yapı olarak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içindeki temel olgulardan biri olan Eğitime Giriş dersine ilişkin olarak araştırmanın yapıldığı dönemde bu dersi alan öğretmen adaylarının derse ilişkin görüşleri var olan haliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın teorik evrenini; Türkiye'deki 200 Üniversitede bulunan 116 Eğitim fakültesinde Eğitime Giriş dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Karasar (1998)'a göre teorik evrene ulaşmak güç olduğundan araştırmanın çalışma evreni üzerinde yürütülmesi daha uygundur. Bu nedenle araştırmanın çalışma evreni Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından verilen Eğitime Giriş dersini alan Okul Öncesi Öğretmenliği (98 kişi) ve Sınıf Eğitimi Öğretmenliği (92 kişi) bölümlerine kayıtlı olan toplam 190 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırma verileri toplanırken 169 öğretmen adayı gönüllü olmuş, bunlardan beş öğretmen adayına ait veri toplama aracında ise eksik veri kodlandığı için araştırmaya dâhil edilmemiştir. Aşağıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1 Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Özellikleri

Bölüm	Cinsiyet					
	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	80	53,69	5	33,33	85	51,83
Sınıf Eğitimi Öğretmenliği	69	46,31	10	66,67	79	48,17
Toplam	149	100,00	15	100,00	164	100,00

Tabloda da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yarısından fazlasını (%51,83) okul öncesi öğretmenliği bölümü öğretmen adayları oluştururken yarıya yakını (%48,17) sınıf eğitimi öğretmenliği bölümüne kayıtlı öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bölüme göre dağılımda dengeli bir durumun ortaya çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra toplam 164 öğretmen adayının %90,85'ini oluşturan 149 öğretmen adayı kadın iken, %9,15'ini oluşturan 15 öğretmen adayı ise erkektir. Erkek öğretmen aday sayılarının az olmasının nedenin okunan bölümden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler 2011 yılında Önen ve Koçak tarafından geliştirilen Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. 29 maddeden oluşan bu ölçek 3 faktör ("Sempati" "Önem" ve "Antipati") üzerinde toplanmaktadır. Önen ve Koçak (2011) yaptıkları analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .95 olduğu belirlemişlerdir. Ölçeğin cevap seçenekleri; 1=Hiç katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum,

5= Tamamen katılıyorum biçiminde verilmiştir (Önen ve Koçak, 2011). Puanlamada; 1’den 18’ e kadar olan maddeler düz, 19-29 arasındaki maddeler ise ters şekilde puanlanmıştır. Her bir alt boyuttan alınan yüksek puan bireyin Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumunu göstermektedir (Önen ve Koçak, 2011). Ölçek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile açıklanmıştır. Ölçeğe ilişkin faktör analizinden elde edilen veriler ise şöyledir.

Tablo 2 “Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin Faktör Analizine ve Güvenirliğine İlişkin Veriler

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterlilik Ölçümü		,89
Bartlett Testi	Ki-Kare	4313,41
	Sd	406
	Anlamlılık düzeyi	,00*
Cronbach Alfa		,94

*p<0,05

Tabloda da görüldüğü gibi KMO testi değeri 0,89 çıkmıştır. Bu değer örneklem büyüklüğünün faktör analizi için “mükemmel” (Çokluk ve ark., 2012: 207) olduğunu göstermektedir. Ayrıca Bartlett testi sonuçları incelendiğinde ki-kare ($X^2_{(406)} = 4213,41$; $p < ,05$) değerinin anlamlı olduğunu görülmüştür. Bartlett testi sonucunda anlamlılık düzeyi $p = 0,00$ olarak elde edilmiştir. Buna göre de değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırma için tekrar hesaplanan Cronbach’s Alpha değeri ise 0,94 bulunmuştur. Buna göre verilerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Bu 3 faktörün toplam varyansı ne düzeyde temsil ettiğine yönelik araştırmacılar tarafından elde edilen değerler ise şöyledir:

Tablo 3 Eğitim Bilimine Giriş Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin Faktör Yapılarına İlişkin Veriler

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	11,93	41,16	41,16
Faktör 2	4,61	15,92	57,09
Faktör 3	1,89	6,54	63,64

Tablo 3’te de görüldüğü gibi faktör analizi sonucunda 29 madde için 1. Faktörün toplam varyansın %41,16’sını, %2. Faktörün toplam varyansın %57,09’unu, 3. Faktörün ise toplam varyansın %63,64’ünü açıkladığı görülmüştür. Varyansın en az %40’ını karşılaması gerekliliğinden (Büyüköztürk, 2008:125) hareketle yapılan analiz sonucunda elde edilen faktör değerleri yeterli olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalı analizlerin seçimi için verilerin dağılımların normal dağılıma uygunluğu Z puanı hesaplaması ile belirlenmiştir. Bilindiği gibi Z puanı basıklık ve çarpıklık değerlerinin kendi standart hata değerlerine bölünmesi ile bulunur (Örn: $Z_{\text{basıklık}} = Z_{\text{basıklık}} / Z_{\text{basıklık}} \text{ SH}$) ve çıkan değerlerin 1,96 dan küçük olması halinde dağılımın normal olduğu, büyük olması halinde ise normal olmadığı yorumu yapılır (Taşpınar, 2017). Bağımsız değişkenlere göre elde edilen bağımlı değişkenin dağılımının normalliği analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4 Bağımsız Değişkenlere Göre Bağımlı Değişkenin Dağılımının Normallliği Testi (Z Puanı)

Değişkenler	n	Zçarpıklık	Zbasıklık	Dağılım Normallliği	X	Medyan	
Tüm öğretmen adayları	164	7,80*	6,51*	Normal değil	4,53	4,68	
Cinsiyet	Erkek	149	6,50*	3,75*	Normal değil	4,54	4,68
	Kadın	15	4,35*	6,94*	Normal değil	4,53	4,68
Bölüm	Okul öncesi Öğr.	85	5,01*	2,52*	Normal değil	4,52	4,72
	Sınıf Eğit. Öğr.	79	5,05*	8,07*	Normal değil	4,55	4,65

*Z > 1,96 normal değil

Tabloda da görüldüğü gibi dağılım normallliğini test etmek için yapılan Z puanı hesaplaması sonucunda gerek araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları herhangi bir bağımsız değişken boyutu dikkate alınmadığında, gerekse cinsiyet ve bölüm türü değişkeni dikkate alındığında tüm basıklık ve çarpıklık Z puanlarının 1,96 değerinden büyük olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm bağımsız değişkenlere dayalı analiz ve yorumlarında parametrik olmayan testlere dayalı işlemler yapılması kararı alınmıştır.

Ölçeğin bütününe ilişkin tüm öğretmen adaylarının tutumlarının yorumlanmasında medyan değeri esas alınmıştır. Çünkü bilindiği gibi dağılımlar normal değilse grubu temsil etme adına aritmetik ortalama gücünü kaybettiği için medyan değerleri daha doğru bir yorum yapma olanağı sağlamaktadır (Taşpınar, 2017). Ölçekten elde edilen puanların yorumlanmasında esas alınan medyan değerleri ‘1,00-1,79 hiç katılmıyorum, 1,80-2,59 katılmıyorum, 2,60-3,39 kararsızım, 3,40-4,19 katılıyorum, 4,20-5,00 tamamen katılıyorum’ puan aralıkları ile yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumları ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyete ve bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için dağılımlar normal olmadığı için (bkz. Tablo 4) Mann Whitney U testi uygulanarak farkın hangi gruplar arasında olduğu istatistiksel olarak belirlenmeye çalışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın bütün aşamalarında etik ilke ve kurallara hassasiyetle uyulmuş, elde edilen veriler objektif bir şekilde analiz edilerek araştırma bulgu ve sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışma kapsamında yer alan Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının araştırmaya katılmalarında gönüllü olmaları esas alınmıştır. Ölçek uygulamaları kendilerini rahat ifade edebilecekleri öğretmen adaylarının kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ölçeğe verdikleri yanıtların bu bilimsel çalışma haricinde başka bir yerde kullanılmayacağı bilgilendirilmiştir ve elde edilen veriler gizli tutulmuştur. Araştırmada yararlanılan kaynaklar hem metin içinde hem de kaynakçada gösterilmiş, ayrıca araştırma için toplanan veriler üzerinde herhangi bir çarpıtma ya da tahrif yapılmamış ve başka bir dergiye aynı anda gönderilmemiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmanın bütününe kapsayacak niteliktedir.

BULGULAR

Görüşme formunda akademisyenlere yöneltilen sorulara verilen cevaplar üzerinden yapılan analiz ve elde edilen bulgulara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgular arasında neden sonuç ilişkileri ele alınarak, kodlar ve temalar altında verilmiş ve tanımlanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Burada öncelikle öğretmen adaylarının derse ilişkin genel tutumlarına daha sonra alt boyutlara ilişkin tutumlarına, son olarak ta cinsiyet ve

bölüm değişkenlerine göre öğretmen adaylarının tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine ilişkin genel tutumlarına yönelik bulgular

Burada öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine ilişkin genel tutumları ölçeğin genelinde dağılımın normal olmaması (bkz. Tablo 4) nedeniyle medyan değeri esas alınarak yorumlanmıştır. Ölçeğin bütününe ilişkin olarak tüm öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine ilişkin medyan değeri $M=4,68$ 'dir. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak bu derse ilişkin “tamamen katılıyorum” düzeyinde (4,20–5,00) olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tutumlarına ise aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının alt boyutlarına ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine ilişkin derse “sempati” ile bakma ($M_{\text{Sempati}}=4,50$) ve derse “önem” verme ($M_{\text{Önem}}=4,70$) alt boyutlarında yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber derse “antipatik” bulma konusunda da yine yüksek düzeyde ($M_{\text{antipatik}}=5,00$ –ters puanlanmıştır) görüşler ortaya koymuşlar ve antipatik bulma görüşlerine ‘hiç katılmadıklarını’ belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yüksek düzeyde sempati duydukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle sempati alt boyutunda yer alan ifadelerle göre medyan değerleri esas alınarak öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersinde kendilerini iyi hissettikleri, bu dersin onlara mesleği sevdirdiği, bu dersin onlarda merak uyandırdığı, bu derse dinlemekten mutlu oldukları, bu derse zevkle çalıştıkları, bu dersin diğer dersler arasında en sevilen ders olduğu ve bu derse daha fazla zaman ayırmak istedikleri söylenebilir. Yine öğretmen adaylarının bu derse yüksek düzeyde önem verme tutumuna sahip olduğu görüldüğünden ölçekte yer alan ifadeler doğrultusunda medyan değerleri esas alınarak öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersinin mesleki beceriler kazanma, mesleğe hazırlanma, öğretmen olma bilinci oluşturma, okul sistemi konusunda bilgi edinme, mesleki profil oluşturma, hedefler koyma, öğretmen niteliklerini öğrenme bakımından fayda sağladığı ayrıca bu dersin eğitim felsefesi konusunda etkili bir ders olduğu ve bu dersin mesleğe ilk adım niteliğinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra antipati alt boyutuna hiç katılmadıklarını ifade eden öğretmen adaylarının ölçekte yer alan ifadelerle göre medyan değerleri esas alınarak Eğitime Giriş dersinin gereksiz olduğu, meslekten soğuttuğu, zaman ayırmanın gereksiz olduğu, yararlı bir ders olmadığı, derse sevmedikleri, önemli bir ders olmadığı, derste sıkıldıkları, derste aradıklarını bulamadıkları, konuların ilgilerini çekmediği görüşlerine tamamen katılmadıkları söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitime Giriş Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre tutum puanlarının dağılımının normal olmadığı belirlendiğinden (bkz. Tablo 4) Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Eğitime Giriş Dersine İlişkin Tutumları

Cinsiyet	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi	
				U	p
Kadın	149	4,68	81,62	986,00	0,45
Erkek	15	4,68	91,27		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre tutumları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuca göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($U=986,00$; $p>0,05$). Başka bir değişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının ölçeğin geneline göre değişmediği söylenebilir. Sıra ortalamaları açısından bakıldığında ise erkeklerin bir miktar yüksek sıra ortalaması değerine sahip oldukları görülse de Medyan değerlerine bakıldığında her iki grubun da “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde bir tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre Eğitime Giriş dersini alan hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin medyan değerleri incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğretmen adaylarının da dersi sevdikleri, faydalı buldukları, kendilerini derste iyi hissettikleri, dersin merak uyandırdığı, öğretmen olma bilincinin ve profilinin oluşmasına katkı sağladığı, dersin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Ayrıca bu dersin gereksiz olduğu, yararlı ve ilgi çekici bir ders olmadığı, sıkıcı olduğu yönündeki görüşlere de her iki cinsiyetten öğretmen adaylarının hiç katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlarında ölçeğin alt boyutlarını oluşturan “sempati”, “önem” ve “antipati” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Çünkü cinsiyet bağımsız değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarının dağılımının normal olmadığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 4) Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6 Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Alt Boyutlara İlişkin Tutumları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi	
					U	p
Sempati	Kadın	149	4,50	82,27	1083,50	0,84
	Erkek	15	4,25	84,77		
Önem	Kadın	149	4,70	81,46	962,50	0,37
	Erkek	15	4,80	92,83		
Antipati	Kadın	149	5,00*	82,65	1095,50	0,89
	Erkek	15	4,90*	81,03		

*Hiç katılmıyorum = 5 puan.....kesinlikle katılıyorum = 1 puan biçiminde puanlanmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda alt boyutlara ilişkin hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U_{sempati}= 1083,50$, $p>0,05$; $U_{önem}= 962,50$, $p>0,05$; $U_{antipati}= 1095,50$, $p>0,05$). Başka bir değişle kadın ve erkek öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının ölçeğin alt boyutlarına göre değişmediği söylenebilir. Grupların sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen adaylarının sempati ve önem verme alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde benzer tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Antipati alt boyutunda da yine kadın ve erkek öğretmen adaylarının ‘hiç katılmıyorum’ düzeyinde benzer tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin Eğitime Giriş dersinde kendilerini iyi hissettikleri, bu dersin onlara mesleği sevdirdiği, bu dersin onlarda merak uyandırdığı, bu dersi dinlemekten mutlu oldukları, bu derse zevkle çalıştıkları, bu dersin diğer dersler arasında en sevilen ders olduğu ve bu derse daha fazla zaman ayırmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Yine öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin Eğitime Giriş dersinin mesleki beceriler kazanma, mesleğe hazırlanma, öğretmen olma bilinci oluşturma, okul sistemi konusunda bilgi edinme, mesleki profil oluşturma, hedefler koyma, öğretmen niteliklerini öğrenme bakımından fayda sağladığı ayrıca bu dersin eğitim felsefesi konusunda etkili bir ders olduğu ve bu dersin mesleğe ilk adım olduğu ortaya çıkmıştır. Yine cinsiyet fark etmeksizin antipati alt

boyutunda da öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersinin gereksiz olduğu, meslekten soğuttuğu, zaman ayırmanın gereksiz olduğu, yararlı bir ders olmadığı, dersi sevmedikleri, önemli bir ders olmadığı, derste sıkıldıkları, derste aradıklarını bulamadıkları, konuların ilgilerini çekmediği görüşlerine tamamen katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Adaylarının Bölüm Değişkenine Göre Eğitime Giriş Dersine İlişkin Tutumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlerine göre Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlarını karşılaştırmak için öncelikle tutum puanlarının dağılımlarının normalliği test edilmiş ve dağılımların normal olmadığı belirlendiği için (bkz. Tablo 4) bölüm bağımsız değişkenine göre karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Bilişsel Farkındalık Stratejilerini Kullanma Düzeyleri

Bölüm	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi	
				U	p
Okul Öncesi Öğrt.	95	4,72	81,43	3266,50	0,76
Sınıf Eğitimi Öğrt.	79	4,65	83,65		

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik bölüme göre tutumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($U= 3266,500$, $p>0,05$). Başka bir değişle bölümlere göre öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının ölçeğin geneline göre değişmediği söylenebilir. Sıra ortalamaları ve medyan değerleri incelendiğinde her iki bölümünde Eğitime Giriş dersine ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin medyan değerleri incelendiğinde her iki bölüm öğretmen adaylarının da dersi sevdikleri, faydalı buldukları, kendilerini derste iyi hissettikleri, dersin onlarda merak uyandırdığı, öğretmen oluşturma bilincinin ve profilinin oluşmasına katkı sağladığı, dersin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca bu dersin gereksiz olduğu, yararlı, ilgi çekici bir ders olmadığı sıkıcı, olduğu yönündeki görüşlere ise hiç katılmadıkları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının bölüm bağımsız değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tutum puanlarının dağılımının normal olmadığı belirlendiğinden (bkz. Tablo 4), Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlarında ölçeğin alt boyutlarını oluşturan “sempati”, “önem” ve “antipati” boyutlarında bölüm değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8 Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Alt Boyutlara İlişkin Tutumları

Alt Boyutlar	Bölüm	n	Medyan	Sıra Ort.	Mann Whitney U Testi	
					U	p
Sempati	Okul Öncesi Öğrt.	85	4,50	81,40	3264,00	0,75
	Sınıf Eğitimi Öğrt.	79	4,50	83,68		
Önem	Okul Öncesi Öğrt.	85	4,70	82,65	3345,00	0,96
	Sınıf Eğitimi Öğrt.	79	4,70	82,34		
Antipati	Okul Öncesi Öğrt.	85	5,00	82,09	3323,00	0,90
	Sınıf Eğitimi Öğrt.	79	5,00	82,94		

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bölümlere göre alt boyutlara ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($U_{sempati}= 3264,00$, $p>0,05$; $U_{önem}= 3345,00$, $p>0,05$; $U_{antipati}= 3323,00$, $p>0,05$). Başka bir değişle okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmenliği bölümünde

okuyan öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının ölçeğin alt boyutlarına göre değişmediği söylenebilir. Bununla birlikte sıra ortalamalarına ve medyan değerlerine bakıldığında okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmenliği bölümleri öğretmen adaylarının sempati ve önem verme alt boyutunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde benzer tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Antipati alt boyutunda da yine her iki bölüm öğretmen adaylarının “hiç katılmıyorum” düzeyinde benzer tutuma sahip oldukları görülmüştür. Buna göre her iki bölüm öğretmen adaylarının da Eğitime Giriş dersine sempati ile yaklaştıkları, dersi önemli buldukları belirlenmiş ve dersin antipatik olduğu düşüncesinde olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının bölümleri fark etmeksizin Eğitime giriş dersinde kendilerini iyi hissettikleri, bu dersin onlara mesleği sevdirdiği, bu dersin onlarda merak uyandırdığı, bu dersi dinlemekten mutlu oldukları, bu derse zevkle çalıştıkları, bu dersin diğer dersler arasında en sevilen ders olduğu ve bu derse daha fazla zaman ayırmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen adaylarının bölümleri fark etmeksizin Eğitime Giriş dersinin mesleki beceriler kazanma, mesleğe hazırlanma, öğretmen olma bilinci oluşturma, okul sistemi konusunda bilgi edinme, mesleki profil oluşturma, hedefler koyma, öğretmen niteliklerini öğrenme bakımından fayda sağladığı ayrıca bu dersin eğitim felsefesi konusunda etkili bir ders olduğu ve bu dersin mesleğe ilk adım olduğu ortaya çıkmıştır. Antipati alt boyutunda da yine bölüm değişkeni fark etmeksizin öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersinin gereksiz olduğu, meslekten soğuttuğu, zaman ayırmanın gereksiz olduğu, yararlı bir ders olmadığı, dersi sevmedikleri, önemli bir ders olmadığı, derste sıkıldıkları, derste aradıklarını bulamadıkları, konuların ilgilerini çekmediği görüşlerine tamamen katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin yeterliliği, meslek için sahip olduğu tutuma bağlıdır. Olumlu tutum, öğretmenin sınıfta etkili ve öğrenci odaklı ortam geliştirmesine yardımcı olur. Bu aynı zamanda öğrencilerin öğrenmesi üzerinde verimli bir etki yaratır (Bhargava ve Pathy, 2014). Öğretmenlerin iyi bir tutum geliştirmesi de başlangıçta eğitim fakültesinde aldıkları derslerle şekillenmektedir.

Tutum cinsiyet, sosyal tabaka, yaş gibi faktörden etkilenir (Bhargava ve Pathy, 2014). Bu araştırmada da cinsiyet faktörünün yanı sıra bölüm faktörünün de öğretmen adaylarının tutumlarını etkilediği düşünüldüğünden araştırma bu değişkenler bazında incelenmiştir.

Coultas ve Levin (2002) yapmış oldukları araştırmada farklı ülkelerde kadınlar öğretmenlik mesleğini daha fazla tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Türkiye’de de okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmenliği bölümlerinin daha çok kadınlar tarafından tercih edildiği de bilinen bir gerçektir. Bu araştırmada da ele alınan bölümler düşünüldüğünde ağırlıklı olarak kadın öğretmen adaylarının araştırmada etkin rol aldıkları görülmektedir. Neredeyse tamamına yakının kadınlardan oluştuğu bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim Bilimine Giriş Dersini veren bir öğretim üyesi için de öğretim sürecinde öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek son derece önemlidir (Önen ve Koçak, 2011). Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan bir çalışmada da ortaöğretime öğretmen yetiştiren 3,5+1,5 programlarındaki öğrenciler ile ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Bu açıdan bakıldığında bu araştırma sonundan da Eğitime Giriş dersi özelinde öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğunu görmek öğretim sürecinin niteliği hakkında karar vermek açısından bilgi sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine oldukça yüksek düzeyde sempati tutumuna yine yüksek düzeyde önem tutumuna, oldukça az düzeyde ise antipati tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum düzeyinin yüksek olması derse ilişkin başarının artırılabilmesi ve olumlu mesleki yeterliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi açısından son derece önemlidir (Karaca, 2006). Ayrıca öğretmenin sahip olduğu tutum yapılan işin kalitesini etkiler. Öğretmenin tutumu, sahip olduğu yeterliklerin de izlerini taşır (Bhargava ve Pathy, 2014). Bu açıdan bakıldığında araştırma sonucundan elde edilen yüksek tutum değerlerine göre öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik başarılarını olumlu yönde etkilediği ayrıca mesleki yeterlilikleri konusunda olumlu gelişmeler kaydetmeye başladıkları yönünde değerlendirilebilir.

Öğrencinin geliştirdiği tutum, öğretmeni iki yönlü ilgilendirmektedir. Bunlardan birincisi, başlangıçta öğrencilerin derse ya da konuya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Diğeri ise olumsuz tutumları olumlu yönde değiştirmektir (Ülgen, 1997; Tavşancıl ve Keser, 2002; Karaca, 2006). Bloom'a (1976) göre mesleğe karşı olumlu tutum öğretmenin özelliklerini etkilemektedir. Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının öğretime yönelik tutumlarını şekillendirmeye yardımcı olur (Bhargava ve Pathy, 2014). Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının az da olsa sahip oldukları antipati tutumu da kayda değer bir sonuç olma özelliğindedir. Bu nedenle olumsuz tutumları olumlu yönde değiştirmek öğretmen niteliğini arttırmak açısından oldukça önemlidir.

Son olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Eğitime Giriş dersine yönelik tutumlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bilindiği gibi öğrenciye özgü bu özellikler tutumların olumlu ya da olumsuz oluşunu ve öğrenmeyi etkilemektedir (Küçükahmet, 1998; Tavşancıl, ve Keser, 2002; Karaca, 2006). Bu araştırmada ise öğrenci özellikleri açısından ele alınan cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin Eğitime Giriş dersine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarını olumsuz yönde etkilemediği görülmüştür. Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım'ın (2007) yaptığı çalışmada tek bir derse ilişkin olmasa da genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyete ve öğrenim gördükleri bölüme göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Çelenk (1988)'te eğitim yüksekokulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını değerlendirdiği çalışmasında kadın öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada da ortaöğretime öğretmen yetiştiren 3,5+1,5 programlarındaki öğrenciler ile ilköğretime öğretmen yetiştiren lisans programlarında okuyan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ele alınan programlar açısından kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutum puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aşağıda araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

Bu araştırma aynı ve farklı üniversitelerin öğretmen yetiştiren farklı lisans bölümlerinde, farklı değişkenler açısından ele alınmalıdır. Bunun yanı sıra farklı üniversite, bölüm ve değişkenler karşılaştırılarak öğretmen eğitiminde önemli bir yeri olan Eğitime Giriş dersine ilişkin tutumlar karşılaştırılabilir. Öğretmen adaylarının tutumlarına sadece ölçek aracılığıyla değil görüşme tekniği kullanılarak ta bakılmalı öğretmen adaylarının görüşleri ayrıntılandırılarak yorumlanmalıdır. Ayrıca sadece Eğitime giriş dersine ilişkin değil diğer meslek bilgisi kapsamına giren derslere hatta alan bilgisi ve genel kültür alanlarına yönelik olan derslere ilişkin olarak ta öğretmen adaylarının tutumlarına bakılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Al-Salkhi & M. J. (2019). Attitudes of student teachers at the university of petra toward teaching profession and its relation to their teaching competences observed during practical training. *American Journal of Educational Research*. 7(3). 224-231.

Balık, C. (2021). *Eğitime giriş dersinde öğretmenlik mesleki değerlerinin kazandırılmasına yönelik bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bhargava, A. & Pathy, M.(2014). Attitude of student teachers towards teaching profession. *Turkish Online Journal of Distance Education-Tojde*, 15 (3), 27-36.

Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-hill.

Bozdoğan, A. E. & Aydın, D.& Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1–8.

Coultas, C. J. & Lewin, M. K. (2002). Who becomes a teacher? the characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22(3–4), 243–260.

Çalık, T.& Arslan, M.M. (2019). *Eğitime giriş* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelenk, S. (1988). *Eğitim yüksek okulu öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alfa yayımları.

Farrukh, I.A.& Shakoor, U. (2018). A comparative study of the attitude of the male and female elementary school teachers towards teaching profession. *Journal of Education and Educational Development Article*. 5 (2). p. 227-239.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*.(10a ed.). Boston: Pearson.

<https://istatistik.yok.gov.tr/> 08.02.2022 tarihinde erişilmiştir.

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 213-230.

Karasar, N. (199B). *Bilimsel araştırma yöntemi* (8. Basım). Ankara: Nobel.

Karip, E.(2019). *Eğitime giriş* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kösterelioğlu, İ. (2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15. 61-74.

Küçükahmet, L. (1994): Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Önen, A. S. & Koçak, C. (2011). Öğretmenlik mesleğinde ilk adım... eğitim bilimine giriş dersine yönelik öğrenci tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (Ocak 2011/I), 59-72

Pehlivan, Z. (1997). Eğitim bilimine giriş dersine yönelik öğrenci görüşleri ve erişimi düzeyi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 32-33.

Sébastien Chaliès S.& Bruno-Méard, F.& Méard, J.& Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767– 774.

Şahin, M. & Aytaç. T. (2019). *Eğitime giriş* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taşkın, Ç.Ş.& Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının profesyonel gelişimindeki önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (28), 165 – 174.

Taşpınar, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş (öğretmenlik mesleği)*. Ankara: Üniversite Kitapevi.

Taşpınar, M. (2017). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tavşancıl, E. & Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 79-100.

Terzi, A.E.& Tezci, E. (2007). Necatibey eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz (52),593-614.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi* (3. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınevi.

OKUL ÖNCESİ KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN SURIYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİM DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

¹Gözde ALTINTAŞ, ²Behsat SAVAŞ

¹İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir/Türkiye gksevi_gs@hotmail.com

²İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, İzmir/ Türkiye
behsat.savas@idu.edu.tr

ÖZET

Zorunlu göç, ona maruz kalanlar için manevi ve maddi sonuçları olan zorlu bir süreçtir. Çocuklar, yaşlılar, kadınlar gibi hassas olanlar içinse çok daha ağır sonuçlar doğurmaktadır. Çocukların gelecekte olası yaşayacakları çatışmalardan en az şekilde etkilenmesi için sosyal, ekonomik alanlar dışında eğitim alanında da önlemler alınması gerekir. Bu nedenle Türkiye'ye sığınan çocukların eğitim kurumlarında gereken eğitimi almalarına fırsat tanınmalıdır. Suriye'deki iç savaştan dolayı Türkiye'ye göç hareketi 2011'de başlamıştır. O tarihten günümüze kadar Türkiye'ye yaklaşık olarak 3,7 milyon Suriye vatandaşı giriş yapmıştır. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü 2021-2022 verilerine göre Türkiye de bulunan Suriyeli nüfusun yaklaşık 1 milyon 124 bin 353 (5-17 yaş) zorunlu eğitim çağındaki çocuklardan oluşmaktadır. Eğitim çağındaki nüfusun Ocak 2022 tarihi itibarıyla 730 bin 806'sı eğitim-öğretime dahil edilmiş olup öğrencilerin okullara kayıt süreci devam etmektedir. Araştırmanın amacı okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin Suriyeli çocukların okul öncesi eğitim sırasında karşılaştıkları durumlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi uygulanmıştır. Araştırma verileri 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında öğretmen ve yöneticilerle yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Dil problemi nedeniyle arkadaşlarıyla etkileşim kurmakta zorlandıkları, kendilerini dışlanmış hissettikleri, bu nedenle etkinliklere yeterince katılamadıkları temel noktalar olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli çocuklar, öğretmen görüşleri, okul öncesi eğitim

GİRİŞ

Savaş, açlık, doğal afetler vb. nedenlerden ötürü insanlar, daha iyi bir hayat hayali ile doğduğu, büyüdüğü toprakları terk etmek zorunda kalabilir. Göç, siyasi, dini, sosyal ve ekonomik sebeplerden dolayı insanların ikamet ettikleri yerden, bir başka yere yerleşmek suretiyle yaptıkları yer değiştirme hareketidir (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Günümüzde birçok sebepten ötürü göç hareketi yaşanabiliyor. Ülkemize 2011 yılından itibaren, Suriye'deki iç savaştan kaynaklanan güvensizlik ortamından kurtulmak amacıyla milyonlarca Suriye vatandaşı doğup büyüdüğü toprakları terk ederek daha güvenli bir yaşam alanı arayışına girmişlerdir (Şahin, 2020). Türkiye'nin Avrupa'da uygulanan sert göçmen politikalarına nazaran daha ılımlı politikalar yürütmesinden dolayı Avrupa'ya olan göç hareketlerinin yönü değişmiştir. Bunun sonucunda göç hareketlerinde artık Türkiye de hedef ülke haline gelmiştir (Deniz, 2014). Göç İdaresi Genel müdürlüğü 2021-2022 verilerine göre, 2011 yılından beri, ülkemizde geçici koruma altına alınan göç etmiş Suriyelilerin sayısı 3.754.591 kişidir ve göç eden nüfusun yaklaşık 1.154.353 eğitim çağındaki çocuklardan oluştuğu ifade edilmektedir. Verilerden anlaşılacağı üzere, sorunun salt göç sorunu olmadığı, aynı zamanda büyük bir mülteci çocuk sorunu olduğu dikkat çekmektedir. Suriyelilerin ülkelerine geri dönecekleri düşünülerek politikalar üretilmesi bugün gelinen noktada Suriyelilerin eğitim sistemine entegre edilmesinde yaşanan sorunların kaynağı olmuştur (Beltekin, 2016). Suriyeli çocuklar her geçen gün sayıları artan şekilde eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmaktadır. Göçle beraber ortaya çıkan ihtiyaçlardan mülteci çocukların eğitimi, temel ihtiyaç olarak görülmelidir, çünkü okullar sadece çocukların bilgiye eriştikleri binalar değil, sosyalleştikleri yerlerdir (Sakız, 2016). Yapılan araştırmalarda özellikle eğitim sürecinin temel adımı olan anaokullarında ilk sorunları yaşamaya başlayan Suriyeli çocuklar, bu sorunlar karşısında en çok mağdur olan taraf olmaktadır (Beter, 2006). Sığındıkları ülkede eğitime devam edebilen mülteci çocukların büyük bir çoğunluğu okullarda, dışlanma, maddi imkansızlık, dil ve arkadaş edinememe gibi sorunlar yaşamaktadır. Bu durum mülteci çocukların sağlıklı bir eğitim sürecinden geçmelerini ve yeni kültüre uyum sağlamalarını engellemektedir. Bunun sonucunda erken çocukluk dönemindeki mülteci çocuklarda dışlanma ve bir yere ait olamama duygusu ağır basmaktadır. Ayrıca ülkemize gelen mültecilerin çok büyük bir kısmını çocuk yaşta Suriyeliler oluşturmakta ve gün geçtikçe bu çocukların eğitim durumu ve hakları çok ciddi bir konu haline gelmektedir.

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri hakkında alanyazın incelemesi yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda konuyla ilgili araştırma sayısının sınırlı sayıda olduğu ve güncel araştırmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sadece okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin değil yöneticilerin de görüşlerine yer verilerek çalışmada ulaşılabilecek sonuçlarla alanyazına katkı sağlanması düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecinde karşı karşıya kaldıkları durumlara ilişkin görüşlerinin incelemesi olarak ifade edilebilir. Bu amaçla çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ülkemizde okul öncesi kurumlarında eğitimlerine devam etmek zorunda kalan Suriyeli çocukların yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Suriyeli çocuklar ile Türk çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesi sonucunda, Türk öğrencilerin bu durumdan etkilenmesi ile ilgili görüşler nelerdir?
3. Suriyeli çocuklar ile Türk çocukların birlikte öğrenim gördüğü sınıflarda yaşanan sorunlar nelerdir?

4. Suriyeli çocuklar ile Türk çocukların aynı sınıfta okuması sonucu kültür çatışması yaşanıyor mu, yaşıyorsa bunlarla ilgili görüşler nelerdir?
5. Sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocuklar arasında yaşanan ya da yaşanabilecek kültür çatışmaları veya sorunları önlemek için uygulamalar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerle çalışılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Mardin il merkezinde Milli Eğitime Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapan 16 öğretmen ve 4 yönetici oluşturmaktadır. Katılımcıların özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların özellikleri

Kategori/Kod	Frekans	
Cinsiyet	Kadın	17
	Erkek	3
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	7
	6-10 Yıl	6
	11-15 Yıl	5
	16-20 Yıl	1
	21 ve üzeri	1
Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	5-10	1
	11-20	13
	21 ve üzeri	2
Sınıflarındaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	1 öğrenci	4
	2 öğrenci	4
	3 ve üzeri öğrenci	8

Katılımcıların ağırlıklı olarak kadın öğretmenlerden oluştuğu, ağırlıklı olarak genç öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenliği genellikle kadınlar tarafından tercih edilen meslek olması, ülkemizin doğu ve güneydoğu coğrafyasında bulunan okullarda ağırlıklı olarak genç öğretmenlerin yer aldığı bilinmektedir. Görüşme yapılan tüm okullarda Suriyeli öğrencinin bulunması araştırmanın hedefi ile örtüşmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından 2021-2022 bahar yarıyılı süresince toplanmıştır. Verilerin toplanmasında eğitim araştırmalarında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla kullanılan nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada görüşme tekniklerinden sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim araştırmalarına daha uygun olduğundan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler katılımcılarla araştırmacı tarafından yüz yüze yapılmış ve katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler katılımcılarla önceden belirlenen saat ve yerde yapılmıştır ve yaklaşık 20-30 dakika sürmüştür. Araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Araştırma kapsamında aşağıdaki tablolarda okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerinin ve yöneticilerinin Suriyeli çocukların eğitiminde yaşadığı sorunlar, kültürel çatışmalar yaşanıp yaşanmadığına dair görüşleri ve öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak için uyguladıkları etkinlikler ile ilgili görüşlerinden yola çıkılarak elde edilen veriler sunulmuştur.

Tablo 2. Suriyeli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Suriyeli çocukların okulda yaşadıkları sorunlar	Dil problemi	En basit yönergeyi bile anlamıyorlar.	2
		Sınıf arkadaşları ile iletişim kuramıyorlar.	10
		Kendilerini ifade edemiyorlar.	4
		Türkçe dilini öğrenmekte zorlanıyorlar.	2
	Kültürel	Kültür farklılığı yaşıyorlar.	7
		Uyum sorunu yaşıyorlar.	7
	Sosyal	Akran zorbalığına maruz kalıyorlar.	2
		Kalabalık ailelerde yaşadıkları için ihmal edilmiş olmaları	1
		Arkadaşlarına şiddet uygulayabiliyorlar.	3
		Kendilerini ortama ait hissetmiyorlar.	1
		Dışlanıyorlar.	1
		Aile	Anne ile babalar ile dil farkından dolayı iletişim kurulamıyor.
	Ailelerin önyargılı olması		1
	Velilerin düşük eğitim durumu		1
	Ekonomik	Beslenme konusunda sıkıntılar yaşıyorlar.	3
		Olumsuz ekonomik şartlar	2

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi kurumlarında eğitim gören Suriyeli çocukların yaşadığı sorunlar hakkında öğretmenlerin görüşleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu Suriyeli çocukların dil probleminden kaynaklı iletişim kurmada (f=10) ve kendilerini ifade etmede (f=4) zorlandıklarını, sosyal yönden ise uyum sorunu yaşadıklarını (f=7) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler anne ve babalar ile dil farklılığından dolayı iletişim kurulamadığından (f=3) ve beslenme konusunda ekonomik ve kültürel farklılıklardan dolayı (f=3) sorun yaşandığını söylemişlerdir.

Ö2: “Sınıftaki Suriyeli öğrencim hiç dilimizi bilmediği için iletişim kurmada ve uyum sağlamada sorun yaşıyor. Sınıftaki arkadaşlarıyla oyun oynamıyor. Yalnız kalıyor. Okula başlamadan önce bir dil eğitimi verilseydi iyi olurdu.”

Ö3: “ En başta iletişim kurmada zorlanıyorlar. Uzun zamandır ülkemizde olmalarına rağmen Türkçeyi öğrenme konusunda sorun yaşıyorlar. Aile içinde kendi dillerini konuştuklarından Türkçe öğrenmeleri zorlaşıyor. Çocuklar bilinçli olmasa da iletişim kuramadıklarından dışlanıyorlar.”

Ö7: “Suriyeli öğrencim dil probleminden dolayı kendini ifade edemediği için şiddete başvuruyor. Tepkisini ya ağlayarak, vurarak gösteriyor; ya da arkadaşının eşyalarına zarar veriyor, kalemını alıyor ve kağıdını karalıyor.”

Tablo 3.Öğretmenlerin Suriyeli çocuklar ile Türk çocukların eğitim gördüğü sınıflarda, Türk öğrencilerin bu durumdan etkilenmesi ile ilgili görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Etkileniyorlar	Olumlu etkileniyorlar	Yardımsızlık özellikleri gelişiyor.	2
		Farklılıklara karşı saygı duymayı öğreniyorlar.	1
		Herkesin aynı dili konuşmadığının farkına varıyorlar.	4
	Olumsuz etkileniyorlar	Suriyeli arkadaşlarını dil farklılığından dolayı anlamıyorlar.	5
		Öğretmen Suriyeli çocuklarla ilgilenirken onlarla yeterince ilgilenemiyor.	1
		Suriyeli çocukların yanlış davranışlarını örnek alıyorlar.	1
		Suriyeli arkadaşlarını dışlıyorlar.	7
Etkilenmiyorlar	Ailelerin önyargılarından çocuklar etkileniyor.	3	
	Yaşları küçük olduğu için sorunların farkında değiller.	1	
	Dil problemi çözülmürse sorun kalmaz.	2	

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin (f=3), Suriyeli çocuklar ile aynı sınıfta öğrenim gören Türk çocukların bu durumdan yaşları küçük olduğu ve dil problemi ortadan kalktığında hiç etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin (f=4) çocukların aynı dili konuşmadığının farkındalığına sahip olma gibi olumlu etkilerinin olduğunu söylerken, dışlama (f=7) ve dil farklılığından dolayı birbirlerini anlamama (f=5) gibi olumsuz etkilere sahip olduklarını da dile getirmişlerdir. Ayrıca okul öncesi çocuklarının dışlama davranışlarının ailelerinin önyargılarından (f=3) kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Ö5: “Türk çocuklardan çok Suriyeli çocukların etkilendiğini düşünüyorum. En azından Türk arkadaşlarından dil öğreniyorlar. Sınıf içindeki düzeni Türk arkadaşlarını gözlemleyerek öğreniyorlar. Örneğin oyuncak toplama sırasında ben söylediğimde anlamıyorlar ama arkadaşlarının ne yaptığını gördüklerinde onlarda toplamaya başlıyorlar.”

Ö9: “Mardin kozmopolit bir şehir. Türk, Arap, Kürt ve Süryani vb. birçok ulusun birlikte yaşadığı bir şehir olduğundan buradaki çocuklar bu duruma alışık gibiler. Bir sıkıntı yaşadıklarını düşünmüyorum.”

Ö12: “Olumsuz olarak etkileniyorlar. Kültürümüz ve aile yaşantımız farklı olduğundan iletişim kurmada sorun yaşıyorlar. Suriyeli çocuklar savaştan dolayı göç etmek zorunda kaldıklarından yaşadıkları travmaların etkisiyle şiddete eğilim gösteriyorlar. Türk çocuklarda onlarla anlaşamadığı için onları dışlıyorlar.”

Ö16: “Çocuklar henüz küçük yaşta oldukları için bu durumdan çok fazla etkilendiklerini düşünmüyorum. Hatta Suriyeli arkadaşlarının Türkçe öğrendiklerini gördükleri zaman mutlu bile

oluyorlar. Ayrıca farklılıkları çok küçük yaşta öğrendiklerinde ileriki yaşlarda ırkçılık ve dışlama gibi düşüncelere sahip olmuyorlar.”

Tablo 4.Öğretmenlerin Suriyeli çocukların oldukları sınıflarda yaşadığı sorunlar

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Sorun yaşıyorum	Öğrenciler ile ilgili sorunlar	Suriyeli çocukların çoğunlukla davranış problemleri oluyor.	3
		Sınıf içi uyumu sağlamada zorlanıyorum.	1
		Devamsızlık yaptıkları için sorun yaşıyorum.	1
	Dil sorunu	Türkçe dil etkinliklerini ve yaratıcı etkinlikleri anlatırken çok zorlanıyorum.	1
		Suriyeli çocuklarla dillerini bilmediğimden iletişim kurmada zorlanıyorum.	4
		Söylediklerimi anlamıyorlar.	2
	Öğretim sırasında yaşanan sorunlar	Suriyeli çocuklarla ilgilenirken diğer çocuklara öğreteceklerime yetişemiyorum.	2
		Olumsuz davranışlarını söndürme konusunda sıkıntı yaşıyorum.	1
		Veliler sorumluluk almıyorlar.	1
	Velilerle ilgili sorunlar	Beslenme listesine uymuyorlar.	3
		Suriyeli çocukların velileriyle iletişim kuramıyorum.	3
		Suriyeli çocuklara karşı Türk ailelerin önyargısını yok etmek zaman alıyor.	1
Sorun yaşamıyorum		Suriyeli çocukların dil problemi çözülünce sorunda kalmadı.	6

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenleri (f=6) Suriyeli çocukların dil problemi ortadan kalktığından sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla dil bilmediklerinden ötürü velilerle ve çocuklarla iletişim kuramadıkları (f=7) ve beslenme konusunda velilerin beslenme listesine uymadıkları (f=3) konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ö7: “Çocuklar dil problemi yüzünden anlayamıyorlar. Suriyeler dışındaki çocuklarında davranış problemleri ile karşılaşılıyor. Böylece sınıf içinde çatışma ortamı oluşuyor. Oyuncak kavgası yapan, birbirine şiddet uygulayan çocukların davranışlarını söndürmek bizim için zor oluyor.”

Ö9: “Suriyeli çocukların dil bilmemesi eğitimin aksamasına sebep oluyor. Onlara bir etkinliği anlatmak için jest, mimik ve görselleri gösterirken, diğer çocuklara sadece yönergeyi anlatıyorum. Suriyeli çocuklara daha fazla zaman harcayınca diğer çocuklara öğreteceklerime yetişemiyorum.”

Ö13: “Veli ile dil probleminden dolayı iletişimimiz biraz sıkıntı oluyor. Ben şahsen Kürtçe biliyorum ama Arapça bilmiyorum. Kürtçe bilen Suriyeli velilerle iletişim kurabiliyorken, Arapça bilenlerle iletişim kuramıyorum. Çocukların okula devam etme sürecinde ve okula giriş saatleri ile ilgili sorun yaşıyorum.”

Okul öncesi kurumlarında öğretmenlerin bir bölümü (f=10) Suriyeli çocuklar ile Türk çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesinden dolayı sorun yaşandığını, bir bölümü ise (f=6) sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Sıkıntı yaşandığını dile getiren öğretmenler yemek kültürü farklılığından dolayı beslenme, öz bakım becerilerinde farklılıklar ve dil farklılığı sorunları yaşandığını belirtmişlerdir. Kültür çatışması yaşanmadığını ifade eden öğretmenler okul öncesi çocuklarının yaşlarının küçük olması sebebiyle hiç sorun yaşanmadığını söylemişlerdir.

Ö4: “Ben kültür çatışması yaşandığını gözlemlemedim. Çok küçük yaşta. Öyle örf, adet ve gelenek kavramının geliştiği yaş grubunda değiller. Daha çok özgün oldukları, daha içinde geldiği gibi davrandıkları yaş grubunda bu çocuklar.”

Ö8: “Benim sınıftaki Suriyeli çocuklar burada doğup büyüdüğü için kültür çatışması yaşadıklarını düşünmüyorum. Mardin sınıra çok yakın. Savaşta önce de Suriyeliler buradaki akrabalarına gelip, gidiyorlardı. Bu yüzden kimi uyum sağlamada sorun yaşamadılar.”

Ö11: “Kültür çatışması tabii ki yaşanıyor. Daha çok dil farklılığından dolayı birbirlerini anlamadıkları için çatışma yaşanıyor. Oyunlar ve etkinlikler esnasında Suriyeli çocuklar kendi arkadaşlarıyla, Türk çocuklar kendi arkadaşlarıyla etkileşimde bulunuyorlar. Dil farklılığından dolayı gruplaşmalar oluşuyor.”

Ö15: “Kültür çatışması beslenme konusunda yaşanıyor. Haftada bir çorba günümüz var. Suriyeli velilerin hazırlanmış olduğu kendi kültürlerine ait çorbaları yerli çocuklarımız içmek istemiyorlar. Farklı geliyor çünkü onlara. Ayrıca beslenme listesine uyum konusunda da sıkıntı yaşıyorlar.”

Tablo 5. Sınıflarda farklı kültürlerden gelen çocuklar arasında yaşanan ya da yaşanabilecek kültür çatışmalarını önlemek için öğretmenlerin yaptığı uygulamalar ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	Frekans
Kültür çatışmalarını önlemek için yapılan uygulamalar	Öğrenci merkezli uygulamalar	Empati kurmalarını sağlayacak etkinlikler yapıyorum.	2
		Müzik etkinliklerinden faydalanıyorum.	1
		Oyunlardan faydalanıyorum.	7
	Drama çalışmaları yaptırıyorum.	Aile katılımı etkinliklerine yer veriyorum.	1
			2
		Ortak görev ve sorumluluklar veriyorum.	2
		Öğretmen merkezli uygulamalar	Suriyeli çocuklar sınıfa ilk geldiklerinde oryantasyon çalışması yapıyorum.
	Öğretmen merkezli uygulamalar	Kültür farklılıklarını öğrenebilecekleri etkinlikler yapıyorum.	6
		Suriyeli çocukların yaşadıkları özel durumu anlatmaya çalışıyorum.	4
		Herhangi bir çalışma yapmadım.	5

Tablo 5 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin (f=11)’i kültür çatışmasını önlemek için çeşitli etkinlikler yaptığı, (f5)’inin ise herhangi bir çalışma yapmadığı görülmektedir. Müzik, oyun ve aile katılımı etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Suriyeli çocukların yaşadıkları olumsuz durum ve kültürel farklılıklar anlatılarak, çocukların empati duyguları geliştirilmeye çalışılmıştır.

Ö1: “Yabancı uyruklu öğrenciler için dil etkinliklerine ağırlık veriyorum. Oyun etkinliklerinde aktif katılımlarını sağlayarak sosyal becerilerini geliştirmeye yardımcı oluyorum. Ayrıca anne ve babalara da eğitimler verilebilir. Değerler eğitiminde toplumun değerleri çocuklara benimsetilebilir.”

Ö9: “Farklı kültürlerle ilgili etkinliklere yer veririm. Japon, Yunan ve Suriye kültürünün özelliklerini anlatırım. O kültürlerde ailelerin neler yaptığından, yaşam tarzlarından ve çocukların oynadığı oyunlardan bahsedirim.”

Ö10: “Özellikle bir etkinlik yaptırmadım. Sınıftaki Suriyeli öğrencimin babası Türk, annesi Suriyeli olduğu için dil problemi yaşamadığından arkadaşlarının yaptığı tüm etkinliklere rahatlıkla katılabiliyor.”

Ö14: “Ortak görev ve sorumluluklar veriyorum. Sorumluluk çantam projemiz var. O çantaya bir hikaye kitabı koyuyorum ve o kitabı okuyup, geri getirmelerini istiyorum. Tabi ki Suriyeli çocukların evinde Türkçe okuma- yazma bilen yoksa çocuk sadece kitabın resimlerine bakabiliyor. Okula geldiğinde resimlerine bakarak hikaye kitabında olanları bildiği kadar söylemeye çalışıyor.”

Tablo 6. Okul öncesi kurumlarında çalışan yöneticilerin Suriyeli çocuklar ve aileleriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri

Suriyeli çocuklar ve aileleriyle yaşanan sorunlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Frekans
Dil problemi	✓	✓	✓	✓	4
Uyum sorunu		✓		✓	2
Dışlanma		✓	✓	✓	3
Kendini ifade edememe	✓			✓	2
Türk aile ve çocuklarının önyargıya sahip olması		✓			1
İçe kapanıklık	✓		✓		2
Kültür çatışması yaşanması	✓	✓	✓	✓	4
Şiddet eğilimi göstermeleri				✓	1
Ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması	✓	✓	✓		3
Ekonomik sıkıntılardan dolayı ihtiyaçlarını karşılayamama	✓				1

Tablo 6 incelendiğinde, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler Suriyeli çocukların yaşadığı sorunlardan en önemlisinin dil problemi (F=4) olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca ailelerinin Türkçe bilmemesinden dolayı iletişimde sıkıntılar yaşadıklarını (f=3) ifade etmişlerdir.

Y1: “Dil problemi en önemli sorunlardan biridir. Ailelerin Türkçe bilmemesinden dolayı yönetici olarak doldurulması gereken evraklarda sıkıntı yaşıyoruz.”

Y2: “Ailelerin önyargıya sahip olması çocuklarının da Suriyeli çocuklara karşı önyargılı davranmasına sebep oluyor. Böylece Suriyeli çocuklar dışlanıyorlar.”

Y3: “Suriyeli çocuklar Türk arkadaşlarına kendini ifade edemediği için daha çok içe kapanıyor. İki tarafta sınıf ortamında birbirlerini anlamadıkları için sıkıntı yaşıyorlar. Suriyeli çocuklar kendi arkadaşlarıyla oyun oynuyorlar.”

Y4: “Suriyeli çocuklar kendilerini ifade edemedikleri için şiddet eğilimi gösteriyorlar. Bu şiddet eğilimlerini bitirmek için aile ile iletişim kurmaya çalışıyoruz. Ama ne de olsa çocuktur gözüyle baktıklarından bu olumsuz davranışları söndürmek için gerekli işbirliğinden kaçınıyorlar. Bu da bizi zorluyor.”

Okul öncesi kurumlarında çalışan yöneticiler farklı kültürden gelen çocukların eğitiminde yaşanabilecek kültür çatışmalarını engellemek için yapılacak uygulamalarla ilgili görüşleri şu şekildedir:

Y1: “Okullardaki öğrenci sayısına bakılmaksızın Suriyelilerin dillerini bilen rehber öğretmenler okullara görevlendirilmelidir. Velilere bilgilendirme seminerleri verilmelidir. Türk veliler ile Suriyeli velilerin kaynaşmaları sağlanarak önyargılarını kırmak gerekmektedir. Aile katılım çalışmaları ile okulda ve sınıfta sorumluluk almaları sağlanmalıdır.”

Y2: “Sadece eğitim bakanlığının değil diğer bakanlıklarında işbirliği ile Suriye vatandaşı ailelerin ve çocuklarının buldukları ortama daha iyi uyum sağlaması için çeşitli programlar düzenlenmelidir. Ayrıca çocukların okula uyum sağlamasında öğretmenlere de büyük görev düşmektedir. Kültürel değerleri öğretebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada okul öncesi öğretmen ve yöneticilerin Suriyeli çocukların eğitimi sırasında yaşadıkları sorunlar, kültür çatışmaları ile ilgili görüşleri ve kültür çatışmalarını önlemek için yaptıkları uygulamalar ile ilgili görüşleri incelenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre, Suriyeli çocukların eğitimi sırasında karşılaşılan en büyük sorun dil problemidir. Çalışmada dil problemi yaşayan çocukların kendini yeterince ifade edemedikleri, arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları ve Türkçe’yi öğrenmede zorlandıkları bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal yönden uyum sağlayamadıkları ve şiddet eğilimi göstermelerinden ötürü arkadaşları tarafından dışlandıkları belirtilmiştir. Uzun ve Bütün (2016), Suriyeli çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ile ilgili öğretmen görüşlerini aldığı benzer çalışmada Suriyeli çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kuramadıkları, kendilerini ifade edemedikleri ve dışlandıkları gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yönetici ve öğretmenler çalışmada Suriyeli çocuklarla yaşadıkları sorunlar dışında aileleriyle de yaşadıklarını bazı sıkıntıları ifade etmişlerdir. Suriyeli ailelerle Türkçe bilmedikleri için iletişim kuramadıklarını ve ekonomik sıkıntılara sahip olmalarından dolayı çocuklarının ihtiyaçların karşılamadıklarını belirtmişlerdir. Türk ailelerin de Suriyeli çocuklara karşı önyargılarını yok etmenin zaman aldığını ifade etmişlerdir. Alanyazında farklı araştırmalar da, Türk toplumunda önyargıya sahip ailelerin Suriyelilere karşı dışlayıcı bir yaklaşım sergilediği ve bu yaklaşımın okula yansıdığını ifade edilmiştir (Sakız, 2016; Yiğit, Şanlı, Gökalp, 2021).

Öğretmenlerin bir kısmı Suriyeli çocuklar ile aynı sınıfta öğrenim gören Türk çocukların bu durumdan etkilenmediğini söylerken, diğer kısmı ise bu durumdan olumlu, olumsuz şekilde etkilendiğini belirtmişlerdir. Olumsuz olarak etkilendikleri durumlar Suriyeli arkadaşlarının yaşadıkları travmalardan ve kendilerini ifade edememekten dolayı onlara karşı şiddet eğilimi göstermeleri ve ailelerin sahip olduğu önyargının onları da etkilemesidir. Olumlu olarak etkilendikleri durumlar ise farklı kültürler ve dillerin farkına varmayı öğrenmeleri ile yardımseverlik duygularının gelişmesidir. Yardımsever ve kabullenici bir tutumla karşılaşan Suriyeli çocukların okula uyumu kolaylaşmaktadır (Yiğit, Şanlı, Gökalp, 2021).Yöneticilerin çoğunluğu Türk çocukların Suriyeli arkadaşlarından etkilendiğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerden biri ise çocukların bu durumdan etkilenmediğini ailelerinin sorun yaratabildiğini ifade etmiştir.

Farklı kültürlerin bir arada eğitim gördüğü sınıflarda okul öncesi öğretmenlerinin ve yöneticilerinin kültür çatışması ile ilgili görüşleri incelendiğinde katılımcıların bir kısmı okul öncesi çocukların yaşları küçük olduğu için kültür çatışması yaşamadığını belirtirken, diğer kısmı beslenme, dil ve öz bakım becerileri gibi kültürel farklılıktan dolayı kültür çatışması yaşandığını ifade

etmektedir. Kültür çatışmalarını önlemek için okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı oryantasyon çalışması yapma, ortak sorumluluk verme ve yaşadıkları özel durumla ilgili bilgilendirme gibi öğretmen merkezli, oyun drama, müzik, aile katılımı etkinlikleri gibi öğrenci merkezli çalışmalardan faydalandığını, diğer kısmı ise bu konuda çalışma yapmadığını belirtmiştir. Yöneticilerde velilerin aile katılım çalışmaları ile okulda ve sınıfta sorumluluk almalarının kültürel çatışmayı azaltacağını ifade etmişlerdir.

Öneriler

- 1) Suriyeli velilere ve çocuklara okul saatleri dışında Türkçe dil eğitimi verilebilir.
- 2) Okul öncesi kurumlarında öğrenci sayısına bakılmaksızın Suriyelilerin dilini bilen rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- 3) Öğretmenlere Suriyeli çocukların eğitiminde sıkıntı yaşamamaları için hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
- 4) Sınıflarda öğretmenlere dil açısından yardımcı olacak personel bulundurulabilir.
- 5) Öğretmen ve yöneticiler dışında velilere yönelik çalışmalarda yapılabilir.

KAYNAKÇA

Beltekin, N. (2016). Turkey's progress to ward meeting refugee education needs: The example of Syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 175-190

Beter, Ö. (2006). Sınırlar ötesi umutlar, mülteci çocuklar. Ankara: SABEV Yayınları.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 175-204.

<https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>, Erişim tarihi: 05.05.2022

Jafari, K. K., Tonga, N., & Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme çalışması. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.

Sayın, Y., Usanmaz, A., & Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 18(31), 1-13.

Şahin, H. (2020). Göç olgusu, mülteci çocukların eğitimi ve Suriyeli mülteci çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu süreci. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 377-394.

Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1). 72-83.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimler denitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğit, A., Şanlı, E., & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 471-496.

FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ COĞRAFI BECERİLERİN DİSİPLİNLERARASILIK PERSPEKTİFİNDE İNCELENMESİ¹

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Davut ATMACA

MEB Balıklıçeşme Ortaokulu

adaatmaca17@gmail.com

Beden Eğitimi Öğretmeni Hüseyin TOYGUR

MEB Balıklıçeşme Ortaokulu

huseyintoygur84@gmail.com

ÖZET

Günümüzde bilimsel düşünme becerilerini edinerek bu becerileri günlük hayatta karşılaşılan problem ve yeni durumlara uyarlayabilmek önem arz etmektedir. Coğrafya Dersi ve Fen Bilimleri Dersi, doğayı temele aldıklarından doğa bilimleri olarak da adlandırılmaktadır. Öğrencilerin bilimsel okuryazarlık becerisini kazanmasında öğretim programlarının disiplinlerarası bir perspektifle hazırlanması gerekmektedir. Fen Bilimleri Dersi, ilkökul ve ortaokullarda canlı yaşamı ve canlıların Dünya ile ilişkileri üzerine temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı temel bir ders olarak öne çıkmaktadır. Özellikle insan ve çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması ve Dünya'nın keşfedilmesi gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik beceriler Fiziki Coğrafya Dersi konuları içinde yer aldığından Coğrafya Dersi ve Fen Bilimleri Dersi'nin hedeflerinin temelde benzer oldukları görülmektedir. Bu araştırmanın amacı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve Fen Bilimleri Ders Kitabında belirlenen içerikleri, coğrafi beceriler ve ortak hedefler bakımından incelemektir. Bu nedenle araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Fen Bilimleri Dersi'nin özel amaçları ile Coğrafya Dersi'nin özel amaçlarının bazı maddelerinin insan, mekan ve doğanın birlikteliğini sağlamak üzere ortak bir hedefte buldukları anlaşılmaktadır. Fen Bilimleri Dersi Kitabındaki "Dünya'nın şekli küreye benzer", Dünya'nın şekli hakkında bilgi" ve "Dünya'nın katmanları" gibi görsellerin Fen Bilimleri Dersi özel amaç ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra bazı coğrafya becerilerinin gelişimini de içerdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarasılık, Coğrafya, Fen Bilimleri Dersi.

ABSTRACT

Today, it is important to acquire scientific thinking skills and adapt these skills to problems and new situations encountered in daily life. Geography Lesson and Science Lesson are also called natural sciences since they are based on nature. Curriculum should be prepared with an interdisciplinary perspective in order for students to gain scientific literacy skills. The Science Course stands out as a basic course in which basic knowledge and skills are gained in primary and secondary schools on the life of living things and the relations of living things with the Earth. It is seen that the objectives of the Geography Lesson and the Science Lesson are basically similar, since the skills aimed at gaining skills such as understanding the relationship between man and the environment and exploring the world are included in the subjects of the Physical Geography Lesson. The aim of this research is to examine the contents determined in the Science Curriculum and Science Textbook in terms of geographical skills and common goals. For this reason, document analysis method was used in the research. Accordingly, the following results were obtained in the study: It is understood that the special objectives of the Science Lesson and some items of the special objectives of the Geography Lesson meet in a common goal to ensure the unity of human, space and nature. It has been determined that the visuals such as "The shape of the Earth is like a sphere", "Information about the shape of the Earth" and "The layers of the Earth" in the Science Textbook include the development of some geography skills as well as improving the specific goals and skills of the Science Lesson.

Keywords: Interdisciplinarity, Geography, Science Course.

GİRİŞ

Öğretim programları, insan gelişiminin bir bütün olduğu anlayışı ile hareket etmektedir. Çünkü insanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbiri ile sürekli etkileşim içinde bulunmaktadır. Örneğin dil gelişimi düşüncenin gelişimini etkilerken aynı zamanda düşünce gelişiminden de etkilenmektedir. Bu bakımdan öğretimin düzenlenmesi aşamasında edinilen bir kazanımın, gelişimde başka bir alanı da etkileyeceğinin dikkate alınması beklenmektedir (MEB, 2018a). İnsan gelişimindeki eğitim bileşenleri esasen dünyadaki olaylara ve yaşanan gerçeklere de ayna tutarak disiplinler arasındaki katı sınırların ortadan kalkmasını sağlamaktadır (Styron, 2013). Çünkü disiplinlerarası çalışmalar ortak sentez ve metotlarla bilimlerin iç içe geçmesini sağlamaktadır (Choi & Pak, 2006).

Son yıllarda disiplinler çıkarların bağıntısındaki karmaşık konuları ele almak için disiplinlerarası araştırmaların etkililiği sorgulanmaktadır. Özellikle coğrafyacılar, bu disiplinin kapsadığı genişlik ve derinlik nedeniyle, disiplinler arası çabalara katkıda bulunmaya uygun olduklarını uzun süredir tartışmaktadır (Simon & Graybill, 2010). Bununla birlikte, coğrafya ve disiplinlerarasılık ile ilgili literatürdeki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Fen Bilimleri Dersi, doğa ve insan temelli konuları ele alması nedeniyle birçok konu ve kavram bakımından diğer disiplinlerle ilişki içerisinde olan bir bilim dalıdır (Bybee, 2010). Öyle ki Fen Bilimleri Dersi ile Coğrafya Dersi kavramlarının gerek kazanımlar noktasında gerek beceriler noktasında birbiri ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Önceki araştırmalarda Cura ve Ercan (2019) fen bilimleri öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşımı öğretme ve öğrenme sürecinde öğretmenlik performanslarını sundukları esnada yer verme düzeylerini inceleyerek ve disiplinlerarası yaklaşım konusunda görüşlerini ele almıştır. Araştırma sonunda disiplinlerarası yaklaşımın Milli Eğitim Bakanlığı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda bulunmasına rağmen katılımcıların bu durumdan tam olarak haberdar olmadıklarını belirtmiştir. Akça (2021) Dünya ve Türkiye'de disiplinlerarası fen eğitimi tarihini ve mevcut eğilimleri inceleyerek günümüzde ön plana çıkan STEM yönelimini ele alarak değerlendirmiştir. Akça ve Beşoluk (2021) disiplinlerarası öğrenmeye doğru meydana gelen paradigma kayması ile disiplinlerarası öğrenmenin günümüzdeki durumunu ortaya koyma amacıyla yaptığı araştırmada STEM yöneliminin uygulamada diğer disiplinlerarası yönelimler bakımından ülkeye özgü faktörlerin etkisi yönleriyle bazı belirsizliklerin olduğunu belirtmiştir. Turan (2019) 2018 Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programı öğrenme alanlarındaki konu ağırlıkları ve verilecek değer ve becerin hangi disiplinlerle ilişkili olduğunu tespit etmeyi hedeflediği araştırmada Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarının Sosyoloji, Tarih, Felsefe, Çevre Eğitimi, Fen ve Teknoloji, Coğrafya gibi disiplinlerle ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Özensoy (2021) sosyal bilimler, beşerî bilimler, doğa bilimleri ile edebiyat, sanat ve matematik bağlamında sosyal bilgileri disiplinlerarası bağlamda bazı örnekler vererek bütüncül ve disiplinlerarası stratejinin akademik başarıyla, becerilere etkileriyle ilgili deneysel çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan araştırmalardaki seyrin genellikle müfredatlarda disiplinlerarası yaklaşıma yer verme düzeyi, STEM eğitiminin disiplinlerarası eğitimde yeri ve önemi, Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programındaki beceri ve yeterliklerin diğer disiplinlerle olan ilişkisine yönelik olduğu görülmüştür. Ancak Coğrafya Dersi ve Fen Bilimleri Dersi özelinde coğrafi becerilerin öne çıkarıldığı, ayrıca Fen Bilimleri Dersi kazanımlarının coğrafya ile olan ilişkisinin ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmadaki amaç Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersi arasındaki disiplinlerarası ilişki düzeyini kazanım, içerik ve beceriler bakımından ele alarak ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadaki temel sınırlılık bulgulara yönelik değerlendirmelerin 3. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (FBDÖP), 3. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı ve 9. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı (CDÖP)'deki kazanım, konu ve içerikler bağlamında yapılmasıdır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- FBDÖP ve CDÖP'de özel amaçlar yönünden ortak hedefler bulunmakta mıdır?
- 2- FBDÖP ve CDÖP'deki alana özgü beceriler nelerdir?
- 3- Fen Bilimleri Dersi Kitabı'ndaki (3. Sınıf) görseller hangi coğrafi becerileri içermektedir?
- 4- FBDÖP (3. Sınıf) ve CDÖP (9. Sınıf) kazanımları arasında Dünya'nın şekli ve yapısı ile ilgili ortak amaçlara hizmet eden kazanım var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, incelenen materyallerden ipucu elde edilmesine ve daha nesnel sonuçlara ulaşılmasına olanak sağlayan veri işleme seti olarak tanımlanmaktadır (Kozak, 2014). Bu veriler, betimleyici bilgi sağlamanın yanında hipotez ve kategorilerdeki değişim ve gelişimin de izlenmesine olanak sağlamaktadır (Merriam, 2013).

Araştırmadaki Veriler

Araştırma verilerini 2018 tarihli CDÖP ve FBDÖP ile Fen Bilimleri Ders Kitabı (3. Sınıf) oluşturmaktadır. Müfredat ile ilgili verilere <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden (MEB, 2018a; MEB, 2018b), Fen Bilimleri Ders Kitabı'na <https://eba.gov.tr/> kişisel erişim adresinden erişilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmadaki verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi belli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013: 240).

BULGULAR

Bu bölümde belirlenen araştırma soruları kapsamındaki bulgular aktarılmıştır.

1-FBDÖP ve CDÖP'de özel amaçlar yönünden ortak hedefler bulunmakta mıdır?

Fen Bilimleri Dersi'nin özel amaçları arasında, "insan-çevre etkileşiminin anlaşılabilir olarak doğanın keşfedilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek" (*Madde 3*) bulunmaktadır. Bu hedefin ana teması insan, doğa ve çevre arasındaki ilişkilerin sorgulanması ve daha iyi anlaşılması felsefesi üzerine kurulmuştur. Doğal ve beşeri sistemlerin işleyişine yönelik bu spesifik hedefin Coğrafya Dersi'nin özel amaçları arasında da yer aldığı görülmektedir. Örneğin CDÖP özel amaçlarındaki "insan ve doğa arasındaki ilişkinin coğrafi becerilerle ortaya konulması" (*Madde 2*) ile ilgili maddeden Coğrafya Dersi'nin ana hedefinin doğa ve insan etkileşimini anlamlandırma teması üzerine konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. Bu değerlendirmeler Fen Bilimleri Dersi ile Coğrafya Dersinin ana

hatlarının fiziki süreçlerin işleyişi ve doğa-insan etkileşiminin anlaşılması yönündeki nihai hedefleri gerçekleştirme noktasında örtüşüklerini işaret etmektedir.

2-FBDÖP ve CDÖP'deki alana özgü beceriler nelerdir?

Günlük yaşamımızda oldukça fazla kullandığımız kelimelerden biri olan “beceri” kelimesinin anlamı bireyin bir işe karşı yatkınlık durumu, herhangi bir işi başarma ve amaca uygun olarak sonlandırma hali olarak ifade edilmektedir. Öğretim anlamında beceriler birbiriyle bütünlük ve ilişki içinde ifade edilmektedir. Bu anlamda her üniteye elde edilen beceri, yeterlik ve bilgiler öğrenme sürecinde birbirini tamamlamaktadır. Tablo 1’de Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersi’ne ait alana özgü beceriler aktarılmıştır.

Tablo 1 Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersi Becerileri

<i>Fen Bilimleri Dersi Becerileri</i>	<i>Coğrafya Dersi Becerileri</i>
• Bilimsel süreç beceriler	* Coğrafi gözlem
• Yaşam becerileri	* Arazide çalışma
- Analitik düşünme	* Coğrafi sorgulama
- Karar verme	* Zamanı algılama
- Yaratıcı düşünme	* Değişim ve sürekliliği algılama
- Girişimcilik	* Harita becerileri
- İletişim	* Grafik ve diyagram hazırlama
- Takım çalışması	* Kanıt kullanma
• Mühendislik ve tasarım becerileri	
- Yenilikçi (inovatif) düşünme	

Kaynak: (MEB, 2018a; MEB, 2018b)

FBDÖP’deki alana özgü beceriler “bilimsel süreç becerileri”, “yaşam becerileri” ve “mühendislik tasarım becerileri” olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

* **Bilimsel Süreç Becerileri:** Gözlem, deney yapma, sınıflama, hipotez kurma, veri işleme, model oluşturma becerilerini kapsamaktadır.

* **Yaşam Becerileri:** Bilimsel bilgiye nasıl ulaşılacağı ve bilimsel bilginin kullanım şekline ilişkin karar verme, analitik düşünme, takım çalışması ve iletişim becerilerini içermektedir.

* **Mühendislik ve Tasarım Becerileri:** Öğrencileri inovasyon ve buluş yapabilme seviyesine ulaştırarak, fen bilimleri ile ilgili problemleri teknoloji, matematik ve mühendislikle bütünleştirerek disiplinlerarası bir şekilde çözme becerilerini içermektedir. Aynı zamanda ortaya çıkan ürünlere nasıl katma değer kazandırılacağı konusunda strateji geliştirme becerilerini kapsamaktadır.

CDÖP’de sekiz adet alana özgü beceri bulunmaktadır. Bu beceriler “coğrafi gözlem”, “arazide çalışma”, “coğrafi sorgulama”, “zamanı algılama”, “değişim ve sürekliliği algılama”, “harita becerileri”, “tablo, grafik, diyagram hazırlama ve yorumlama” ve “kanıt kullanma” becerilerinden oluşmaktadır.

☺ **Coğrafi gözlem:** Olay ve olguların neden ve sonuçlarını açıklayarak, gözleme, olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koymak için çevre ve alan gezileri yapma becerilerini içermektedir.

- ☺ **Arazide çalışma:** Sınıf dışı arazi çalışmalarını içermektedir.
- ☺ **Coğrafi sorgulama:** Karar verme ve kişisel çıkarımda bulunma süreçlerini içermektedir.
- ☺ **Zamanı algulama:** Jeolojik ve tarihi süreçler ile ekolojik döngüye ilişkin zaman algısı becerilerini içermektedir.
- ☺ **Değişim ve sürekliliği algulama:** Mekân ve süreçlerdeki değişim ve sürekliliği sorgulama becerisini kapsamaktadır.
- ☺ **Harita becerileri:** Amaca uygun harita seçimi, haritadan faydalanarak hesaplamalar yapma, konum belirleme, haritayı doğru kullanma ve yorumlama, taslak haritalar oluşturma, küre ve atlas kullanma gibi becerileri içermektedir.
- ☺ **Tablo, Grafik ve Diyagram Hazırlama ve Yorumlama:** Uygun veri seçimi ve sınıflandırma becerilerini kapsamaktadır.
- ☺ **Kanıt kullanma:** Jeolojik süreç ve iklim olaylarına ilişkin kanıt kullanma becerilerini içermektedir.

FBDÖP'deki bilimsel bilgiyi kazanma ve kullanma süreçleri fen bilimleri, matematik ve mühendislik becerileriyle bütünleştirilmiştir. FBDÖP'de alana özgü üç beceri bulunmasına karşın CDÖP'de sekiz beceri yer almaktadır. Bu becerilerin genel anlamda harita becerilerini kazandırma, jeolojik süreçlerin anlamlandırılması, mekansal birimlerin tanınması, atmosfer olaylarının anlaşılması, ekolojik döngüyü kavrama ve doğa olaylarını sorgulamaya dayalı olduğu belirlenmiştir.

3-Fen Bilimleri Dersi Kitabı'ndaki (3. Sınıf) görseller hangi coğrafi becerileri içermektedir?

Üçüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersi Kitabı; “Gezegemizi Tanıyalım”, “Beş Duyumuz”, “Kuvveti Tanıyalım”, “Maddeyi Tanıyalım”, “Çevremizdeki Işık ve Sesler”, “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ve “Elektrikli Araçlar” isimli yedi üniteden oluşmaktadır.

“Gezegemizi Tanıyalım” ünitesinden seçilen görsellerin CDÖP'deki coğrafi becerilerle ilişkisi Görüntü 1'de ifade edilmiştir.



-Coğrafi gözlem becerisi

Görüntü 1. Dünya'nın şekli küreye benzer **Kaynak:** (Arslan, 2018: 13)

Geminin önce bacasından çıkan dumanı görünür.

Gemi kıyıya yaklaştıkça geminin bacası ve bir kısmı görünür.

Gemi iyice kıyıya yaklaştığında tamamı görünür. Bu durum bize, geminin düz bir yerde ilerlediğini değil, yuvarlak bir yerden geldiğini gösterir.

-Coğrafi gözlem
-Coğrafi sorgulama
-Harita becerileri
-Kanıt kullanma

Görüntü 2. Dünya'nın şekli hakkında bilgi **Kaynak:** (Arslan, 2018: 15)

Etkinlik

Aşağıda resimleri verilen bilim insanlarıyla, onların görüşlerini örnekteki gibi ok çizerek birleştirelim.

Dünya yuvarlak ama bunu ispatlayamıyorum.

Dünya'yı yuvarlak varsayarak çıktığım deniz yolculuğunda hep batıya doğru yol alıp Amerika'yı keşfettim.

Gözlemlerim sonucunda Dünya'nın yuvarlak olduğunu tahmin ediyorum.

Dünya'nın küreye benzediğini düşünerek Dünya ile ilgili hesaplamalar yaptım.

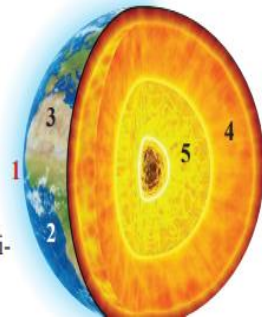
-Coğrafi sorgulama
-Kanıt kullanma
-Coğrafi gözlem

Görüntü 3. Gezegenimizi tanıyalım etkinliği **Kaynak:** (Arslan, 2018: 18)

Dünya'mız iç içe geçmiş katmanlardan oluşur. Dünya'mızın dıştan içe doğru katmanları şunlardır:

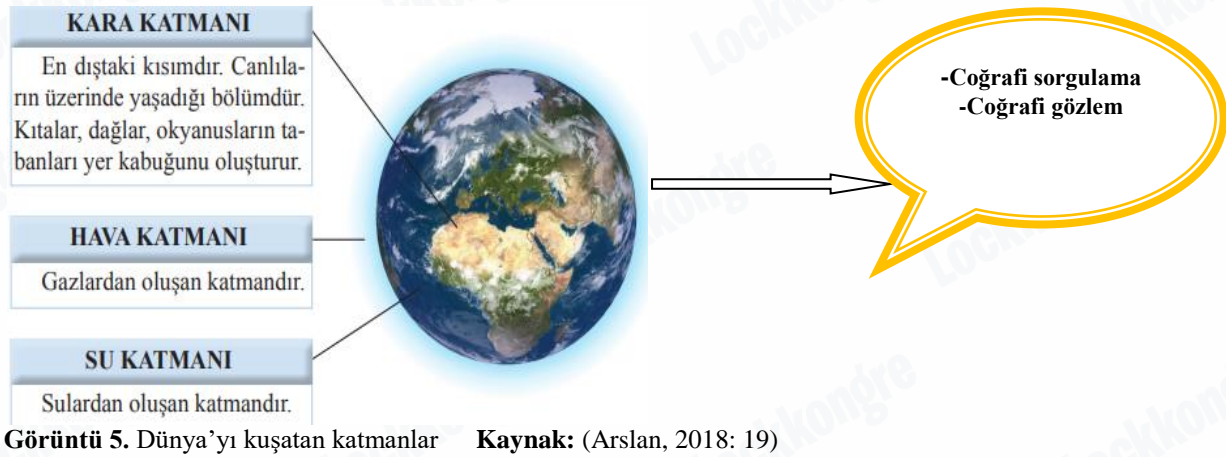
1. Hava katmanı (Atmosfer)
2. Su katmanı
3. Kara katmanı (Yer kabuğu)
4. Manto (Magma)

Yer kabuğunun altında yer alır. Erimiş kayalardan oluşur.



-Coğrafi sorgulama
-Coğrafi gözlem

Görüntü 4. Dünya'nın katmanları **Kaynak:** (Arslan, 2018: 19)



İlkokul 3 Fen Bilimleri Ders Kitabı “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesinde incelenen beş görsel incelenmiştir. Görsellerdeki içeriklerin CDÖP’deki coğrafi gözlem, coğrafi sorgulama, kanıt kullanma ve harita becerilerini içerdiği görülmektedir.

4- FBDÖP (3. Sınıf) ve CDÖP (9. Sınıf) kazanımları arasında Dünya’nın şekli ve yapısı ile ilgili ortak amaçlara hizmet eden kazanım var mıdır?

Bu araştırma sorusu kapsamında 3. Sınıf FBDÖP’deki “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesindeki kazanımlar ile 9. Sınıf CDÖP’deki “Doğal Sistemler” ünitesindeki kazanımlar karşılaştırılarak belirlenen araştırma sorusuna göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Üçüncü Sınıf FBDÖP ve Dokuzuncu Sınıf CDÖP’de Dünya’nın Şekli ve Yapısı ile İlgili Kazanımlar

3. Sınıf 1. Ünite Fen Bilimleri Dersi Kazanımları	9. Sınıf 1. Ünite Coğrafya Dersi Kazanımları
F.3.1.1.1. Dünya’nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varır.	9.1.4. Dünya’nın şekli ve hareketlerinin etkilerini değerlendirir.
F.3.1.1.2. Dünya’nın şekliyle ilgili model hazırlar.	-Dünya’nın Güneş Sistemi içindeki yerine de kısaca değinilir.
F.3.1.2.1. Dünya’nın yüzeyinde karaların ve suların yer aldığını kavrar.	
F.3.1.2.2. Dünya’da etrafımızı saran bir hava katmanının bulunduğunu açıklar.	
F.3.1.2.3. Dünya yüzeyindeki kara ve suların kapladığı alanları model üzerinde karşılaştırır.	

Kaynak: (MEB, 2018a; MEB, 2018b)

Tablo 2 incelendiğinde 3. Sınıf FBDÖP “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesindeki toplam 5 adet kazanımın öğrencilerin Dünya’nın şeklinin küreye benzediğinin farkına varmaları, Dünya’nın şekli hakkında bilgi sahibi olmaları ve Dünya’nın katmanlarını açıklamaları üzerine kurgulandığı anlaşılmaktadır. 9. Sınıf CDÖP “Doğal Sistemler” ünitesinde ise toplam 13 tane kazanımdan 1 kazanım ve bu kazanımla ilgili alt hedefin Dünya’nın şekli ve Dünya’nın Güneş sistemi içindeki yerine yönelik bilgilerin kazanımına yönelik tasarlandığı görülmektedir. CDÖP’deki 9.1.4. sayılı bu kazanımın FBDÖP’deki kazanımlarla ortak amaca hizmet ettiği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersi arasındaki disiplinlerarası ilişkiyi belirlemeyi hedefleyen araştırmadaki bulgulara göre ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Coğrafya Dersi ve Fen Bilimleri Dersi, öğretim programlarının merkezine insan, doğa, mekan ve çevreyi koydukları için spesifik hedefler ve derslerin organizasyonu noktasında ortak bir uyuma sahiptir. FBDÖP’de alana özgü üç beceri bulunmaktadır. Buna karşın CDÖP’de sekiz beceri yer almaktadır. Fen Bilimleri Ders Kitabındaki “Gezegemizi Tanıyalım” ünitesindeki “dünyanın şekli hakkında bilgi” ve “dünyanın katmanları” gibi görsellerin Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programındaki “bilimsel süreç becerileri” ve

“yaşam becerileri”ni kazandırmanın yanı sıra CDÖP’deki “coğrafi sorgulama” ve “kanıt kulamla” becerilerini de kazandırdığı görülmüştür. Aslında bu yaklaşım çevreyle ilgili konularda disiplinlerin buluşsal gücünün dikkate alınmasının entelektüel bir çevre gündeminin de inşasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Foster, 1999). Florentina ve Barbu (2014) iki veya daha fazla disiplin arasındaki etkileşimi aslında eğitim sürecinde modernleşmenin bir ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada iki disiplin arasındaki yaklaşımın özellikle kazanım, beceri ve içerikler anlamında belirginleştiği görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde 3. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Müfredatı ile 9. Sınıf Coğrafya Dersi Müfredatı’nın Dünya’nın şekli, yapısı ve katmanları ile ilgili formasyonları açıklaması bakımından benzer hedeflere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmadaki sonuçlara göre şu önerilerde bulunulmuştur:

- Olası program geliştirme çalışmalarında merkezinde doğanın anlaşılması ve çevrenin korunmasını hedefleyen derslerin, öğretim programları disiplinlerarası yaklaşımla tasarlanabilir.
- Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fen Bilimleri Dersi ve Coğrafya Dersinde disiplinlerarasılığın haritasının çıkarılması için Fen Bilimleri ve Coğrafya Dersi öğretmenleri ve öğrenci gruplarıyla nicel bir çalışma yapılabilir.
- İleriki araştırmalarda çevresel sürdürülebilirlik konusuna dair disiplinlerarası perspektifi öne çıkaran araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Fen Bilimleri Dersi, Coğrafya Dersi, Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Dersi ders kitaplarındaki içerikler, disiplinlerarası yaklaşım pratiğine uygun bir şekilde tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2020). Fen eğitiminde disiplinlerarası yönelimlerin stem ’e evrilmesi sürecine tarihsel bir bakış. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(2), 556-578. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.739869>

Arslan, Z. (2018). *İlkokul Fen Bilimleri 3 Ders Kitabı*. İstanbul: Anka Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, 329(5995), 996-996.

Cura, G., & Ercan Yalman, F. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının disiplinlerarası yaklaşıma dayalı öğretimi kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 131-153.

Florentina, M. I. U., & Barbu, M. I. U. (2015). An inter-disciplinary approach in teaching geography, chemistry and environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 660-665.

Foster, J. (1999). What price interdisciplinarity?: Crossing the curriculum in environmental higher education. *Journal of Geography in Higher Education*, 23(3), 358-366.

Kozak, M. (2014). *Bilimsel araştırma: Tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

MEB. (2018a). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 21.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2018b). Coğrafya Dersi Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 23.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

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

Özensoy, A. U. (2021). Sosyal bilimler ve doğa bilimleri bağlamında sosyal bilgileri disiplinlerarası bir yaklaşımla yeniden düşünmek. (pp.244-258). *International Symposium of Education and Values – 5*, 18 - 21 October 2021. Bodrum: TURKEY.

Simon, G. L., & Graybill, J. K. (2010). Geography in interdisciplinarity: Towards a third conversation. *Geoforum*, 41(3), 356-363.

Styron, R. A. (2013). Interdisciplinary education: A reflections of real world. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 11(9). 47-52.

Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190.

ETİK OKUL LİDERLİĞİNDE STARRATT'IN ÇERÇEVESİNİN ANALİZİ

Muhammet İbrahim Akyürek

Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi,

i_akyurek56@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, etik okul liderliğinde Starratt'ın çerçevesini analiz etmektir. Araştırmada yöntemsel olarak; nitel araştırma yöntemlerinden “literatür tarama yöntemi” temel alınmıştır. Okullarda etkililiğin artması ve ilişkilerin güçlenmesi için etkili liderlik biçimlerinin uygulanmasına ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin uygulayabileceği etkili olabilecek liderlik biçimlerinden biri de etik liderliktir. Etik okul liderliği kapsamında Starratt'ın çerçevesi kayda değerdir. Starratt'ın etik çerçevesi kapsamında yer alan “adalet, özen/benimseme ve eleştiri etiği” odaklı; etik okul liderleri yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla, okul yöneticilerine yönelik teorik ve pratik eğitimlerin Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliğiyle düzenlenmesi etik okulların oluşmasını sağlayabilecektir.

Anahtar kelimeler: Etik okul liderliği, Starratt, etik.

GİRİŞ

Okul liderlerine ilişkin etik eğitim liderliği ve etik eylem çalışmaları, son yıllarda artan ilginin odak noktası olmuştur. Etik ve eğitim konusuna; özellikle etik liderliğe dayanan literatür geniş ve artmaktadır. Eğitim liderliği alanındaki birçok araştırmacı, etik liderliği aydınlatmaya yardımcı olacak önemli çerçeveler sunmuştur. Bu konuda alana önderlik edenler arasında Starratt da yer almaktadır. Starratt (1994), okul liderlerinin daha iyi bir etik okul oluşturmak için üzerinde düşünceleri için üç paradigmayı kavramsallaştırmıştır; adalet, özen/benimseme ve eleştiri etiği.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, etik okul liderliğinde Starratt'ın çerçevesini analiz etmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yöntemsel olarak; nitel araştırma yöntemlerinden “literatür tarama yöntemi” temel alınmıştır. Literatür tarama yönteminde, araştırma problemi alanında mevcut yazılı kaynaklar (makaleler, kitaplar, bildiriler) ve çeşitli internet sitelerindeki bilgiler birleştirilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Etik Okul Liderliğinde Starratt'ın Çerçevesi

Etik liderlik, eğitimin ahlaki amacı ile ilgili sosyal ve ilişkisel bir uygulama olarak tanımlanmaktadır (Angus, 2006); çünkü etik başkalarıyla ilişkilerle ilgilidir (Preston, 2007) ve liderlik insan merkezli ilişkisel bir etkinliktir (Ehrich ve Knight, 1998). Bu profesyonel bağlamda etik liderler, adil davranan kişilerdir. Dengeli kararlar veren, etik ve etik davranışın önemini takipçilerine ileten, özenli, dürüst ve ilkeli kişiler olarak görülürler (Brown ve Trevino, 2006). Üç etiği birleştiren etik liderliği keşfetmek için çok boyutlu çerçeve; adalet etiği, özen/benimseme etiği ve eleştiri etiği. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda Starratt'ın çerçevesi analiz edilmektedir.

Starratt (1991; 1996)'ın çerçevesine göre, Starratt (1991) tarafından tanımlanan üç etik biçimi bağımsız değildir, daha ziyade birbiriyle ilişkilidir ve her biri diğerinden bir şeyler barındırır. Örneğin, bir eleştiri etiği, bir sosyal adalet duygusuna ve insan haklarına dayanırken; bir adalet etiği, ilişkilere bir düzeyde ilgi göstermeden işleyemez. Dahası, bir eleştiri etiği, eğer ilişkilerin önemine odaklanacaksa, özen etiğini gerektirir. Starratt'ın modelindeki üç etik, birbirini tamamlar ve zenginleştirir (Starratt, 1991; 1996).

Adalet Etiği

Adalet etiği, insanlara adil ve eşit muamelede bulunmaktır (Starratt, 1996). Burada adalet, adil davranmak için bireysel seçimler ile topluluğun eylemlerini adil bir şekilde yönlendirmek veya yönetmek için tercihtir. Her iki adalet türü de önemlidir. Adalet etiği tarafından yönlendirilen liderler, demokratik uygulamaların işlediği ve güçlü bir topluluk ruhunun beslendiği bir ortam oluşturur (Starratt, 1991; 1996).

Adalet etiği; hak, adalet ve eşitlikle ilgilidir. Araştırmacılar, adalet etiğini “yurttaşlık etiği” olarak da tanımlamışlardır (Frick, Faircloth, ve Little, 2013). Bu etik, Rawl'un sosyal sözleşme teorisi ile ilişkilidir ve bu nedenle insan hakları ve bu hakları korumak için adaletin nasıl kullanıldığı ile ilgili

kavramlar bu etik için dikkat çekicidir. Adalet etiği, hukuki ilke ve ideallerin temelini oluşturur (Stefkovich, 2013).

Özen/Benimseme Etiği

Starratt (1996)'a göre, özen etiği; kişilere oldukları gibi davranma haklarını kabul etme istekliliği, otantik bireysellik ve ilişkiye bağlılıklarında onlarla kendi hallerinde karşılaşmaya açık olmayı gerektiren, bireylerin haysiyetine ve değerlerine saygı gösterilmesini ifade eder. Starratt (1996)'a göre, özen etiği; ilişkisel olarak yönlendirilir. İnsan ilişkilerini, tüm seslerin duyulduğu ve değer verildiği liderliğin merkezine yerleştirir (Beck, 1992; Shapiro ve Gross, 2013).

Özen etiği, liderleri karar verme süreçlerinde ilişkilere ve özene öncelik vermeye teşvik eder. Beck, Nodding ve Sernack, özen etiği için eğitimcilerin temelde tüm insanları özünde değerli olarak görmeleri gerektiğini öne sürmüşlerdir. Şefkat ve empati, bu etiği somutlaştıran liderlerin temel özellikleridir ve liderler, güç kullanımlarını ilişkilerinde özenle dengelemeye çalışırlar (Stefkovich, 2013).

Eleştiri Etiği

Eleştiri etiği, sosyal ilişkiler ve kurumlardaki güç yapılarını sorgulayan eleştirel teorisyenlerin çalışmalarından anlamlar alır. Bu etik, liderlerin sosyal yapılara gömülü adaletsizliği veya sömürüyü ortaya çıkarabilmeleri için mevcut politikalar/uygulamalar üzerinde düşünmelerini gerektirir. Böylece liderlerin önündeki zorluk, adaletsizlikleri gidermek ve sosyal uygulamaları topluluktaki herkesin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmektir (Starratt, 1991; 1996).

Eleştiri etiği, eğitimcileri toplumsal ve kurumsal ayrıcalığın dinamiklerini ve ayrıcalığın ırk, sosyal sınıf ve cinsiyet gibi kategoriler arasında nasıl bahsedildiğini ve sürdürüldüğünü aktif olarak sorgulamaya zorlar. Eleştiri etiğini daha da ileri götüren ve uygulayan eğitimciler, statükoyu bozmaya ve marjinal nüfusları güçlendirmek için çalışmaya çağrılmaktadır (Stefkovich, 2013).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarda etkililiğin artması ve ilişkilerin güçlenmesi için etkili liderlik biçimlerinin uygulanmasına ihtiyaç vardır. Okul yöneticilerinin uygulayabileceği etkili olabilecek liderlik biçimlerinden biri de etik liderliktir. Etik okul liderliği kapsamında Starratt'ın çerçevesi kayda değerdir.

Adalet etiği tarafından yönlendirilen liderler, demokratik uygulamaların işlediği ve güçlü bir topluluk ruhunun beslendiği bir ortam yaratır (Starratt, 1991; 1996). Adalet etiğinin okullarda uygulanması aracılığıyla öğretmen, öğrenci, veli ve diğer personel arasında güçlü iletişim, saygı ve hoşgörünün etkin olacağı söylenebilir. Özellikle bu hususta okul yöneticilerinin iyi bir adalet etiği modeli ve uygulayıcısı olmaları özellikle bu hususta okul yöneticilerinin iyi bir adalet etiği modeli ve uygulayıcısı olmaları beklenir. Adalet etiğiyle beraber okulda pozitif bir atmosfer oluşabilecek ve bireyler arasında adalet sağlanabilecektir. Bu durum, başarılı ve etkili okulların oluşumuna katkıda bulunabilecektir.

Özen etiği, liderleri karar verme süreçlerinde ilişkilere ve özene öncelik vermeye teşvik eder (Stefkovich, 2013). Okullarda yöneticiler tarafından, etik okul liderliği kapsamında uygulanan özen etiğinin varlığıyla birlikte kendini değerli ve benimsenmiş hissedecek okul paydaşları aracılığıyla okula bağlılık artacak ve çalışmalarda başarılar elde edilebilecektir. Örneğin; okulda değer verildiğini

ve takdir edildiğini gören/hisseden bir öğretmen, sınıf ortamında daha etkili bir öğretmen liderliği sergileyebilecek ve öğrencileri geliştirme/öğrenciler arasında işbirliğini artırma noktasında daha çok fedakârlıkta bulunabilecektir.

Eleştiri etiği, liderlerin politikalar üzerinde düşünmelerini gerektirir; liderler, adaletsizlikleri gidermek ve sosyal uygulamaları topluluktaki herkesin ihtiyaçlarına daha duyarlı hale getirmek için çabalamalıdır (Starratt, 1991; 1996). Okul yöneticilerinin, okulda meydana gelebilecek ayrımcılıkların ve sosyal eşitsizliklerin önüne geçmesi; eleştiri etiği kapsamında önemlidir. Çünkü okulda barış ve refah ortamını sağlayan etik yöneticiler, okullardaki gereksiz tartışma ve kargaşalardan okulu koruyabilecektir/kurtarabilecektir. Böylece öğretmenlerin de öğrencilerin de odak noktası, gelişim ve başarı olacaktır; bu kapsamda tüm okul paydaşlarının işbirliği ve çabasıyla, okullar daha ileri noktalara taşınabilecektir.

Starratt'ın etik çerçevesi kapsamında yer alan “adalet, özen/benimseme ve eleştiri etiği” odaklı; etik okul liderleri yetiştirmek ve geliştirmek amacıyla, okul yöneticilerine yönelik teorik ve pratik eğitimlerin Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliğiyle düzenlenmesi etik okulların oluşmasına zemin hazırlayabilecektir.

Kaynaklar

Angus, L. (2006). Educational leadership and the imperative of including student voices, student interest, and students' lives in the mainstream. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 369-379.

Beck, L. G. (1992). Meeting the challenge of the future: The place of a caring ethic in educational administration. *American Journal of Education*, 100(4), 454-496.

Brown, M. E. & Trevino, L. K. (2006). Ethical leadership: a review and future directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Ehrich, L. C. & Knight, J. (1998). *Prefatory notes on a principled human-centred practice*. In Ehrich, L.C. and Knight, J. (Eds), *Leadership in Crisis? Restructuring Principled Practice*, Post Pressed, Flaxton, pp. 181-189.

Frick, W. C., Faircloth, S. C. & Little, K. S. (2013). Responding to collective and individual “Best Interests of Students”: Revisiting the tension between administrative practice and ethical imperatives in special education leadership. *Educational Administration Quarterly*, 49, 207-242.

Preston, N. (2007). *Understanding ethics*. The Federation Press, Leichhardt.

Quick, P. M. & Normore, A. H. (2004). Moral leadership in the 21st century: Everyone is watching—especially the students. *Educational Forum*, 68, 336-347.

Shapiro, J. P. & Gross, S. J. (2013). *Ethical educational leadership in turbulent times: (Re)solving moral dilemmas*. Routledge, New York, NY.

Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.

Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. New York, NY: Routledge.

Starratt, R. J. (1996). *Transforming educational administration: Meaning, community and excellence*. McGraw Hill, New York, NY.

Stefkovich, J. A. (2013). *The best interests of the student: Applying ethical constructs to legal cases in education* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

YÜKSEKÖĞRETİMDE AKTİF ÖĞRENME KAVRAMI VE ÖNEMİ

Muhammet İbrahim Akyürek

Dr., Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi,

i_akyurek56@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde aktif öğrenme kavramına dikkat çekmek ve aktif öğrenmenin önemini belirlemektir. Araştırma yöntemi olarak; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “literatür tarama yöntemi” esas alınmıştır. Yükseköğretimde aktif öğrenme odaklı uygulamalar, öğrenci merkezli süreçleri gerektirir. Yükseköğretimde katılım, demokrasinin işlerliği açısından katkı sağlamakla birlikte öğrenmenin de etkililiğine katkıda bulunur. Yükseköğretimde yaparak-yaşayarak ve işbirliği odaklı öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilerin meslek dallarında profesyonelleşmelerine ve mesleklerini severek yapmalarına zemin hazırlanabilecektir. Yükseköğretimde aktif öğrenme ortamlarının ve olanaklarının oluşturulması amacıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerin işbirliğiyle öğretim elemanları, üniversite yönetim kurullarındaki görevliler ile öğrencilere yönelik eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, öğrenci, yükseköğretim.

GİRİŞ

Küresel ekonomide yükseköğretim, tüm dünyada gelişmiş ülkelerin önünde ve merkezinde yer almaktadır. Üniversiteler, katılımı genişletmek, şeffaflık taleplerine uymak ve dinamik iş yeri ihtiyaçlarıyla hizmet ve ilgiyi eşleştirmek için artan bir baskıyla karşı karşıyadır (Lawson vd., 2015). Katılımı genişletmek amaçlı yükseköğretimde aktif öğrenmenin etkin kılınması küresel bağlamda yükseköğretim kurumlarının gelişimini sağlayabilecektir. Bu bağlamda aktif öğrenme, birbirinden farklı çok sayıda ve birbirleriyle bağlantılı öğrenme stratejilerini kapsayan geniş bir kavramdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde aktif öğrenme kavramına dikkat çekmek ve aktif öğrenmenin önemini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak; nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan “literatür tarama yöntemi” esas alınmıştır. Literatür tarama yönteminde araştırma problemi alanında var olan yazılı kaynaklar (kitaplar, makaleler, bildiriler) ve çeşitli internet sitelerinde var olan bilgiler bir araya getirilir (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Aktif Öğrenme ve Önemi

Aktif öğrenme; Petress (2008)'in aktif öğrenmenin, pasif öğrenmenin zıddı olduğunu belirttiği gibi, aktif öğrenmeyi ne olmadığıyla karşılaştırarak da tanımlanır. Petress (2008)'in bu iddiasını destekler nitelikte Chickering ve Gamson (1987), öğrencilerin sadece sınıflarda oturup öğretmenleri dinleyerek, önceden paketlenmiş ödevleri ezberleyerek ve cevapları ifade ederek pek bir şey öğrenmediklerini ileri sürer. Bunun yerine, aktif öğrenme; aktif, öğrenci merkezli ve katılımcı öğrenmeyi gösterir (O'Loughlin, 1992), yani öğrencilerin öğrenmek için içeriği kendilerinin işlemesi gerekir (Chickering ve Gamson, 1987; Powner ve Allendoerfer, 2008). Aktif öğrenme, yaygın olarak deneyimsel, yaparak ve hizmet ederek öğrenme ile akran öğretimi, laboratuvar çalışması, rol oynama ve vaka çalışmalarının kullanımı gibi öğrenme stratejileriyle ilişkilendirilir (Chi, 2009). Aynı zamanda, simülasyonlar veya oyunlar (Scott vd., 2009), akıllı telefonlar/tabletler gibi mobil veya sınıf tabanlı cihazların (Dyson vd., 2009) kullanımı dâhil olmak üzere teknolojiyi içeren öğrenme etkinlikleriyle (Laird ve Kuh, 2005) de ilişkilidir.

Aktif öğrenme, öğrencilerin mevcut görev hakkında düşünürken anlamlı öğrenme etkinliklerini tamamlamalarını gerektirir (Bonwell ve Eison, 1991). Sınıflarda aktif öğrenme, öğrencilerin derslerinin içeriğine ilişkin hafızasını güçlendiren (Cherney, 2008) ve öğrenciler tarafından değer verilen bir öğrenme ve öğretme yöntemidir (Machemer ve Crawford, 2007). Aktif öğrenme, geleneksel sınıf etkinliklerinin yanı sıra ev ödevi etkinliklerini de ifade edebilir (Prince, 2004). Öğrenmeye yönelik derin yaklaşımlar daha yüksek sınav notlarını öngörse de, yüzeysel yaklaşımların düşük sınav notlarını öngörmesi de dikkate değerdir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2008; Khezri azar vd., 2010). Ayrıca, artan aktif öğrenme stratejisinin daha iyi öğrenci performansını öngördüğü gösterilmiştir (Freeman vd., 2014; Tuan vd., 2005).

Aktif öğrenme stratejileri pek çok biçim alır; bunların hepsi deneysimsel değildir ve hepsi aktif öğrenme ile de eş anlamlı değildir. Aktif öğrenme genellikle, öğrencilerin kendi deneyimleri veya başkalarının deneyimleri yoluyla geliştirilen kavramlara aktif olarak karşı gelerek ve eleştirerek, muhtemelen gerekli bilişsel çatışmayı teşvik eden bir öğretmenin rehberliğinde öğrendiği yapılandırmacı öğrenme teorileriyle ilişkilendirilir (Ford, 2010). Aktif öğrenme, öğrenciler ve diğerleri arasındaki kişilerarası etkileşimi içeren öğrenmeyle de ilişkilidir (Chi, 2009; Hendriks ve Maor, 2004). Aktif öğrenmede; öğrenci kontrolü, özerklik, öz-düzenleme ve güç ilişkileri, genellikle aktif öğrenme ile ilişkilendirilen “öğrenci yönlendirmeli öğrenme” gibi terimlerle birlikte önemli olarak görülür (Hagel vd., 2012; Quinton ve Smallbone, 2010).

Anthony (1996), aktif öğrenmenin, bilginin özümsemesinin aksine, bilginin inşasını içerdiğini, mevcut bilgi üzerine inşa edildiğini ve öğrencinin karşılaştığı ileri sürer. Prince (2004), öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif oldukları ve akademik stoku sadece tekrarlamak ve ifade etmek yerine onlara sunulanları eleştirel olarak değerlendirdikleri anlamına geldiğinde aktif öğrenmenin mevcut olduğunu savunur. Bu süreçler, Dewey'in bir çözüm arayışını teşvik etmek için sorunlu bir duruma olan gereksiniminde belirginleşir (Savery, 2006). Torp ve Sage (2002), problem çözmeyi, Savery (2006)'nin yaptığı gibi aktif öğrenmenin özü olarak tanımlar. Michael (2006) ile Baeten vd. (2010) tarafından desteklenen bir görüşe göre, aktif öğrenmenin; öğrencilerden, bilginin tüketicisi olmak yerine üretimine dâhil olmak yoluyla, sadece öğrenmek değil öğrenmeleri istenen şey hakkında düşüncelerini talep ettiğini ileri sürer. Aktif öğrenmede; öğrenenler, mevcut bilgi ve anlayışlarını (önceki bilgilerine dayanarak) daha derin ve yetenekli anlayış düzeyleriyle değiştirir veya uyarlar (Ellis, 2016; Stes vd., 2012).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yükseköğretimde aktif öğrenme odaklı uygulamalar, öğrenci merkezli süreçleri gerektirir. Öğrenci merkezli süreç ve ortamlar aracılığıyla yükseköğretimde uzmanlaşan bireylerin meslek hayatlarında başarılı olmaları sağlanabilir. Çünkü öğrenci, odak nokta olması yoluyla kalıcı ve etkili öğrenebilir. O'Loughlin (1992)'e göre, aktif öğrenme; aktif, öğrenci merkezli ve katılımcı öğrenmeyi gösterir.

Yükseköğretimde katılım, demokrasinin işlerliği açısından katkı sağlamakla birlikte öğrenmenin de etkililiğine katkıda bulunabilir. Çünkü katılım sağlayan öğrenciler, sürecin bir parçası olduklarını hissederek hareket edecek ve sürece katkı sağlamaya çalışacaklardır. Bu durum, hem aidiyet hem de aktif öğrenmeyi sağlayabilecektir. Böylece yükseköğretimde gelişim ve başarı elde edilebilecektir.

Aktif öğrenme, yaparak öğrenme, akran öğretimi, laboratuvar çalışması ve vaka çalışmalarının kullanımı gibi öğrenme stratejileriyle ilişkilendirilir (Chi, 2009). Yükseköğretimde yaparak-yaşayarak ve işbirliği odaklı öğrenme ortamları aracılığıyla öğrencilerin meslek dallarında profesyonelleşmelerine ve mesleklerini severek yapmalarına zemin hazırlanabilecektir.

Anthony (1996), aktif öğrenmenin, bilginin özümsemesinin aksine, bilginin inşasını içerdiğini, mevcut bilgi üzerine inşa edildiğini ve öğrencinin karşılaştığı ileri sürer. Michael (2006), Baeten vd. (2010) tarafından desteklenen bir görüşe göre, aktif öğrenmenin; öğrencilerden, bilginin tüketicisi olmak yerine üretimine dâhil olmak yoluyla, sadece öğrenmek yerine, öğrenmeleri istenen şey hakkında düşüncelerini talep ettiğini ileri sürer. Yükseköğretimde aktif öğrenme yoluyla öğrencilerin bilgiye ulaşım kullanmaları, üretmeleri ve geliştirmeleri sağlanabilir. Böylece iş hayatına

atılan bireyler mesleklerinde, bilgi odaklı araştırma-geliştirme uygulamaları ve faaliyetleri yürütebilecektir.

Yükseköğretimde aktif öğrenme, mesleklere ilişkin bireysel bağlamda beşeri sermayeye; toplumsal bağlamda ise sosyal ve ekonomik sermayeye katkı sağlayabilecektir. Bu durum da ülke yükseköğretim sistemlerinin gelişmesine, küresel ölçekte rekabet etmelerine ve ülke ekonomisine/refahına katkıda bulunmasına zemin hazırlayabilecektir.

Yükseköğretimde aktif öğrenme ortamlarının ve olanaklarının oluşturulması amacıyla Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve üniversitelerin işbirliğiyle öğretim elemanları, üniversite yönetim kurullarındaki görevliler ile öğrencilere yönelik eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, geniş kapsamlı tartışma zeminleri oluşturularak aktif öğrenmenin etkin işleminin yolları araştırılabilir. Ayrıca aktif öğrenmenin yerel koşullara da uyarlanabilmesi amacıyla, belirlenecek temel ilke ve prensipler çerçevesinde, üniversitelerin kendilerine özgün politikalar da belirlemelerine imkân tanınabilir.

Kaynaklar

Anthony, G. (1996). Active learning in a constructivist framework. *Educational Studies in Mathematics* 31(4): 349–69.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., vd. (2010) Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review* 5(3): 243–60.

Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHEERIC higher education report no. 1, George Washington University, Washington, DC.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences* 44(7): 1596–603.

Cherney, I. D. (2008). The effects of active learning on students' memories for course content. *Active Learning in Higher Education* 9(2): 152–71.

Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science* 1(1): 73–105.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* 39(7): 3–7.

Dyson, L. E., Litchfield, A., Lawrence, E., vd. (2009). Advancing the m-learning research agenda for active experiential learning: Four case studies. *Australasian Journal of Educational Technology* 25(2): 250–67.

Ellis, R. A. (2016). Qualitatively different university student experiences of inquiry – Associations amongst approaches to inquiry, technologies and perceptions of the learning environment. *Active Learning in Higher Education* 17(1): 13–23.

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., vd. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111(23): 8410–5.

Hagel, P., Carr, R. & Devlin, M. (2012). Conceptualising and measuring student engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): A critique. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 37(4): 475–86.

Hendriks, V. & Maor, D. (2004). Quality of students' communicative strategies delivered through computer-mediated communications. *Journal of Interactive Learning Research* 15(1): 5–32.

Ford, M. J. (2010). Critique in academic disciplines and active learning of academic content. *Cambridge Journal of Education* 40(3): 265–80.

Khezri azar, H., Lavasani, M. G., Malahmadi, E., vd. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 5: 942–7.

Laird, T. F. N. & Kuh, G. D. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education* 46(2): 211–33.

Lawson, S., Sanders, K. & Smith, L. (2015). Commodification of the information profession: A critique of higher education under neoliberalism. *Journal of Librarianship and Scholarly Communication* 3(1): 1–24.

Machemer, P. L. & Crawford, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education* 8(1): 11–31.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education* 30(4): 159–67.

O'Loughlin, M. (1992). Rethinking science education: Beyond Piagetian constructivism toward a sociocultural model of teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching* 29(8): 791–820.

Petress, K. (2008). What is meant by 'Active Learning?'. *Education* 128(4): 566–9.

Powner, L. C. & Allendoerfer, M. G. (2008). Evaluating hypotheses about active learning. *International Studies Perspectives* 9(1): 75–89.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93(3): 223–31.

Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: Using feedback to promote student reflection and learning – A teaching model. *Innovations in Education and Teaching International* 47(1): 125–35.

Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 1(1): 9–20.

Scott, G., Grebennikov, L. & Gozzard, T. (2009). ICT-enabled learning: The student perspective. *Journal of Institutional Research* 14(2): 1–16.

Stes, A., de Maeyer, S., Gijbels, D., vd. (2012). Instructional development for teachers in higher education: Effects on students' perceptions of the teaching-learning environment. *British Journal of Educational Psychology* 82(3): 420–35.

Torp, L. & Sage, S. (2002). *Problems as Possibilities: Problem-based Learning for K-16 Education*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tuan, H. L., Chin, C. C. & Shieh, S. H. (2005). The development of a questionnaire to measure students' motivation towards science learning. *International Journal of Science Education* 27(6): 639–54.

ENGELLİ BİREYLERİ AİLELERİ: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Gamze Eryıldırım

Milli Eğitim Bakanlığı

gamzeeryildirim@hotmail.com

ÖZET

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Şubat 2021'de paylaştığı verilerde veri sistemine kayıtlı ve hayatta olan engelli birey sayısı 2.511.950 kişidir. Çalışmada veri sistemine kayıtlı olmayan engelli bireylerin de olabileceği belirtilmektedir. Verilen resmi sayıya engelli bireylerin anne-babası da eklenince birçok insanın bu durumdan etkilendiği söylenebilir. Engellilik sadece bu durumu yaşayan bireyle sınırlı olmayıp engelli bireylerin yaşadıkları sorunlar doğrudan ailelerini etkilemektedir. Hatta kimi zaman engelli bireye sahip aile üyelerinin engelli bireyden daha çok kaygı ve stres içinde oldukları gözlemlenmektedir. Engelli bireye sahip ailelerin sorunları çok çeşitli ve kapsamlıdır. Bu sorunları tespit etmek amacıyla Ankara'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören 9 engelli bireyin annesi ile görüşme sağlanmıştır. Görüşme sonucu elde edilen psikolojik sorunlar, sosyal sorunlar, maddi sorunlar, sağlık sorunları, eğitim sorunları, aile içi etkileşim sorunları, bilgi edinme sorunları ve fiziksel çevre sorunları olarak ele alınacaktır. Toplumun yapıtışı olan ailenin engelli bireyler açısından yaşadığı sorunlara ışık tutmak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek hem engelli bireylere hem ailelerine hem yakın çevrelerine hem de topluma katkı sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Engelli, Aile, Sorunlar, Çözümler, Toplum.

ABSTRACT

According to the data shared by the General Directorate of Disabled and Elderly Services of the Ministry of Family, Labor and Social Services in February 2021, the number of disabled individuals registered in the data system and alive is 2,511,950 people. It is stated in the study that there may be disabled individuals who are not registered in the data system. When the parents of disabled individuals are added to the official number, it can be said that many people are affected by this situation. Disability is not only limited to the individual experiencing this situation, but the problems experienced by disabled individuals directly affect their families. In fact, it is sometimes observed that family members with a disabled individual are more anxious and stressed than the disabled individual. The problems of families with a person with a disability are diverse and extensive. In order to identify these problems, interviews were conducted with the mothers of 9 disabled individuals studying at the special education and rehabilitation center in Ankara. The psychological problems obtained as a result of the interview will be discussed as social problems, financial problems, health problems, education problems, family interaction problems, information acquisition problems and physical environment problems. Shedding light on the problems faced by the family, which is the building block of society, in terms of disabled individuals and developing solutions to these problems will contribute to disabled individuals, their families, their immediate environment and society.

Keywords: Disability, Family, Problems, Solutions, Society.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) engellilik olgusunu "Bir kimseden veyahut bir bütün olarak kişinin vücut işlevlerinden beklenen gelişim ve vücudun işlevlerini yerine getirilmesi konusunda ortaya çıkan eksiklik veya sınırlılıktır" diye tanımlamış ve engelliliği üç farklı sınıfa ayırarak incelemiştir (World Health Organisation,1980). Bu üç sınıf: yetersizlik, özürülük ve engelliliktir. Yetersizlik: Kişinin ruh sağlığında, anatomik veya fizyolojik yapısında bir işlev kaybını ya da normalden sapmayı tanımlar. Organ düzeyindeki bozuklukları belirtir. Özürülük: Ortopedik ve zihinsel yeti kaybını içerir. Özürülük kişinin sağlığının bozulması sonucunda meydana gelen bir yetersizlik dolayısıyla bir yeteneğinin normale oranla azalması ya da yeteneğin tamamen kaybedilmesi durumudur. Engellilik: Yetersizlik veya özürülük olgularından kaynaklanan bireyin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel düzeyi bakımından normal ve doğal kabul eden yaşam görevlerini yerine getirmemesi durumudur.

Tarihe bakıldığında engellilere ait ilk kalıntılar Irak civarlarında yapılan kazılarda ortaya çıkmıştır. Burada bulunan kalıntının tarihinin M.Ö. 45 000'e kadar dayanmaktadır. Ağır engellilik izlerine rastlanıp engelli bireyin gözünün görmediği ve sağ kolunun felçli olduğu saptanmıştır. Roma İmparatorluğu önceleri engelli doğan bireylerin öldürülmesine izin verirken, daha sonra bu durum yasaklanmıştır. Ancak engelli bireylerin Roma'da eğlence amaçlı olarak kullanıldığı da belirtilmektedir. Eski Mısır'da engelli bireyler ise oldukça önemsenmiştir. Hatta kaynaklarda Eski Mısır'da okutulan ders kitaplarında engellilere değer verilmesi gerektiğiyle ilgili bilgiler de yer almaktadır. Mitolojilerin oldukça yaygın olduğu Eski Yunanda, ateş ve dövme tanrısı Hephaistos'un engelli olduğu belirtilmektedir. Mitolojik kaynaklarda Hephaistos, iki bacağı topal bir tanrı olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlama ise Yunan toplumunun engellilere oldukça önem vermesini sağlamıştır. Kral, engellilere maaş bağlamıştır.

21. yüzyıla doğru geldikçe devletlerden, geç kalınan girişimler gelmeye başlamıştır ve engelli haklarını savunan yasalar çıkarılmıştır. Bu yıllarda birçok adım atılmıştır; ancak bunlardan en önemlisi 9 Aralık 1975 tarihli "BM Engelli Hakları Bildirisi"nde yer alan kısımlardır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 3447 numaralı 13 maddelik bildirisinde; engelliliğin tanımı yapılmış, ayırım gözetmeksizin bütün engellilerin aynı haklara sahip olduğu vurgulanmış, engellilerin tedavi haklarına değinilmiş ve engellileri yıpratıcı söylemlerin yasalarla engellenmesi gerektiği ülkelere öneriler şeklinde sunulmuştur.

Türkiye'de engelli hareketleriyle ilgili adımlar, ilk kez Cumhuriyet döneminde atılmaya başlanmıştır. İlk önemli adım, 1955 yılında Ankara'da kurulan Psikolojik Servis Merkezi'dir. 1961 tarihli "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" 12. Maddesinde "Mecburi ilköğretim çağında buldukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır." hükmünün yer aldığı görülmektedir (Engellilik Tarihi, 2015: <https://muhalifkirpi.wordpress.com/2015/08/11/engellilik-tarihi/>). Günümüze gelindiğinde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün Şubat 2021' de paylaştığı verilerde veri sistemine kayıtlı ve hayatta olan engelli birey sayısını 2.511.950 kişi olarak açıklamıştır. Çalışmada veri sistemine kayıtlı olmayan engelli bireylerin de olabileceği belirtilmektedir. Verilen resmi sayıya engelli bireylerin anne-babası da eklenince birçok insanın bu durumdan etkilendiği söylenebilir. Engellilik sadece bu durumu yaşayan bireyle sınırlı değildir. Engelli bireylerin yaşadıkları sorunlar doğrudan ailelerini etkilemektedir. Hatta kimi zaman engelli bireye sahip aile üyelerinin engelli bireyden daha çok kaygı ve stres içinde oldukları gözlemlenmektedir. Engelli bireye sahip ailelerin sorunları çok çeşitli ve kapsamlıdır. Toplumun

yapıtışı olan ailenin engelli bireyler açısından yaşadığı sorunlara ışık tutmak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek hem engelli bireylere hem ailelerine hem yakın çevrelerine hem de topluma katkı sunacaktır.

Bu araştırmanın amacı engelli bireylerin ailelerinin eğitim alanı başta olmak üzere yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlerine ışık tutmaktır. Bunun için bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çocuğunuzun eğitim-öğretime ulaşması noktasında yaşadığınız sorunlar nelerdir? (fiziksel imkan, araç-gereç, eğitim veren kişi-kurum-sistem ile ilgili sorunlar vb.)
2. Aile içerisinde yaşanan sorunlar nelerdir? (anne-baba-kardeşler-çevre) Çocuk anne babadan neler bekliyor?
3. Yaşadığınız sorunlara dair ne tür çözüm önerileri düşündünüz ya da düşünüyorsunuz? Karşılaştığınız sorunlar karşısında çözüm noktasında beklentileriniz nelerdir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Engelli bireylerin ailelerinin eğitim alanı başta olmak üzere yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ele alındığı çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma nitel araştırma desenine sahip bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile birlikte uygulama sürecini çalışmalarını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) nitel araştırmalarda insanların görüşlerini belirlemede kullanılabilecek yöntemlerden görüşmenin etkili bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı tarafından alanyazın taraması yapılarak oluşturulan ve uzman görüşü alınarak düzenlenen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Ankara'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden izin alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir. Kurumda eğitim gören ve kurum tarafından engelli bireyle daha fazla ilgilendikleri belirtilen annelerden 9 engelli bireyin annesi ile görüşme sağlanmıştır. Çalışmaya gönüllü katılım durumu özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi tarafından belirtilmiştir ve bu çerçevede iletişim bilgilerine ulaşılmıştır. Görüşmeler 2021 Mayıs ayı içerisinde telefon üzerinden sağlanmış olup velilerin çalışmaya gönüllülük ilkesi konusunda tekrar bilgi verilerek ve ses kayıtlarını alma durumları sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı olarak engelli bireylerin ailelerinin eğitim alanı başta olmak üzere yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümlerine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirileceği vurgulanmıştır.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Yaş	40-50	8	88.8
	51-60	1	11.1
Eğitim Düzeyi	İlkokul	6	66.6
	Lise	1	11.1
	Diğer	2	22.2
Meslek	Ev Hanımı	8	88.8
	Serbest Meslek	1	11.1
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	2	22.2
	Orta	7	77.7
Başka Engelli Çocuğa Sahip Olma	Evet	1	11.1
	Hayır	8	88.8
Bireyin Engel Nedeni	Doğuştan	5	55.5
	Doğum Anında	1	11.1
	Sonradan	3	33.3
Engel Tipi	Down Sendromu	2	22.2
	Zihinsel Yetersizlik	3	33.3
	Serebral Palsi	3	33.3
	Özgül Öğrenme Güçlüğü	1	11.1
Toplam		9	100

Veri Toplama Aracı

Alanyazın taraması ile hazırlanan görüşme formu uzman görüşü alınarak biçimlendirilmiştir. Görüşme formu dışında soru sorulmamaya dikkat edilmiş olup görüşmeler hazırlanan görüşme formu çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden faydalanılmıştır. Wolcott (1994)'a göre; Betimsel analiz verilerin asli haline sadık kalarak doğrudan alıntılarla verilerin betimsel bir yaklaşım çerçevesinde ortaya konulmasıdır.

BULGULAR

Görüşmeler sonunda sorun alanları olarak;

1. Psikolojik sorunlar,
2. Sosyal sorunlar,
3. Maddi sorunlar,
4. Sağlık sorunları,
5. Eğitim sorunları,
6. Aile içi etkileşim sorunları,
7. Bilgi edinme sorunları ve
8. Fiziksel çevre sorunları tespit edilmiştir.

1. Psikolojik Sorunlar

Engelli çocuğa sahip olmanın getirdiği aile yükünün aile üyeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu, özellikle de tüm zamanını engelli çocuğu ile geçiren anne-babaların daha çok stres ile karşı

karşıya kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca kendine zaman ayıramama, kendini yetersiz hissetme, diğer çocuklara vakit ayıramama durumları ailelerde sık görülmektedir.

Engelli çocuğun bakımını genelde anneler üstlenmektedir. Annelerde stres, depresyon ve anksiyete düzeyinin daha yüksek olduğu ve bu durumun yaşam kalitelerini olumsuz etkilediği anneler tarafından ifade edilmiştir. Annelerden yaşadıkları psikolojik duruma ilişkin ilaç desteği aldığını belirten de olmuştur.

"Tek başıma yaşıyorum, yalnızlığın zorlukları. Eşim ilgilenmiyor. Evliyim beraber yaşıyoruz ama ilgilenmiyor "(A5).

"İlk aşamada bunu kabullenmek. Sadece annenin kabullenmesi yetmiyor diğer bireylerde kabullenirse çok daha fazla kolay gelişir her şey. Ben bütün çözümleri değerlendirdim diye düşünüyorum, eksik olanlarda vardır tabii. Psikolojik olarak yüksek anlamda yardım almak, bu olmazsa olmaz. Anne ayakta duramaz hence. Deseler ki bir annenin çocuğu engelli ben psikolojik destek almadan ayakta duruyorum dese ben inanmam. Bireysel grup görüşmeleri bunlar annelerin ayakta durması için kesinlikle gerekiyor" (A4).

"Bilmiyorum ben oğlumu alıp gideceğim öyle düşünüyorum. Ben oğlumu alıp gideceğim. Eşimi bırakacağım. Beni bu noktaya getiren eşimin sorumsuzluğu, senin doğurduğun çocuk diyor bana. Ben çok depresyona girdim intihara kadar gittim. Şu an da da ilaç kullanıyorum. Gayet tek başıma geldim buralara. çok güçlüyüm." (A5).

2.Sosyal Sorunlar

Anneler çocuklarının engeli nedeniyle dışlayıcı tavırlara, bunun tam tersi olarak engeli olmasından dolayı fazla ilgi gösterilmesi ve rahatsız edici davranışlar, incitici bakışlar gibi durumlar ile karşı karşıya kaldıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle ayrımcı tavırların daha fazla yetişkinler tarafından olduğu, çoğunlukla aileler tarafından ifade edilmiş olup bu davranışların çocuklar tarafından yapılabildiği de alınan cevaplar arasındadır.

"İnsanlar hep değişik bakıyor benim oğluma. Mesela çocuklar oturmak istemiyor yanlarında, torunlarım. Onu bir değişik görüyorlar, korkuyorlar "(A5).

"Kardeşi utanıyordu, dışarıya çıkınca niye herkes ona bakıyor diyerek kızıyordu. O zaman küçüktü şu anda bunu aştı ama. " (A7).

3.Maddi Sorunlar

Engelli çocuğa sahip ebeveynler, normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre oldukça fazla para harcamak zorunda kalmaktadır. Çocuğun eğitimi, tıbbi yardımı, ulaşım masrafları, özel diyetler, engel durumuna göre kullanılan araçlar ailelere ek masraf olarak çıkmaktadır (Hatunoğlu, 2020). Ekonomik sorun yaşayan ailelerin diğer alanlarda da daha fazla sorun yaşaması muhtemeldir. Örneğin çocuğunun sağlık ve eğitim masraflarını karşılayamayan, özel eğitim alıramayan ailelerde yetersizlik duygusu ortaya çıkmakta bu da ebeveynlerde psikolojik sorunlara zemin hazırlamaktadır (Uzunoğlu, 2019). Görüşmeye katılan anneler maddi açıdan sorunları düzelirse problem durumunun da ortadan kalkabileceğini belirtmişlerdir.

"Maddi yönümüz düzelse sıkıntılarımız kalmayacak. Eşim malulen emekli olacak ona kadar biri destek olsa maddi belki her şey düzelir. Olan para da kiraya gidiyor."(A8).

“Bugün memlekete gideceğim. Evde bakım parası için izin alman gerekiyor dediler. Yemin ederim sana oradan izin almak için iki buçuk saat yürüdüm.”(A5).

4.Sağlık Sorunları

Sağlık açısından sorunlar fiziksel çevre ile de ilişkili olabilmektedir. Sağlık kuruluşunun engelli bireyler açısından düzenlenmediği, sağlık personellerinin engellilere dair yeterli bilgiye sahip olmaması annelerin görüşleri neticesinde sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Evde fizik eğitimi bu benim için önemli. Ben kucacımda götürüp getirmektense şu anda 8 yaşında. Bu da tabii ben de ileride bel, boyun sıkıntıları olacak. Evde fizik eğitimi almasını istiyorum. Şu anda var diyorlar, onu araştırıyorum şu an da fizik alabilecek mi diye. Diğer çocuğa faydalı olmak adına onu bırakıp alabileceğim güvenebileceğim uzun süreli fizik alabileceği kurumlar olduğunda kendime ve çocuğa faydalı olabileceği yer olabilir.” (A7).

5.Eğitim Sorunları

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitimleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıkta belirleyici olan engelli çocuğun engel durumu ve derecesidir. Örneğin ortopedik engeli olan bireyler normal eğitim alabilmekteyken, zihinsel engelli çocukların daha özel bir eğitime gereksinimleri vardır. Görme ve işitme engeli olan çocukların ise daha özel bir eğitime ihtiyaçları vardır.

Görüşmelerde eğitim sorunları olarak belirtilen noktalar ise şu şekilde özetlenebilir: Öğretmenlerin kurumda kalıcı olmaması yaşanan zorluklardan bir tanesidir. Engelli bireyin yeni öğretmene alışması uzun sürebilmektedir. Sınıflarda tüm engellilerin bir arada bulunarak engel türüne göre ayırımın olmaması hafif düzeyde engeli olan birey ve ailelerinin kuruma devam etme noktasında motivasyonunu etkilemektedir. Pandemi ile birlikte ailelerin çocuklarını özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gönderme durumlarında düşüşler olmuştur. Engelli çocuklarının sağlık açısından daha dikkat etmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

“Özel eğitime hiç gitmek istemiyor, ders yap diyorum, yapmıyor. Beni bunaltıyor. Okuldan beni alın diyor. Hangi birini söyleyeyim, beni yoruyor. Özel eğitime gitmeme sebebi de çok ağır durumda olan çocukları görünce “Ben engelli miyim?” diyor, gitmek istemiyor.” (A8).

“Özel eğitime giderken araçlar yetersiz kalıyor. Ben özel eğitim arabalarında mesela çocuğumu kucacıma alarak oturuyorum. Halbuki pusetiyle beraber araca sokmak istiyorum, pusetiyle arabadan indirmek istiyorum ama tabii ki bu mümkün olmuyor. Araçlar donanımlı değil. Bu belki bizim özel eğitimden kaynaklanıyor ama çoğu rehabilitasyon merkezinde bu şekilde. Eğitim verilen yerde araç gereç yetersiz kalıyor. Oturma koltuğu yok mesela. Araç gereç yok. Yatış pozisyonunda fizik alıyor. Özel eğitim kurumlarında da cihaz şartı olmalı, fiziksel koşul şartı olmalı ona göre açılma izni verilmeli.” (A7).

“Götürme sorunları oluyor, buradan götürmek anlamında. Öyle zorluklar yaşıyorum geçen kızdım 15 gün göndermedim okula. Ben rehabilitasyon merkezinden memnun değilim. Gidiyor geliyor hiçbir şey öğrenemedi oradan. Hareket tamam bitmiş diyorlar. Peki benim oğlum neden gidiyor oraya? Bana geç kalınmış diyorlar. Bana orada bireysel çalışıyor diyorlar, hiçbir şey çalışmıyor. Fizik çalışıyor diyorlar, hiçbir şey çalışmıyor.Millet para alma peşinde, Keçiörene de götürmüştüm.” (A5).

“2 sene öncesine kadar çok öğretmen değişti. Gelen 15 gün sonra gitti, 1 ay sonra gitti, 2 ay sonra gitti. Bir ara çok sorun oldu o durum. Şimdi bitti. O küçükken çok seçici davranıyordu. Bazı korktuğu insanlara gitmiyordu.” (A1).

6. Aile İçi Etkileşim Sorunları

Engelli bireye ait sorumluluğun daha çok anneye ait olmasıyla anneler daha çok stres yaşamakta ve daha çok yorulmaktadırlar. Bazı ailelerde babanın desteği ya hiç olmamakta ya da yeterli olamamaktadır. Bu durum sonucunda annelerin vakitlerinin büyük çoğunluğunu engelli çocuğu ile geçirmeleri, aile içi sosyal destek almalarını etkilemekte ve eşler arası anlaşmazlıklara sebep olmakta ve evlilik doyumunu etkilemektedir.

Engelli kardeşe sahip olan çocuklar bir yandan kardeşlerinin farklılığını anlamaya çalışmakta diğer yandan normal gelişim gösteren kardeşi olan akranlarına oranla daha fazla sorumluluk almakta ve ebeveynlerinden daha az ilgi gördüklerini hissedebilmektedirler. Aynı zamanda daha küçük yaşlarda durumu anlamakta zorlanabilmektedirler.

“Şu an da bir sıkıntı yaşamıyoruz. İlk başlarda alışmak zordu, kabullenmek zordu. Şu an da alıştık. Bana ihtiyacı olan bir çocuk olduğunu düşünüyorum. İlk başta aile içi gerginliğe sebep oldu. Şu anda rahatsız çok şükür. Bizden daha kötü durumda olanlar vardır diyerek çocuğumuza sahip oluyoruz. Onun sıkıntıları bize aksediyordu. Sürekli ağlayan çocuk. Anne sürekli ayağında sallıyordu. Bu kızımı da etkiliyordu. Dışarı çıkamıyordu. Ama kendi şeyini kendi gören çocuk oldu. Sana ihtiyacı olan çocuk, kimseye bırakamıyorsun. Bundan dolayı da diğer kardeşe vakit ayıramıyorsun. Ablası her şeyi kendi başına halletti. Anne babadan beklediği tek şey sevgi. Biz de onu veriyoruz çok şükür. Şuan sevgiden başka hiçbir şey anlamıyor.” (A7)

“Aile içerisinde her şey bana bakıyor, eşim işe gidiyor. Sıkıntılarımız oldu tabii çocuğun hareketlerini hep ben yaptırıyordum. Her yük bana biniyordu o zaman. O dönem çok sıkıntılar yaşadık, o dönem geçti artık unutuldu. Kardeşler arasında ayrımcılık var. Onu böyle yanlarına yaklaştırıp öyle çok muhabbetleri olmuyor çocuklarımın. Aileden ve komşudan öyle bir sıkıntı olmadı. Bize yaklaşma sen oturma diye. Ben de aklımdan “Onların yanlarına yakışır mıyım?” diye hiç geçirmedi. Hani öyle kimseden kötülük görmedim, onlar da bana iyi davrandılar. Onu hiç karşımıza alıp sormadık. Bilmem bizden ne bekler? O öyle çok beklentisi olan bir çocuk değil. “Anne çorabım yok.” der. Biz de alırız. Bize bir şey demiyor. Kardeşler ile oturmayı seviyor akşamları. Onlarla oturalım sohbet edelim. Çünkü dışarıda arkadaşı yok gidip sohbet edecek.” (A6).

7. Bilgi Edinme Sorunu

Bireyin engel durumunun neden olduğu, tedavi edilme durumu, tedavi edilebiliyorsa sürecin nasıl olacağı ile ilgili sorular engelli çocuğa sahip annelerin merak ettiği ve cevaplarını öğrenmeye ihtiyaç duyduğu sorulardır. Tüm bu soruların uzman kişiler tarafından cevaplandırılması, ailenin bilinmezlerle mücadelesini kolaylaştırmakla birlikte engelli bireyin gelecekle ilgili ihtiyaçlarının daha sağlıklı bir şekilde karşılanmasına kolaylık sunacaktır. Sürece dair daha çok bilgi sahibi olmak problem çözme ve karar verme becerilerini artırabilmektedir.

“Eşim down sendromluların üyesi olduğu dernek varmış İstanbulda. Oraya üye olmuş. Oradan bir kitap geldi. O kitabı okuyunca ben iyice kafayı yiyecektim. Kitabı bıraktınca daha rahat hissettim. Okula başlayınca biraz daha rahat hissettim. O kitapta yazılanlar benim psikolojimi bozdu. Orada yazarlarla çocuğumun pek bir alakası yoktu. Çok ağır şeyler yazıyor. Çok sıkıldım korktum o yüzden

bıraktım. Aniden şöyle olur, kalp hastası olur, yemeğini yiyemez yazıyor. Ben bunları okudukça ona faydalı olamayacağımı düşündüm. Orada yazılanlar bana ağır geldi.”(A1).

8. Fiziksel Çevre Sorunları

Engelin türüne göre fiziksel çevrede sorun yaşama durumu değişmektedir. Bedensel engeli olan bireyler fiziksel çevre açısından daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Görüşmelerde belirtilen fiziksel çevre problemleri ise şu şekilde özetlenebilir:

“Engelli park etme yerlerine normal araçların parkı, rampa eksiklikleri, engelliler için ayrılan yerlerin kullanılması, üst geçit asansörlerinin faal olmaması, kaldırımdaki kot farkları. Okul servislerinin engelli bireylerin kullanımına fiziksel olarak uygun olmayışı.” (A3).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan görüşmelerde annelerin 3 tanesi çocukların geleceğine yönelik kaygıları olduğunu dile getirmişlerdir. Özmen ve Çetinkaya (2012) 106 engelli ailesi yaptıkları araştırmada ailelerin yaşadığı sorunlar arasında “engellinin bakımında yardım alacakları kimsenin olmaması (% 88.7)”, “çocuğun geleceği ile ilgili kaygılar (% 82.1)”, “engelin yaşam kısıtlayıcılığı (% 49.1)” olduğunu bulmuşlardır. Engelli çocuğa sahip 95 anne ile yapılan çalışmada annelerin %75’i çocuğunun geleceğinden kaygı duyduğunu belirtmiştir (Karadağ, 2009). Yapılan görüşmede 1 anne kendine zaman ayıramadığından yakınmıştır. Engelli annelerinin engelli çocukla sürekli ilgilenmek durumunda kaldıkları, kendilerine boş zaman üretmedikleri ifade edilmiştir. Görüşmede tüm anneler toplumun bakış açısından rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Aileler engelli çocuğa sahip olmakla suçluluk duygusu yaşamaktadır.

Görüşmelerde annelerin bazıları baba desteğini göremediklerini ifade etmişlerdir. Yetersizliğe sahip bir çocukla yaşamının ailenin işlevlerinde ve evlilik ilişkisinde sorunlar yaşanmasına yol açtığı yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir (Yıldırım ve Akçamete, 2014). Dyson yaptığı çalışmada zihinsel engelli ailelerde eşlerin birbirlerine yardımcı olmasının stresi düşürdüğünü ve bunun da daha sağlıklı aile işleyişine sahip olduğu ile ilgili olduğunu bulmuştur (Akt, Yazar, 2021). Çocuğun yaşama gereksinimlerinin ağırlıklı olarak çiftlerden birine yüklendiği durumlarda evlilik doyumunun azaldığı gözlenmiştir (Kanbir ve Akşit, 2020).

Görüşmeler sonucu engelli bireylerin ailelerinin her birinin sosyal desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Vural Yüzbaşı (2019) engelli çocuğu olan anneler ile yapmış olduğu araştırmasında annelerin yaşamlarında eş, aile ve çevresi başta olmak üzere destek mekanizmasına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, babalar yapılan görüşmelerde kendilerinin iyilik hallerinin iyi olduğu, eşlerinin psikolojik anlamda zorlanabildikleri ve bu konuda psikososyal desteklerin kendilerinden çok eşleri için uygun olabileceğini belirtmiştir. Anneler ise psikososyal desteklerin sağlanması konusunda oldukça istekli olup kendileri ile birlikte eşlerinin de psikososyal desteklerden yararlanmasının iyi olabileceğini belirtmişlerdir (Yarımdağ ve Erciyes, 2021).

Yapılan görüşmeler sonucu psikolojik destek alan annelerin süreçte daha güçlü oldukları ifade edilmiştir. Engelli çocuğu olan ailelere yönelik profesyonel destek hizmetlerinin anne babaların stresini azalttığı ve iyilik düzeylerini artırdığı bildirilmektedir (Yıldırım, Hacıhasanoğlu ve diğerleri, 2013). Görüşmeler sonucu elde edilen bulguya göre engelli bireye sahip ebeveynlerin ve kardeşlerin depresyon riski yüksektir. Bu yüzden engelli çocukla birlikte ailenin de destek alması önerilmektedir. Aynı zamanda engelli bireye sahip olan aileler ile diğer aileler arasında bazı eşitsizlikler mevcuttur. Bu

eşitsizlikleri gidermeye yönelik sosyal politikalar üretme ihtiyacı doğmaktadır. Çalışma sonucunda sunulabilecek diğer önerilerse şu şekildedir:

1. Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları sorunları ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla ailenin diğer üyelerini de kapsayan daha geniş örneklem gruplarıyla çalışma yapılması önerilir. Engelli bireylerin kardeşleri ile çalışmalar yapılabilir.
2. Engelliliği önleyici hizmetler teşvik edilmeli ve çekici hale getirilmelidir.
3. Engelliler ötekileştirme yapmamak adına kullanılan kavramlara dikkat edilmelidir.
4. Engelli bireylerin ailelerine yönelik istihdam devlet tarafından sağlanmalıdır.
5. Engelli çocuklar için gündüzlü bakım evleri, kreş gibi merkezlerin hizmeti yaygınlaşmalıdır.
6. Bütün mekanlar ve sunulan hizmetler engellilerin hassasiyetlerine uygun olarak düzenlenmelidir.
7. Öğretmenlerin ve kurum yöneticilerinin engelliliğe dair bilgileri konusunda nitelikleri artırılmalıdır. Bu konuda hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
8. Bütün ebeveynlere engellilik hakkında bilgilendirme etkinlikleri yapılmalıdır.
9. Okullarda çocuklara engelin ne olduğu, kimlerin engelli olduğu ve doğru iletişim şekilleri hakkında eğitimler verilmelidir. Empati etkinlikleri ile eğitimler desteklenmelidir.

KAYNAKLAR

- Aile Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021 https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/73073/eyhgm_istatistik_bulteni_subat2021.pdf
- Engellilik tarihi <https://muhalifkirpi.wordpress.com/2015/08/11/engellilik-tarihi/> adresinden erişildi.
- Hatunoğlu, M. (2020). Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerin iletişim düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Kanbir, A , Akşit, G . (2020). Engelli çocuğun evliliğe etkisi . *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 10 (3) , 791-812 . DOI: 10.48146/odusobiad.664131
- Karadağ, G. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Yaşadıkları Güçlükler İle Aileden Algıladıkları Sosyal Destek ve Umutsuzluk Düzeyleri ”, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315-322.
- Özmen, D , Çetinkaya, A . (2012). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadığı sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi* , 28 (3) , 35-49 .
- Uzunoğlu, E. (2019). Engelli bireye sahip ailelerin sorunları ve sosyal dışlanması üzerine nitel bir inceleme.
- Vural Yüzbaşı, D. (2019). Engelli Çocuğa Sahip Annelerin Duygusal Deneyimleri: Bir Olgubilim Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-25.
- WHO (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease*. Geneva: World Health Organization.

Wolcott, H.F. (1994) *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Newbury Park, CA: Sage.

Yarımdağ, E , Erciyes, J . (2021). Engelli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Sorunları ve Kaygılarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bağlamında İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 347-373 . DOI: 10.21733/ibad.843293.

Yazar, F. B. (2021). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin Yaşadığı Zorluklar Hakkındaki Görüşler. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*. 6-11.

Yıldırım, A , Hacıhasanoğlu Aşlar, R , Karakurt, P . (2013). Engelli Çocukların Annelerinin Ruhsal Durumlarının Belirlenmesi . *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 20 (3) , 200-209.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, E , Akçamete, G . (2014). Çoklu Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Erken Çocukluk Özel Eğitimi Hizmetleri Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi* , 3 (1) , 74-89 . DOI: 10.30703/cije.321336.

SOKRATES, PLATON VE ARİSTOTELES'İN GÖRÜŞLERİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI OLUŞTURMA BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Hanife Kurt

23 Nisan Ortaokulu

hanife-kurt@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmada Antik Yunan filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles'in devlet, siyaset ve eğitim hakkındaki görüşleri eğitim politikaları oluşturma bağlamında incelenmiştir. Aralarında öğretmen-öğrenci ilişkisi olan bu filozofların devlet, siyaset ve eğitim hakkındaki görüşlerini eğitim politikalarına yansımaları konu edinen bu araştırmanın amacı; mevcut politikaların kökeninin araştırılıp değerlendirilmesine olanak tanıyarak günümüz ve gelecek eğitim politikalarına ışık tutmaktır. Nitel veri toplama araçlarından doküman analiziyle elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle gerçekleştirilen bu çalışma ile ayrıca günümüz eğitim politikalarının temellerinin atıldığı bu döneme dair araştırmalarla ilgili alandaki eksiklerin giderilmesi hedeflenmiştir.

Sokrates'in eğitim felsefesi düşünce boyutunda kalmayıp; soru cevap, diyalog yöntemi, tartışma, örnek olay, iş birliği öğrenme gibi bu anlayışın çerçevesinde gelişen yöntem ve teknikleri içerir. Yazılı herhangi bir eseri olmadığı için uyguladığı yöntemlerle eğitimin esnekliğine, sürekliliğine ve dinamikliğine; herkes için eğitim anlayışı da kamusal eğitim ve fırsat eşitliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca Sokrates'in eğitim için herhangi bir çatıya ihtiyaç duymaması her yerde eğitim ilkesiyle örtüşür. Bu açıdan onun eğitimi informal bir nitelikte ve diğer deyişle hayat boyu öğrenmedir. Sokrates; eğitimi, insan ve kültür sorunlarını ahlak felsefesi açısından incelerken Platon daha çok siyaset ve toplum felsefesi açısından incelemiştir. Platon'un felsefesindeki düzenin ve sistemin korunması, toplumundaki insanların eşit yaratılmadığı düşüncesi günümüz eğitim politikalarına olumsuz bir perspektif sunmaktadır. Sokrates'te kitaplara, binalara sığmayan eğitim, Platon'la okullaşarak sistemli ve kurallı bir müfredata dönüşmüştür. Bu açıdan geleneksel bir eğitim anlayışını, evrensel ve değişmez doğruları içeren ve bunlara soyut düşüncelerle erişilebileceğini kabul eden İdealizm felsefesine temel oluşturmaktadır. Platon'un derslerinde beden ve zihin eğitiminin yanında sanatsal faaliyetler ve oyun içermesi, kurmuş olduğu okul Akademi; onun eğitim felsefesinde çok yönlü bir yaklaşımın öne çıktığının göstergesidir. Aristoteles ise tüm varlık ve insan merkezli felsefi görüşleri irdelemiş, sınıflamış, eleştirmiş ve sistemli bir hale getirmiştir. Evrensel ve değişmez doğrulara duyular yoluyla elde edilen bilgiler aracılığıyla ulaşılabileceğini düşünen Aristoteles; deney ve gözlem metotlarına dolayısıyla bilimsel araştırmalara önem vermiştir. Bu açıdan Realizm akımına temel oluşturarak eğitim programlarında deneysel ve nicel araştırmaları konu eden fen ve doğa bilimlerinin yer almasına dayanak oluşturmuştur. Bu durum eğitim politikalarının oluşturulmasında önem teşkil eden bilimsellik, rasyonellik, tutarlılık ilkeleriyle örtüşmektedir. Bahsi geçen bu üç filozofun aralarında öğretmen-öğrenci ilişkisi olmasına rağmen üçünün de birbirinden farklı görüşler ortaya koyabilmeleri, yani hocalarından öğrendiklerini değişik boyutlarda ele alabilmeleri de eğitim politikalarının oluşturulmasında eğitime ve öğretmene dair anlamlı bir bakış açısı sunmaktadır.

Sonuç olarak; Sokrates, Platon ve Aristoteles'in bahsedilen devlet, siyaset, eğitim hakkında görüşleri dünyanın devlet ve siyaset anlayışlarına yön vermiş, dolayısıyla da modern eğitim politikalarının oluşturulmasına önemli ölçüde etki etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sokrates, Platon, Aristoteles, eğitim politikaları.

ABSTRACT

In this study, Socrates, Platon and Aristoteles from ancient Greek philosophers were examined in the context of establishing education policies in their views on the state, politics and education. The aim of this research is to shed light on the current and future education policies by allowing the research and evaluation of the origin of existing policies to be carried out by these philosophers, including teacher-student relations, to reflect their views on government, politics and education policies. This study is carried out by evaluating data

from qualitative data collection tools obtained through document analysis and is also aimed at eliminating the lack of research in this period in which today's training policies are laid down.

Sokrates' educational philosophy is not in the form of thought; it's a question-answer, a dialog, a discussion, a case study. it includes methods and techniques that develop within the framework of this understanding, such as collaborative learning. Since it does not have any written work, it has been applied to the flexibility, continuity and dynamics of education, and the understanding of education for everyone is also drawing attention to the equality of public education and opportunity. Moreover, the fact that Socrates does not need any roof for education is consistent with the principle of education everywhere. In this respect, his education is informal and, in other words, lifelong learning. While studying education, human and cultural issues from a moral philosophy perspective, Platon studied them more in terms of politics and community philosophy. The preservation of the order and system in Platon's philosophy, the idea that people in his society are not created equal, gives a negative perspective to today's education policies. In Socrates, education that does not fit in books, buildings has become a systematic and rules curriculum by becoming a school with Platon. In this respect, it is based on the philosophy of idealism, which includes a traditional sense of education, universal and unchanging truths, and accepts that they can be accessed through abstract thinking. In addition to body and mind education in Platon's courses, he has established artistic activities and games, the Academy of schools, which demonstrates a versatile approach to his education philosophy. Aristoteles has reviewed, categorized, criticized and systematically made all the philosophical views of the entity and human center. Aristoteles, who thought universal and immutable truths could be achieved through information obtained through the senses, cared about scientific research due to methods of experiment and observation. In this respect, it has established the basis for the flow of Realism, and has established the basis for the science and nature of experimental and quantitative research in education programs. This is consistent with the principles of science, rationality, consistency that are important in the creation of education policies. These three philosophers have a teacher-student relationship between them, but all three have different opinions, so they can take what they learn from their teachers in different sizes, and they have a meaningful perspective on education and teacher in the creation of education policies.

As a result, Socrates, Platon and Aristoteles' views on the state, politics, education have led to the world's state and politics, and thus have a significant impact on the creation of modern education policies.

Keywords: Socrates, Platon, Aristoteles, education policies.

GİRİŞ

Antik çağın düşünce tarihinde sofistlerin insanı konu alan olay ve olgulara yönelmesi felsefe dünyasına farklı bir boyut kazandırmıştır. Sokrates'in de temel inanç ve yöntem bakımından Sofistlerden ayrılma da bireyi esas alması ve ona değer vererek dine, ahlaka, siyasete, kültüre ve eğitime yönelmesi felsefe tarihinde önemli bir yere sahiptir. Sonrasında öğrencisi Platon, onun da öğrenci Aristo ve ondan sonrakilerin de katkılarıyla bu düşünce dünyası daha da derinleşmiş ve modern dünya düzenine etki etmiştir. Öyle ki insanlığı bilimin temel yaklaşımlarına erdirdiği düşünülen Antik Çağ'ın başlattığı bu derinleşme, bilimsel çağı başlatıp aydınlanmanın yolunu açarak Batı dünyasındaki karanlık çağı sona erdirmiştir. (Bruno, 2004). Antik Yunan döneminin insanı ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamak isteyen filozoflarının insanlık tarihinde önemi büyüktür. Çünkü bu dönem her şeyin ölçüsünün insan olduğu ve felsefenin ete, kemiğe büründüğü bir dönemdir. Sokrates, Platon ve Aristoteles'in doğrudan insana ve yaşama dair konulara yönelmeleri bireyin kişisel yaşamı üzerinde sorumluluk bilinci kazanması, soru sormayı öğrenmesi, kısaca kendini bilmesi bakımından felsefe tarihinde sıfır noktasını oluşturur (Aydın, 2012). Antik Yunan filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristo'nun da yalnızca düşünce boyutunda değil pratik alanlarda da yani insanın yer aldığı her türlü kuramda ve kurumda çeşitli araştırmalara konu olması bu sebeptir.

İnsanın sosyal bir varlık olması sebebiyle herkes gibi Antik Yunan filozoflarının düşüncelerinde yetiştikleri aile, bağlı oldukları devlet, içinde yaşadıkları toplumun etkilerini görmek mümkündür. Atina'da yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişimlerle birlikte filozofların aradığı

cevaplar da farklılaşmış ve dolayısıyla sordukları sorular yani felsefeye taşınan konular değişmiştir. Atina demokrasinin el değiştirerek Aristokratlardan Burjuva sınıfına geçmesi yönetime dair bilgilerin babadan oğula geçtiği bir iktidarı sonlandırmış ve bu bilgiye sahip insan ihtiyacı; devlet, siyaset, eğitim gibi konuları felsefenin gündemine getirmiştir. Sokrates'in annesinin ebe, Platon'un ailesinin hukukçu, Aristo'nun ailesinde birçok hekim bulunması tesadüf değildir. Bu durum onların çalışma alanlarını, yöntemlerini ve dolayısıyla felsefelerini etkilemiştir. Sokrates Platon'un hocası, Platon da Aristo'nun hocası olduğuna göre birinin görüşü bir diğerine sebep olmuş, katkı sağlamış da denebilir. Bu sebeple aralarında birçok ortak noktalar bulunabileceğinin yanı sıra çeşitli farklılıklar da görülecektir. Sokrates ardında yazılı bir eser bırakmadığı için ancak öğrencisi Platon'un diyaloglarındaki Sokrates olarak karşımıza çıkmaktadır. Platon'un ve Aristo'nun ise günümüze ulaşan çok sayıda eseri mevcuttur.

Şimdi eğitim politikası oluşturmadaki bakış açılarının kavranması amacıyla; isminden bu denli söz ettiren, etkileri yaşadıkları dönemin sınırlarını aşan, Antik Çağ'ın bu bilgi aşığı insanların; birbirleriyle ilişkilerini, hayatlarını ve modern dünyaya şekil veren devlet, siyaset ve eğitime dair görüşlerini inceleyelim.

Bu araştırmanın amacı mevcut politikaların kökeninin araştırılıp değerlendirilmesine olanak tanıyarak günümüz ve gelecek eğitim politikalarına ışık tutmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sokrates'in eğitim-siyaset-devlet hakkındaki görüşleri günümüz eğitim politikalarına nasıl bir perspektif sunmaktadır?
2. Platon'un eğitim-siyaset-devlet hakkındaki görüşleri günümüz eğitim politikalarına nasıl bir perspektif sunmaktadır?
3. Aristoteles'in eğitim-siyaset-devlet hakkındaki görüşleri günümüz eğitim politikalarına nasıl bir perspektif sunmaktadır?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaya çalıştığından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen verilen toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel durum analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin politika ve politika süreçlerini derinlemesine analiz etmedeki etkililiğinden dolayı politika araştırmalarında en çok kullanılan desenlerden biri olduğu (Heck, 2008; akt. Seggie ve Bayyurt, 2015) için seçilmiştir. Bu tarz araştırmalarda söylem analizi, içerik analizi, durum analizi, doküman analizi ve tarihsel analiz gibi yöntemlerin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koymaya yönelik nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da nitel araştırma yöntemlerinden doküman ve içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni Antik Yunan Filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles'in kendi yazılı kaynakları ve onlarla ilgili yapılan bilimsel araştırmalar, yazılı her türlü eserlerdir. Yapılan literatür taramasında Platon ve Aristoteles'in kendi yazmış oldukları eserler olduğu ve Sokrates'in kaleminden çıkmış herhangi bir eser bulunmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman inceleme kullanılmıştır. Politikaların betimlenmesi ve açıklanması amacıyla ulaşılan bilgiler var olan yasal belgelerle diğer verilerin incelenmesi yoluyla elde edildiğinden bu yöntem kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik ve doküman analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmaya konu olan kitaplar ve yazılı diğer kaynaklar taranmış ve belirlenmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

Sokrates'in Devlet, siyaset ve Eğitim Görüşleri

Sokrates'in felsefi görüşleri ve eğitim tarzı öncelikle, öğrencisi Platon'un onu konuşmacı yaptığı diyaloglarından öğrenilmektedir. Sokrates'in felsefesinin temelindeki insan anlayışı Atina'da yaşanan demokratik gelişmelerle birlikte felsefe sahnesine çıkan Sofistlerin, insanların doğalarındaki yeteneklerini ortaya çıkarmalarını sağlamaya ve insana dair konulara yönelmelerine dayandığı söylenebilir. Sokrates'in tartışmalara konu ettiği meseleler ahlak, siyaset, eğitim gibi insana dair, merkeze insanı alan konular olmuştur. Onun insan anlayışı da kendini bilme yani erdemli olma üzerine kuruludur (Anıl, 2010). İnsan doğasının iyi olduğunu savunan Sokrates'e göre insanın aretesi(erdem) mutlu olmaktır ve mutluluk veren şey de bilgidir. Sokrates burada insanın doğasındaki iyiliğin bilgiyle ortaya çıkacağını ve ancak bilgiye ulaşarak mutlu olabileceğini kasteder. Yoksa insanın kusurlu, eksik, yetersiz ve zayıf noktaları olduğunun da farkındadır ve bilginin insanı hata yapmaktan alıkoyduğunu, kötü davranışların bilgisizlikten kaynaklandığını ve hataların bilmeden yapıldığını söyler (Kantarıcı, 2013). Dolayısıyla ahlaki hayat da bilgiyi dolayısıyla erdemi gerektirir. O halde Sokrates'e göre devletin işlevi yurttaşlarının bilgiye ulaşmasını sağlayarak sadece hayatlarını güvence altına almak değil, esas onların mutluluğa erişebilmelerini mümkün kılmak, ahlaken iyi bir yaşam sürmelerini sağlamak ve yurttaşlarına iyi bir hayat temin etmektir denebilir. Bu bağlamda Sokrates'e göre devlet, bireyin varlığını sürdürmesini sağlayan yegâne güç niteliğindedir. Sokrates'in insan anlayışı aslında devletin varlık nedenini ortaya koymaktadır. Buna öylesine inanmıştır ki insanları kendilerini yönetenleri eleştirip değerlendirecek bilgiye ulaştırma çabaları Platon'un diyaloglarından da anlaşılmaktadır. "Ben bir siyaset adamı olmak için fazla dürüst olduğumu düşünerek size ve kendime iyilik etmeme engel hiçbir yola saptadım! Tam tersine hepimize iyilik etmemi olanaklı kılan bir yola girdim, herkesin kendini düşünmekten, kendi işlerinin peşinde koşmaktan önce, erdemi, bilgeliği araması gerektiğini, devletin sırtından geçinmeye bakmazdan önce devlete bakması gerektiğini sizlere kabul ettirmeye çalıştım" (Platon, 2010). Platon'un Kriton adlı diyalogunda konuşmacı olarak karşımıza çıkan Sokrates, kişi ile devlet arasındaki bir sözleşmeye atıfta bulunur. Buna göre kişi, en başından beri onu doyurup büyüten ve adeta bir anne gibi kendisiyle ilgilenen devlete karşı isyankâr değil itaatkâr olmalı ve devletin koymuş olduğu kanunlara uymalıdır (Platon, 2006). Bu bakımdan

Sokrates'in, devlet yöneticilerinin yanlış karar vermesi ve vatandaşını haksızlığa uğratması halinde dahi vatandaşların devletin kanunlarına tam riayet etmesi gerektiğini savunduğu kendi idam kararına boyun eğişinden de anlaşılmaktadır. Sokrates yapılan kötülük ya da yanlış kanunlarda değil, yönetimdeki insanlarda aramış, onları eleştirmiş ve bu konuda halkını da uyarmıştır (Daşdemir, 2018). Yani Sokrates at sineği vazifesini sadece devleti için değil Atina halkı için de yapmaya çalışmıştır. Sokrates'in demokrasi ile yönetilen Atina'da yönetimdekileri sorgulaması dolayısıyla onları seçenleri de sorgulaması anlamına da gelmektedir. Ayrıca Sokrates savunmasında halkının paraya onura, üne bu kadar değer verdiği halde bilgiğe, akla, hiç durmadan yükseltilmesi gereken ruha niçin bu kadar az önem verdiklerini de sorgulamıştır (Platon, 2010).

Ona göre eğitim bilginin yol gösterici ışığıyla insanda var olan ama yeşertilmesi gereken iyilik tohumunu yeşertir (Aydın, 2012). Birey ancak ne olduğunu, neye ihtiyacı olduğunu, neler yapabileceğini bilirse kendini bilir, gerçekleştirilebilir ve var olan potansiyelini ileriye taşıyabilir. Sokrates'in de eğitim anlayışında da esas amaç insanın kendi içindeki hazineyi keşfetmesini sağlamaktır (Demirci, 2007). İnsanın içinde gizlediği hazineyi ortaya çıkarması için kendini bilmesi yani kendisine dair soruları doğru cevaplaması gerekir. Sokrates'in eğitim yöntemi de kişinin doğru bilgiye kendisinin ulaşabileceğine olan inancında yatar. Öyle ki Sokrates'in bu inancı düşüncelerinin öneri boyutunda kalmayıp bir yöntem anlayışı geliştirmesini sağlamıştır (Küken, 2003). Sokrates'in öğrencileri hem tümünden gelim hem tüme varım metodu kullanıldığı sorular aracılığıyla, bir fikirden ötekine geçerek aradığını kendi bulur. Bu buluş birbirini tamamlayan ironi ve doğurtma tekniklerinden oluşan diyalektik yani diyalog yöntemi ile gerçekleşir. Yukarıda bahsedildiği gibi sorular sorarak diyalektik yöntem ile aslında konu hakkında bilgi sahibi olduğunu iddia eden bireyin konuya dair gerçekten bir şey bilmediğini ve bilgiye ulaşmak için ise içe dönmeleri gerektiğini savunmaktadır (Störig, 2000). Bugün eğitim sistemlerinde de kendine yer bulan bu yöntemi kullanırken Sokrates'in mutlak bir otorite iddiasında olmaması eğitimde öğretmeni bilgiyi aktaran konumundan çok daha farklı bir işlevde gördüğünü düşündürür (Aydın, 2012). "Zengin ya da fakir herkes bana soru sorup cevap verebilir; söylediklerimi dinleyebilir" (Platon, 2010). Yani eğitimde kişilerin konum ve statülerine göre değil bireyi esas alan bir anlayışa sahiptir. Sokrates'e göre eğitimin nihai amacı mutluluktan ve mutluluğun yolu da insanın ruhunu bilgiyle donatmasıyla erdeme ulaşmasından geçiyordu. Sokrates'e göre mutluluğun kaynağı olan gerçek bilginin yani erdemle eğitilmiş kazanılması mümkündür (Tozlu, 2003).

Platon'un Devlet, Siyaset ve Eğitim Görüşleri

Bilgiyi insanları uykularından uyandıran onların geleceğe yönelmelerini sağlayan bir araç olarak tanımlayan Platon, bilginin bir hakikat olabilmesi için tartışmasız ve değişmez olmasının gerekliliğini savunarak bilgiyi mutlaklaştırmıştır. Platon'a göre gerçek varlık, düşünce varlığı olan 'İdea'dır. Doğuştan her insanın ruhunda var olduğu düşünülen bilgiyi, insan içinde bulunduğu görünüşler dünyasını deneyimlemesini, anlamlandırmasını sağlayan dünyadan yani idealar dünyasından alır. Görünen ve değişen şeylerin bilgisi bilinemezken değişmeyen, tümel olanın bilgisi akılla bilinebilir. Platon'a göre mutlak iyinin bilgisi evrende değişmeyen sürekli bir unsurdur. Çünkü hakikat değişime tabi olamaz ve değiştiği takdirde insan onun bilgisini edinemez. Platon'un en yüksek gerçekliğe 'iyi ideası' adını vermesinin nedeni iyi ideası bilindiğinde insanın tüm sorularına cevap bulacağını düşünmesidir. Platon'un ileri sürdüğü şey idealar dünyasının sadece bilgilerin saklandığı bir yer olmadığı, aynı zamanda insan doğasına ilişkin adalet, estetik, din ve ahlak taleplerine de karşılık verdiği (Özkan, 2019). Platon'un devlet ve eğitim görüşü de genel felsefi görüşüyle aynı amaçlar etrafında şekillenmiştir ve devlet tüm unsurlarını kullanarak -ki bu unsurların en başında eğitim gelir- en iyi düzene ulaşmalıdır. Bu açıdan Platon'un insan, devlet, siyaset ve eğitime dair

görüşleri idealar kuramına dayandırdığı bilgi anlayışının bir sonucu olduğu söylenebilir (Demirci, 2007).

Platon'da insan, Sokrates'te olduğu gibi karşımıza birey olarak değil bireyselliklerin eridiği organik bir bütün olarak yani devlet olarak karşımıza çıkmaktadır. O tek tek bireylerin oluşturduğu toplumun bütünü olan devletin daha değerli olduğunu düşünmektedir. Yani bu noktada felsefesinin temelini insanı koymasından bakımından Sokrates'in izinde olmasına rağmen bireysel özerklik ve özgünlüğü ortadan kaldırdığı için hocasına ters düştüğü anlaşılır. Toplumu sınıflara ayırmasının gerekçesini de madenler mitosunu kullanarak açıklamış, yaratan tarafından kimisinin hamuruna gümüş, kimisine altın, kimisine de demir ve tunç katıldığını söylemiştir (Platon, 2016). Platon'un sözünü ettiği toplumun sınıflı bir toplum olmasına rağmen sınıflar arası geçiş söz konusu olmadığı bir kast sistemi olduğu düşünülemez. Platon'un sisteminde sınıflar doğuştan getirdikleri bazı özellikler barındırmalarına rağmen sınıfsal geçişler -seyrek de olsa- ilkesel olarak mümkündür (Çakır, 2019). Bu sınıfsal farklılık kesinlikle maddiyata bağlı değildir ki Platon yöneticilerin kendi çıkarlarını gözetirken toplumun refahını göz ardı etmelerini ve toplumun zengin ve fakir diye bir ayrışmasını engellemek amacıyla mülkiyet haklarının olmaması gerektiğini savunmuştur.

Platon, iyi bir devlete iyi bir bireyin ortak özellikler gösterdiğini söylemiş ve bu sebeple de devleti oluşturan sınıfları insan ruhunun kısımları ile ilişkilendirmiştir. Çünkü bireyin ruhu ile devletin düzeni arasında paralellik olduğunu düşünmüştür (Küçük, 2019).

Platon'un, yöneticiler tarafından devletin çıkarları için yönetilen sınıftaki bireylere söylenen yalanların asil yalanlar olduğunu ifade etmesiyle politik arenadaki yalan mevzusu meşrulaşmıştır (Platon, 2016). Bu şekilde aslında toplumdaki sınıfsal farklılık doğallaştırılmaya çalışılmıştır. Bu kabullenisten sonra da bireyler asla kendi varlıkları hakkında düşünmeye ve sorgulamaya çalışmazlar, doğrudan otoriteye itaat ederek statülerine uygun davranırlar. Devlette böylelikle yakalanan uyum ve düzeni birey de kendi ruhunda da gerçekleştirmelidir (Demirci, 2007). Bu bağlamda tüm bunlar Platon'un devletin menfaatlerini, bireylerden üstün tutması bireysel kimlikleri yok saydığının göstergesidir. Fakat Rowe'un dikkat çektiği gibi (aktaran Senemoğlu, 2016) "aşağı sınıftan olanlar bile, erdemin kendilerine uygun düşen kısmına sahip olacakları için 'güzel kent' Kallipolis'in üyeleri, Platon'un mutluluk anlayışın göre, gerçekten mutlu olacaklardır."

Platon'un aklındaki eğitim modeli de devlet modeliyle iç içedir. O, ideal devlet modelini ortaya çıkarmak için, eğitimi araç edinmiş, devletin kalıcılığını da bu şekilde sağlamayı düşünmüştür. Platon'un "ölçülülük, yiğitlik ve bilgeliğe" dayanan (Platon, 2016) ideal devlet düşüncesinde, en önemli olgu olarak beliren adaletin sağlanabilmesi için eğitime büyük önem verilmektedir. Ayrıca Platon yurttaşların kafası bir kez eğitimle aydınlanırsa bütün meselelerin kolayca çözüleceğini söylemiştir (Platon, 2016). Yani Platon eğitimin insanın ruhunu iyiye yöneltme sanatı olduğunu düşünür. O halde Platon'un eğitimin nihai amacının, insanların ruhlarını geçici şeylerden gerçek varlığa diğer bir deyişle iyiye yönelterek, onları mutlu etmek olduğu söylenebilir (Platon, 2016).

Platon'a göre eğitim, kesinlikle devlet tarafından verilmelidir. Çünkü siyaset sanatı eğitim sanatından üstündür ve onun hükmü altında olmalıdır. Eğitimciler, yurttaşların ruhlarında şekillendireceği karakterle ilgili emirleri devletten almalıdır. Platon'un kastettiği şey; devletin kalıcılığını sağlayacak ideal insan yetiştirme amacı üzerine kurulu bir sistem yaratmaktır. Bu bağlamda Platon'un ideal devletin varoluşunda eğitime kilit bir rol yüklediğini söylemek mümkündür (Elmas, 2019). Ayrıca Platon eğitimin devlet tarafından verilmesinin yanı sıra zorunlu olduğu ve cinsiyet ayrımı yapmadığını yani devletin çocuklarını okula gönderip göndermeme hususunda yurttaşlarına söz hakkı tanımayacağını Yasalar eserinde şu şekilde dile getirmektedir: "...Her erkek

adam babasından çok devletin malı olduğu için elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir. Benim yasamda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörülüyor; yani kızlar da aynı şekilde eğitilmeli, ‘binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz’ sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum” (Platon, 2007). Platon’un eğitim sisteminde üç ile altı yaşları arasında çocuklar oyun ve masallar, öyküler aracılığıyla temel vatandaşlık eğitimini de kapsayan bir ruh ve karakter eğitimi alır. Platon (2016). Okul öncesi eğitimin sonunda altı yaşına gelen çocuklar okula gönderilerek onların yaklaşık dört yıl boyunca atlama, koşma, güreş, ok atma ve ata binme gibi jimnastik eğitimleri almaları sağlanır. Bununla çocukların bedenlerinin sağlam ve sağlıklı olması amaçlanır. Bu eğitim sonunda yaklaşık on yaşına gelen çocuklar sekiz yıl süreyle okuma yazma ve temel seviyede bilim eğitimini de kapsayan bir müzik eğitimi alırlar. Müzik eğitiminin sonunda artık on sekiz yaşına gelen bu çocuklar iki yıl sürecek zorlu bir askerî ve jimnastik eğitiminden geçerek temel eğitimlerini tamamlamış olurlar. Temel eğitim bittiğinde yirmili yaşlarda bulunan koruyucular arasında yapılan bir sınamayla ilk büyük seçim yapılır. Böylece ileri düzey eğitime kimlerin devam edeceğine karar verilir. Platon’a göre böyle bir seçim yapılmasının temel nedeni ancak, vücutça iyi gelişmiş ve sağlıklı bir düşünceye sahip olanların ileride devleti yönetebilecek olmalarıdır. Sınamalardan başarıyla geçenler, yaklaşık on beş yıl sürecek ileri düzey eğitime dâhil olurlar (Störig, 2000). Bu eğitimin sonunda da yaklaşık otuzlu yaşlara gelen gençler arasında ikinci büyük seçim yapılır ve kimlerin diyalektik başka bir deyişle felsefi eğitime devam edeceklerine karar verilir. Böylece sınamayı geçenler, beş yıl boyunca diyalektik eğitimi alırlar (Arslan, 2006). Diyalektik eğitimi sonunda otuz beş yaşına gelmiş bu insanlar, artık teorik, felsefi ve bilimsel eğitim aşamalarını tamamlamış olurlar. Fakat onlar Platon’a göre yine de devlet yönetimi konusunda, günlük hayatta ve var oluş sürecinde tecrübe ve çeviklik açısından eksik oldukları için bu eksikliğin yaklaşık on beş yıl sürecek pratik bir eğitimle giderilmesi gerekmektedir. Platon’a göre on beş yıllık bu sürecin ardından hem teorik hem de pratik eğitim tamamlanmış elli yaşındaki bu kimseler, artık filozof olmuşlardır. Bu yüzden sıraları geldiğinde devleti yönetmek için başa geçeceklerdir (Störig, 2000). Platon’a göre aklını kullanabilen erdem sahibi üstün azınlıklar, isteklerine boyun eğmiş çoğunluklar tarafından lider yönetici olarak kabul edilmelidir ki aklı bir kenara itip yaşamaktan vazgeçerek erdemli insan olabilsinler (Platon, 2016). Amaç, halktan erdemli yaşamının gayesini anlamaları değil, böyle bir yaşama uymalarının ve alışmalarının sağlanmasıdır. Erdemli yaşamının amacını kavraması gerekenler ise yöneticilerdir. Ebeveynlerin evlat ayrımı yapmadıkları, her çocuğun kişiliklerinin farklı olduğu bilinciyle onlara yaklaşması gibi, devlet de her sınıfın doğasının getirdikleri yeteneklerin farkındalığıyla onlara yaklaşarak uygun görevler verir ve mutlu olmalarını ister (Küçük, 2019). Devlet kitabında Platon eğitim anlayışına geniş bir perspektiften bakıldığında, koruyucuların ve yöneticilerin eğitimi ile ilgili bahsedilen süreçlerden temel eğitimin aynı şekilde yönetilen sınıfı kapsayıp kapsamadığı tartışma konusudur.

Aristoteles’in Devlet, Siyaset ve Eğitim Görüşleri

Platon’a göre yanlısamlardan ibaret olan doğayı, Aristoteles duyularımıza sunulduğu gibi tanımak ve bilmek ister. Varlığın bilgisine ulaşmak için kullanılan metotların yanlış olabileceğini düşünmesi onu doğru düşünme araçları üzerinde çalışmaya iter. Bu sayede tüm bilimlerin hazırlık aşaması olan mantığın sunduğu ilkelere bağlı düşünme yöntemini (normatif ilkeler) ortaya koyar. Düşünmenin ilke ve kurallarıyla ilgilenmesinin yanında dil, anlam ve gerçeklik arasındaki ilişkilere odaklanır. Platon’un ideaları gibi ama onun yüklediği anlamdan farklı olarak Aristoteles formları ele almıştır. Gerçekten var olanlarla var oldukları nitelikleri birbirine karıştırdığını düşündüğü için hocasını eleştirmiştir. Ayrıca onun fizik, gök cisimleri, meteoroloji, ruh, insan ve hayvan doğaları gibi farklı alanlar üzerinde çalışmaları bilime açılan bir dünyaya atılan adım olarak değerlendirilebilir.

Hocası Platon ile bazı fikir ayrılıklarına düşseler de aslında iki filozof da en iyi devlet modeli kurmaya çalışırken esasında yapmaya çalıştıkları, insanları siyasi bir yapı içinde mutluluğa ulaştırmaktır. Devletin, insanın doğal amacının gerçekleştirilmesine yönelmiş daha küçük topluluklardan oluştuğunu teşhis eden Aristoteles'in, Platon'un tersine aileye ve aile yaşamına sitede büyük bir değer verdiği, onu sitenin yapı taşı olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Aristoteles, bu esas üzere Devlet'te çizilen ailesiz devlet anlayışını eleştirmiş ve devleti bir aileler dayanışması olarak görmüştür. Aristoteles'e göre yöneticiler, devletin ortak çıkarlarını koruyan ve bu çıkarların efendisi olan kimselerdir ve en iyi devlette yöneticilerin filozof olması gibi bir zorunluluk yoktur. Çünkü ona göre "yönetenlerin yönetmeye, yönetilenlerin yönetilmeye uygun olduğu devlet en iyi devlettir." (Aristoteles, 2014). Aristoteles böyle düşündüğü için Platon gibi her yönüyle yeni bir devlet kurgusu yapmaz. Ayrıca Aristoteles Platon'un yöneten kesimi özel mülkiyetten yoksun bırakan anlayışını reddederek eleştirmiş ve bazı değerlerin yok olacağı endişesiyle her şeyin ortak mülkiyetini kabul etmemiştir (Mayhew, 1997). Aristoteles'e göre Platon'un ortak mülkiyeti ideal rejimin temeline koymasının amacı devletin birlik ve bütünlüğünü sağlamak olmasına rağmen o devletin tam bir birliğe varırsa devlet olmaktan çıkacağını düşünür (Bayoğlu, 2012). Devleti parçalardan meydana gelmiş bir bütün olarak nitelendiren Aristoteles de onu bireyden üstün tutmuştur. Fakat Platon'un ortaya koyduğu devletin organik bir bütün olduğu anlayışına da karşı çıkar. Ona göre devletin doğası benzer olmayanların oluşturduğu bir çokluktur. Bu yüzden siteyi tek bir sınıfmış gibi aşırı bir birlik anlayışı etrafında örgütlemek yerine, site yaşamının sağladığı çeşitliliğin vurgulanması yerinde olacaktır. Aristoteles'in devleti, en yüksek iyiyi amaçlayan ve aynı zamanda erdemli eylemlerde bulunabilmek için kurulan bağımsız bir siyasi topluluktur ve hayatın zorunlu ihtiyaçlarından doğmuştur. Platon'da olduğu gibi olmasa da Aristoteles'te de toplum sınıflara ayrılmıştır. Aristoteles'in sınıflamasında yöneten, her hak ve özgürlüğe sahip vatandaşlar sınıfı, kısmi haklara sahip ancak siyasi haklardan yoksun üretici sınıf ile tüm haklardan yoksun köleler sınıfı yer almaktadır. Bu sınıflar ideal bir toplumun olmazsa olmazları olsalar da Aristoteles üretici sınıftan olan çiftçilerin gerekli boş zamanı edinemeyeceklerini, zanaatkârların ve tüccarların ise yaptıkları iş gereği erdeme yatkın olmadıklarını düşündüğü için siyasi haklardan mahrum bırakılmalarını savunmuştur. Askerler, din adamları ve yargıçlar ise her hak ve özgürlüğe sahip vatandaşlar sınıfı olarak devletin gerçek anlamda parçalarıdır ve bu nedenle ülke yönetiminde de söz sahibidir (Arslan, 2006). Dolayısıyla insanların yaptıkları işler dolayısıyla mensubu oldukları sınıf hem sahip oldukları erdem derecesini hem de sahip olabilecekleri hakları belirlemektedir. Aristoteles bu devlet yapısı içinde yalnızca özgür insanları vatandaş olarak kabul eder. Aristoteles'in devlet için özgür insanların bir birliği (Aristoteles, 2014) olduğunu söylemesi kölelerin ve siyasi haklardan mahrum olan üretici sınıfının devleti oluşturan yapının dışında değerlendirdiğini gösterir. Aristoteles'e göre adaletin sağlanabilmesi için devlet yurttaş olarak kabul ettiği insanlarına daha iyi ve erdemli hayat sürmelerini sağlamalıdır. Bu da ancak devletin erdemli yaşamının ilkelerini yaşattığı ve yaşadığı bir etik anlayışa sahip olmasıyla gerçekleşir (Yılmaz, 2005).

Aristoteles buradan hareketle insanın özünü gerçekleştirmesini sağlayacak, onu mutluluğa ulaştıracak düşünce erdemlerinin bilgelik, bilim, güzel sanatlar olduğunu; cesaret, cömertlik, ölçülülük, yüce gönüllülük, sakinlik, samimiyet ve adalet gibi erdemlerin de etik erdemlerini oluşturduğunu söyler. Aristoteles doğuştan sahip olunamayan düşünce erdemlerini kazanmanın insanı ahlaki yaşama yönlendirerek erdemli yanını ortaya çıkaracağını düşünür. Bu erdemlerin amacı insanı sorumlu varlık olarak geliştirmektir. Bu bağlamda insanın kendine amaçlar koyarak, belli düşünme tarzları geliştirip irade hakimiyetini sağlayarak akli varlığını ortaya koyması ve sonuç olarak potansiyel güçlerini hayata geçirmesi ancak eğitimle gerçekleşebilir (Arslan, 2006). Bunun için de Aristoteles'e göre eğitimde en önem verilmesi gereken şeyin düşünce erdemleri geliştirmek olacağı, ondan sonra da sırasıyla etik erdemlerini ve bedensel iyileri göz önüne almak gerekeceği

unutulmamalıdır. Değer açısından bunu bu şekilde dile getirir fakat zaman bakımından önceliğin beden eğitimi olduğunu, sonra ruhun eğitiminin, daha sonra etik eğitimin bunları takip etmesi ve son olarak da düşünce eğitiminin verilmesi gerektiğini düşünür (Arslan, 2006).

Aristoteles, mutlak bir güç olarak gördüğü devlet tarafından gerçekleştirilmesi gereken eğitimin yasalarla düzenlenmesi gerektiğini savunmuştur. Aristoteles'in vurgulamak istediği insanın diğer canlılardan farklı olarak, topluluk halinde yaşayan, ilişkilerini düzenleyen, siyaset yapabilen ve devlet kurabilen bir varlık olduğu için toplum halinde yaşamanın, insanı ortak iyiyi aramaya yönelttiğidir. İyi düzen derken yasaların ahlaki açıdan iyi olması, yurttaşların bunlara riayet etmesi ve erdemli olması kastedilmektedir. Eğitimdeki ana amaç da iyi, erdemli yurttaş yetiştirmektir ve ancak yasaların ışığında bir erdem eğitimi sağlamak mümkündür. Bunun yanında eğitim aslında kamu yararı için yapılan bir işidir. Çünkü Platon'un aksine o yurttaşların yaşa bağlı olarak tecrübelerinin ve bilgeliğinin artmasıyla yönetilen durumundan yöneten durumuna geçebileceğini düşünür. Bu sebeple de ona hem yönetilme hem de yönetmeyle ilgili yeteneklerin kazandırılması gerekir (Yılmaz, 2005).

Yedi yaşından itibaren ise gerçek bir eğitim-öğretim dönemi başlar. Bu yaşlar sonrasında da belirli dersler çerçevesinde eğitim devam ettirilir. Daha önce belirtildiği gibi, beden zihinden önce şekillendiği için çocuklara ilk önce beden eğitimi ve becerilerini kazandırmak gerekmektedir. Fakat bu eğitim insanı vahşileştirecek boyutta sert olmamalıdır çünkü önemli olan güzellik yani soyluluktur. En eski devirlerden itibaren eğitimin ana unsurlarından biri olan müzik eğitimi ise Aristoteles'in ruh eğitimi için önemli bir yer tutar. Müzik insanı bazı kötü tutkularından arındırdığı gibi, insan ruhunu yatıştırıcı ve dinlendirici özelliğe sahiptir. Ayrıca müzik, resim gibi sanatsal eğitimlerin, insanın serbest zamanını doğru kullanması ve çalışmalarından sonra dinlenmesini sağlaması açısından da etkilidir. Bu sebeple muhakkak müziğin eğitimde yeri olmalı fakat ileriki yaşların eğitiminde bunun sürekliliğinden yana değildir (Yılmaz, 2005). Aristoteles, eğitimin sonraki evrelerinde gençlere dilbilgisi, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve biyoloji öğretilmesi gerektiğini belirtir. Amaç gencin, bilimsel açıdan uzmanlık bilgisine sahip biri olmasından ziyade her konuda bilgi sahibi olmasıdır. Fakat ne yazık ki akıl ve ruh eğitimi konusundaki fikirlerinin detayları bilinmemektedir (Coşgun, 2011; Yılmaz, 2005).

Ayrıca Aristoteles'e göre insanlara verilecek eğitim, devletin yapısına ve nasıl bir yaşam istediklerine bağlı olarak değişiklik gösterir. Dolayısıyla o toplumun yönetim şekline göre eğitimin ilkelerinin belirlenmesi gerektiğini düşünür (Aristoteles, 2014). Yasa koyucunun da öncelikli görevi gençlere ihtiyaç duydukları eğitimi vermektir. Aristoteles yurttaşların siyasi hayattaki eğitimleri hususunda şunları söyler: "Bir anayasaya göre eğitilmek derken yalnızca gençlere oligarşik kafalı ya da demokratik kafalı insanların yapmaktan hoşlandığı şeylerin öğretilmesi değildir. Gördükleri öğrenim, onların bir oligarşide oligark, bir demokraside demokrat olarak yaşamalarını olanaklı kılmalıdır" (Aristoteles, 2014). Eğitim insana çalışabilmeyi, savaşabilmeyi, zorunlu ve faydalı şeyleri, özellikle de kendi iç değeri olan şeyleri yapmak için barış içinde yaşayabilmeyi, ruhu iyileştirecek boş zamanı olan bir yaşam sürdürebilmeyi öğretmelidir (Aristoteles, 2014). Aristoteles'in eğitiminde mutluluğa ulaşmak için insanların doğru amaçlar etrafında yaşaması sağlanmalı ve onları bu amaca götürecek eylemler onlara öğretilmelidir.

SONUÇLAR

Sokrates, yöntemi, fikirleri ve hayatı ile felsefe tarihi içerisinde onu eşsiz bir yere konumlandıran uğraşına asla ihanet etmemiş ve onun uğrunda ölmüştür. Hakkında birçok şey gizemini korumasına rağmen tüm bu bilgilerin zihinlerde canlandırdığı beşikten mezara öğrenme aşkını taşıyan

ve bunu insanlara aşlamaya çalışmış bir hayat filozofu olan Sokrates hem yaşamı hem ölümüyle kendinden sonraki düşünürlere ilham olarak yaşadığı çağın sınırlarını aşmıştır. Sokrates eğitime hem bir lider yetiştirme hem de bilinçli seçmen yetiştirme açısından büyük önem atfetmiştir. Platon'un Menon diyalogunda Sofistlerin paralı eğitim anlayışlarını eleştirerek kendisiyle köleler dahil herkesin konuşabileceğini gösteren Sokrates'in kamusal eğitime ve eğitimin temel ilkelerinden fırsat eşitliğine vurgu yaptığını düşündürür. Eğitimde bireye aktif bir rol yükleyerek bireyin öğrenmesinden kendisini sorumlu tutması aslında öğrenmeyi öğretmeyi amaçladığını gösterir. Sokrates, insanın derinliklerinde gizli olan bilgileri bilinç düzeyine çıkarmayı amaçlayan İdealizm felsefesi ve liberal anlayıştaki ahlaksal boyut ve akılcı bilgilerin aktarımının gerekliliği görüşüyle örtüşen düşünceleriyle eğitim üzerine düşünmenin temellerini atmıştır denebilir. Öğretmene salt aktaran, öğrenciye de hazır bilgiyi alan konumundan fazlasını yüklemesinden onun ezbere dayanan bir eğitime karşı olduğu anlaşılır. Onun eğitim anlayışı insanı hem bireysel hem toplumsal açıdan geliştirip çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı hedefler. Bireye üst düzey düşünce becerileri kazandırarak ondan bilgiyi yapılandırmasını, yorumlamasını, sorgulayarak tartışarak eleştirerek analiz sentez becerilerini ortaya koymasını bekler. Tarihte kendi içinde tutarlılık gösterdiği bilinen ilk eğitim felsefesi olan Sokratesçi eğitim felsefesi düşünce boyutunda kalmayıp yöntemler de içerir. Soru cevap, diyalog yöntemi, tartışma, örnek olay, iş birlikçi öğrenme bu anlayışın çerçevesinde gelişen yöntem ve tekniklerdir. Onun kullandığı yöntemler bilinen doğruların sorgulanabilirliği ve hatta yanlışlanabilirliği açısından eğitimin bilimsellik, anlaşılabilirlik ve tutarlılık ilkeleriyle bire bir örtüşür. Yazılı herhangi bir eserin olmaması, kitaplardan bağımsız sözel olarak geliştirdiği ve uyguladığı yöntemler de eğitimin esnekliğine, sürekliliğine ve dinamikliğine dikkat çeker. Onun anlayışı müfredatın ve ders kitaplarının sınırladığı bir eğitim değil bireyin kendini gerçekleştirebildiği, ihtiyacı doğrultusunda bir eğitimidir denebilir. Ayrıca Sokrates'in eğitimi her yerde eğitim ilkesiyle de örtüşür çünkü o herhangi bir çatıya, binaya ihtiyaç duymamış, insanları doğruya ulaştırmayı mekânın ötesine taşımıştır. Bu açıdan onun eğitimi informal bir nitelikte ve daha geniş bir ifadeyle aslında hayat boyu öğrenmedir. Onun eğitim anlayışı ve yöntemlerinin günümüzdeki birçok eğitim felsefesini ve müfredat içeriğini etkilemesi, eğitim ilkeleri ve işlevleri açısından eğitim politikaları oluşturulmasında geniş bir perspektif sunduğunu gösterir.

Platon öne sürdüğü düşünceleriyle, felsefe tarihinde özgün bir sistemin kurucusu olmuştur. Hatta çağdaş İngiliz düşünürü Whitehead'ın sözlerini aktaran Arslan; bütün felsefe tarihinin Platon'a düşülmüş notlardan başka bir şey olmadığını söylemiştir (Arslan, 2006). Platon, siyaset üzerinde sistematik olarak eğilen ilk antik düşünürdür (Sheppard, 2009) ve İdealist felsefenin ilk öncülerindedir. Platon'un bıraktığı en kıymetli miras, matematiksel olarak yapılmış evren anlayışı ve matematiğin bilimde kilit önem taşıdığı fikridir. Platon'a atfedilen değerler, insanlığı uğraştıran önemli sorunların pek çoğunun Platon tarafından ortaya atılmış olmasından ileri gelmektedir. Hocası Sokrates, eğitimi, insan ve kültür sorunlarını ahlak felsefesi açısından ele alırken, aynı problemleri Platon daha çok siyaset ve toplum felsefesi açısından incelemiştir. Platon için eğitim ideal devleti sağlamak için bir araç olduğundan her şeyden önce politik bir işleve sahiptir. Platon'un devlet ve siyaset anlayışı düşünüldüğünde eğitimde hedeflenen amacın bireyin fitratına göre gerekli eğitimler verilerek toplumsallaşması ve toplumda bir yer edinmesi sağlamak olduğu ve bunun devletin kalıcılığı için bizzat devlet tarafından sağlanması gerektiği açıktır. Bu doğrultuda kamusal eğitim anlayışına sahip olduğu düşünülen Platon'un devletindeki toplumda sınıfsal geçişler ilkesel olarak mümkün olsa da insanların eşit yaratılmadığı görüşü sebebiyle fırsat ve imkân eşitliği ilkesine ters düşmektedir. Bir yandan da Platon'un özel mülkiyet hakkında düşüncelerinin günümüzde halen bazı ülkelerin de uyguladığı siyasal ve ekonomik bir sistem olan sosyalizmin fikri alt yapısını kurduğu söylenebilir. Bireylerin doğuştan belirli bir doğaya sahip olarak dünyaya geldikleri göz önüne alındığında eğitimde başarı bireylerde doğuştan var olan doğalarının keşfedilmesi ve bu bireylerin toplumda

pozisyonlandırılarak yerleştirilmesine bağlı olduğu düşüncesi ayrıcalıklı ve elitist bir anlayış içerir. Fakat doğuştan gelen ayrıcalıklarla şekillenen bu eğitim anlayışının temelindeki her insanın doğasına uygun eğitimi alması gerektiği ve böylece farklılaşarak başarısızlığı yok etme düşünceleri ile mesleki eğitim ve yönlendirme açısından günümüz eğitim politikalarına bir temel oluşturmuş olabilir. Eğitimin bireyselliği yok ederek, tek düze kalıplaşmış bir insan profili yetiştirmesinin eleştirildiği günümüzde bu hususa daha çok önem verilmesi gerektiği açıktır. Ayrıca herkesin iyi olduğu alanda uzmanlaşması ve hayatını o şekilde devam ettirmesi görüşü eğitimin ekonomik işlevine karşılık gelir. Platon'un sınıflara ayırdığı toplumunda cinsiyet ayrımı yapmamış, belli bir yaşa kadar kız çocuklarının da erkek çocuklarla aynı eğitime tabii olmaları ve aynı ortamda eğitilmeleri gerektiği düşüncesi karma eğitimin çağlar öncesine dayandığını düşündürmektedir. Platon'un pedagoji ile ilgili görüşlerinin eğitim politikalarına yansıdığı tartışılmaz bir gerçektir. Oyun eğitimine önem vermesi okul öncesi eğitim politikalarında yer aldığı söylenebilir. Sokrates'te karşımıza çıkan bilgi ve eğitim anlayışı Platon'da esnekliğini ve dinamikliğini kaybederek statik hale gelmiştir. Platon'un ideal devlet anlayışında ideal eğitimde meydana gelebilecek herhangi bir değişikliğin yasaları da temelinden sarsacağı düşüncesiyle ne beden ne de zihin eğitiminde herhangi bir yeniliğe veya değişime izin vermemek gerekir. Mevcut düzeni ve sistemi korumaya indirgenen bu eğitim anlayışı günümüz eğitim politikalarına olumsuz bir perspektif sunmaktadır. Bu noktada Platon'un eğitim politikaları belirleyen ve uygulayan devlet yöneticilerine devletin bekası ve halkın iyiliği için topluma yanlış bilgiler verilebileceği düşüncesi çok tehlikelidir. Platon'a göre devletin toplumu şekillendirme biçimi olan eğitim aslında burada insanlara kendi doğaları hakkında söylenecek yalanları bile meşru kılmaktadır. Platon da tıpkı hocası gibi yöneticilerin filozof olmaları gerektiğini söyleyerek uzun süreye yayılan üst düzey bir eğitimden geçerek belirli vasıfları taşımaları doğrultusunda devletin başına geçmelerini öngörür. Ama yine de her ne kadar yetkin olurlarsa olsunlar, devletin düzeni ve toplumun iyiliği konusunda yöneticilere böyle bir güç verilmesi toplum açısından korkutucu bir tahakkümdür. Platon'un bu görüşünün modern eğitim politikalarına müfredat ve ders kitapları aracılığıyla yansımış olması kuvvetle muhtemeldir. Sokrates'in binalara ve kitaplara sığdıramadığı eğitim artık öğrencisi Platon'la okullaşarak sistemli ve kurallı bir müfredat haline gelen formal bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Platon'la birlikte eğitim süreci içinde bir üst kademedeki eğitime devam edebilmek için toplumun her kesimi eğitime dahil olmadığı halde belirli ölçütlerin kullanıldığı bir eleme sisteminden geçilmesi sınav sistemini Antik çağa dayandırdığını düşündürür. Eğitim amaçlı kullanılan yazılı veya sözlü kaynakların sahip olması gereken birtakım ölçütlerin belirlenmesi de eğitim kaynaklarının denetimine dikkat çekmektedir. Geleneksel bir program öngören bu eğitim anlayışı evrensel ve değişmez doğruların olduğunu ve bunlara soyut düşüncelerle erişilebileceğini kabul eden İdealizm felsefesine temel oluşturmuştur. Ayrıca derslerin beden ve zihin eğitiminin yanında müzik, resim gibi sanat faaliyetlerini içermesi günümüz eğitim politikalarını bireyin çok yönlü gelişimini sağlamak açısından da destekler niteliktedir. Platon'un istediği eğitim modelinin gerektiği gibi uygulanabilmesi için diyalektik yöntem, yaparak ve yaşayarak öğrenme, oyun, örnek veya rol model olma, taklit, yetenek ve erdemler bütünü temel alan eğitim gibi birtakım yöntemler ileri sürmesi açısından eğitim politikaları oluşturulmasında önemli bir dayanak oluşturduğu düşünülür. Kurmuş olduğu okul olan Akademi de yüksek öğretim politikaları açısından önemlidir. Sonuç olarak Platon'un eğitim felsefesinde çok yönlü bir yaklaşım öne çıkmaktadır. Platon'un düşünceleri kendinden sonra gelen birçok düşünürü etkilemiş olup modern eğitim politikalarına geniş bir perspektif sunmaktadır. Jean Jacques Rousseau'nun devlet ve eğitim üzerine fikirleri özellikle de eğitimin zorunluluktan çıkarılıp oyun yoluyla yapılması gerektiği ya da tecrübe ile öğretim arasındaki bağlantı hakkındaki düşüncelerinde Platon'dan izler vardır. Platon, Aydınlanma Dönemi'nden sonra da özellikle film ve romanlara kaynaklık etmiştir. Platon'un öngördüğü eğitim modelinin George Orwell'in "Bin Dokuz Yüz Seksen Dört" adlı sosyolojik bilimkurgu romanında da işlendiği görülmektedir. Ayrıca Devlet adlı eserindeki ideal devlet anlayışı da etkisini asırlarca dünyanın farklı yerlerinde göstermiştir. Campanella'nın Güneş

Ülkesi, Bacon'un Yeni Atlantis'i, Farabi'nin el-Medinetü'l-Fazıla'sı, Thomas More'un Ütopya'sı ve Aldous Huxley'in Yeni Cesur Dünya'sı bu etkinin bir sonucudur denebilir.

Aristoteles'e göre insan, gerçeğin bilgisine aklıyla ulaşabildiği için eğitimin amacı insanın aklını geliştirerek erdemli ve mutlu bir yaşamın önündeki bilgisizlik engelinden kurtulmasını sağlamaktır. Sokrates'le başlayan diyalektik ve akıl yoluyla öğrenme metotları Aristoteles'in deney, gözlem ve mantığıyla daha bilimsel bir boyuta geçmiştir. Aristoteles'in kendi açtığı okulunda matematik, metafizik, mantık, etik, estetik, siyaset, şiir, müzik, biyoloji, fizik ve retorik derslerine hep birlikte yer vermesiyle Antik Çağ'ın eğitime kattığı anlamı tartışılmaz bir noktaya taşımıştır. Tüm bu bilgiler ışığında Aristoteles'in eğitim felsefesi Realizme dayanmakta ve kendisi bu felsefenin de öncülerinden sayılmaktadır. Bu açıdan Realizm akımına temel oluşturarak eğitim programlarında deneysel ve nicel araştırmaları konu eden fen ve doğa bilimlerine yer verilmesine dayanak sağladığı düşünülebilir.

Aristoteles kendisine kadar gelmiş tüm varlık ve insan merkezli felsefi görüşleri irdelemiş, sınıflamış, eleştirmiş ve sistemli bir felsefe ortaya koymuştur. Tüm bunlardan da önemlisi, kavramların gerçekten hangi anlam ve içeriğe sahip olduğunu anlatmak için doğru düşünme kurallarını belirleyen yöntemi bulmuştur. Evrensel ve değişmez doğrulara duyular yoluyla elde edilen bilgiler aracılığıyla ulaşılabileceğini düşünen Aristoteles Platon'un reddettiği deney ve gözlem metodunun getirdiği bilimsel araştırmalara önem vermiştir. Bu durum onun eğitimi politikaların oluşturulmasında önem teşkil eden bilimsellik, rasyonellik, tutarlılık gibi ilkelerle örtüşmektedir. Aristoteles'in toplumdaki sınıflar konusundaki eşitlik anlayışının benzer olanların eşitliği ile sınırlandırılması, fırsat ve imkân eşitliğine ve temelde herkes için eğitim hakkı ilkesine gölge düşürür. Hocası Platon'dan farklı olarak kadın erkek eşitliği düşüncesine ters düşmesi, kadınların eğitiminde devlete bir sorumluluk vermemesine ve yönetime katılmalarında kölelerle eş tutmasına sebep olmuştur. Tarihte bu durumun birçok örneği mevcut olmasından anlaşılıyor ki bu görüş sonraki yıllar için olumsuz bir bakış açısı teşkil etmiştir. Aristoteles'e göre insanın kendi doğasını gerçekleştirmesini ya da potansiyelini ortaya koymasını sağlayacak olan kurumun öncelikle yasa koyucu, devlet ya da politika kurumu olması gereklidir. Yani eğitimin yasalarla devlet tarafından güvence altına alınması gerekliliği hususunda o da Platon'un düşüncesinde olduğu gibi kamusal eğitime dayanak sağlamaktadır. Eğitim modelini özgür vatandaşların hakkı olduğu temeli üzerine kuran anlayışında amaç erdem ve ahlak eğitimi olmakla birlikte devlete itaatkâr yurttaşlar ve yetenekli yöneticiler yetiştirmektir. Yöneten sınıf için filozof olma şartı olmadığı ama onlara gerekli vasıflarını kazandırmak için yine ileri ve üst düzey bir eğitimden geçmeleri şartının dünyadaki tüm devlet düzenlerine yansıdığı düşünülürse belki eğitimdeki nihai amaç olan mutluluğa tüm insanlığın ulaşabileceği umudu doğabilir. Aristoteles'in eğitimin siyasal işlevine yönelik bir diğer görüşü de eğitimin yönetim sistemlerinden bağımsız olmadığı ve yönetim şekillerine uygun belirlenmesi şeklindedir. Bu durum günümüz eğitim politikalarına da devletin belirlediği şekilde ve siyasal sistemlerinin gerektirdiği insan türünü yetiştirmek için eğitimin kullanılması şeklinde yansımıştır. Pedagojiyle ilgili düşünceleri ve sanat dallarının eğitimde uygulanışı noktasında Platon'dan izler taşıyan düşünceleri de günümüz eğitim politikaları açısından önemlidir. Aristoteles'in de lise düzeyinde, kendi kitaplarının okutulduğu, müfredata bağlı derslerin işlendiği bir okul sistemi vardı ve yine eğitim kaynaklarına dair denetimlerin burada önemli olduğu bilinmektedir. Hocası Platon'dan başlayan eğitsel kaynaklarla ilgili bu içerik uygunluğu kaygısı eğitim politikalarında yer alan denetim anlayışlarına temel oluşturmuş olabilir. Aristoteles'in eğitimde müfredat dışı aktivitelere de yer verilmesi gerektiği düşüncesi de modern eğitim politikalarında son yıllarda giderek önem arz etmektedir. Eğitimde akıl yoluyla öğretim, diyalektik yöntem, deney ve gözlemi mantığın ilkeleri doğrultusunda kullanarak bilimsel ve laik eğitim politikalarına yön verdiği düşünülebilir. Tüm bunlarla birlikte ve aynı zamanda onun ruh ve

karakter eğitimi ile ilgili öne sürdüğü düşüncelerinde etik eğitimine de önem vermesi aslında bugün yetiştirilmesi amaçlanan bedenlen, zihnen ve ruhen gelişerek rasyonel bir şekilde etik ve siyasal davranışlarını ortaya koyabilen, mutlu bir insanın prototipini sunmaktadır.

Antik Çağ filozoflarından Sokrates, Platon ve Aristoteles'in bahsedilen devlet, siyaset, eğitim hakkında görüşleri dünyanın devlet ve siyaset anlayışlarına yön vermiş, dolayısıyla modern eğitim politikalarına da temel oluşturmalarında büyük etki etmiştir. Daha mutlu, daha adil bir dünya düzeni için eğitimin önemli olduğu düşünüldüğünde bu etki farklı yorum ve değerlendirmelerle devam da edecektir. Bahsedilen bu etki esasen insan haklarının evrenselliği çerçevesinde belirli hususlarda devam da etmelidir. Özellikle bahsi geçen bu üç filozofun aralarında öğretmen öğrenci ilişkisi olması fakat üçünün de birbirinden farklı görüşler ortaya koymaları, yani hocalarından öğrendiklerini geliştirerek aynı meselelerin değişik boyutlarını ele almalarının, eğitim politikalarının oluşturulmasında eğitime ve öğretmene dair çok anlamlı bir bakış açısı sunması gereklidir. Aksi takdirde eğitim, insanın var oluş mücadelesindeki birey olmak olgusu salt bir müritlikten öteye geçemeyecektir.

KAYNAKLAR

- Anıl, Y. (2010). Sokrates. Kastaş Yayınları.
- Aristoteles. (2014). *Politika*. (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Arslan, A. (2006). *İlk Çağ Felsefesi Tarihi 2* (1 b.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. <https://archive.org/details/AhmetArslanlkaFelsefeTarihi2SofistlerdenPlatonA/page/n1/mode/2up> adresinden alındı.
- Aydın, A. (2012). Felsefe Düşünce Tarihi. *Felsefe Düşünce Tarihi*. içinde Pegem Akademi.
- Bayoğlu, E. (2012). Platon ve Aristoteles'in Devlet Anlayışlarının. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Coşgun, S. (2011). Eski Yunan'da Çocukların ve Gençlerin Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. İzmir.
- Çakır, E. (2019, Temmuz). Platon Ve Fârâbî'de Eğitim. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Daşdemir, Y. (2018). Platon'da Yönetim Ahlakı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Demirci, F. (2007). İki Siyasal Eğitim Modeli: Sokrates ve Platon'un Eğitim ve İnsan Anlayışları (Sokratik ve Platonik Eğitim). 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Kantarci, Z. (2013). Sokrates ve Eğitim Felsefesi. *Mavi Atlas Gümüşhane Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*(1).
- Küçük, S. (2019). Devlet ve Yasalar'da Platon'un Politika Felsefesi. Bursa: Uludağ Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Küken, G. (2003). İlk Çağda Eğitim Felsefesi. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Mayhew, R. (1997). Aristotle's Criticism of Plato's Republic. The United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Platon. (2006). *Kriton* (1 b.). (F. Öktem, & C. Türkan, Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Platon. (2007). *Yasalar*. (C. Şentuna , & S. Babür , Çev.) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Platon. (2010). Sokrates'in Savunması. Bordo Siyah Yayınevi.
- Platon. (2016). Devlet. İş Bankası Kültür Yayınları.
- Seggie, F. N., ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sheppard, D. J. (2009). *Plato's Republic*. U.S.A.: Indiana University Press.
- Störig, H. (2000). *İlk Çağ Felsefesi Hİnt Çin Yunan*. (Ö. C. Güngören, Çev.) İstanbul: Yol Yayınları.
- Tozlu, N. (2003). İnsandan Devlete Eğitim. Yeni Türkiye Yayınları.
- Versenyi, L. (1995). *Sokrates ve İnsan Sevgisi* (2 b.). (A. Cevizci, Çev.) İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2010). Aristoteles'te Eğitim Kavramının Politik İşlevi. *Kaygı*(15).
- Yılmaz, Z. (2005). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10).

3- 10 YAŞ ÇOCUĞU OLAN BABALARIN ÇOCUKLARI İLE GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AKTİVİTELER

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR¹

¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı,
Nevşehir Türkiye. e-mail:fatmacakir@nevsehir.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 3-10 yaş aralığında çocuğu olan babalar ve çocuklarının gün içerisinde geçirdikleri etkileşimli aktivitelerini, çeşitliliğini, zamanı belirlemektir.

Araştırmada tanımlayıcı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye’de farklı bölgelerdeki 3-10 yaşında çocuğu olan babalar oluşturmuştur. Çalışmada 140 veriye ulaşılmıştır. (n=140).Araştırmada, katılımcılara kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Veriler katılımcı kişilerin sosyal medya hesaplarına gönderilen anket linki ile toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce gerekli etik kurul izinleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların, ortalama yaşı 35’tir. Katılımcıların % 65, 7’sinin iç Anadolu bölgesinden katılmışken, tüm bölgelerden katılımların salandığı görülmektedir. %45,7’sinin üniversite, %29,7’sinin lise, %13,8’ini ortaokul mezunudur. Katılımcıların aile tipinin % 81,8’inin çekirdek aile, 18’si geniş ailede yaşamını sürdürdüğü belirlenmiştir. Babaların çocukları ile etkileşim içinde iken yaptıkları faaliyetler olarak en fazla % 84,7 oranında oyun oynama etkinliği, %73 oranında marke alışverişi etkinliği, %63’9’u parka gitme, %61, 7 oranında çocukları ile sohbet etme sorunlarını dinleme etkinliği, %58,4 oranında pikniğe gitme etkinliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların çocukları ile yaptıkları faaliyetler arasında en az olanları ise; %6, 6 oranında enstrüman çalma etkinliği, %7,3 kütüphaneye gitme etkinliği ve %8,8 oranında müzeye gitme etkinliği olduğu belirlenmiştir. Babaların çocukları ile ağırlıkta olarak geçirdikleri süre ortalama 1 saat olduğu görülmüştür. %73 oranında babalar çocuklarıyla hem hafta içi hem de hafta sonu etkileşim içerisinde olmaya gayret gösterdikleri belirlenmiştir. babaların çocukları ile vakit geçirmesini engelleyen faktörlerin başında, çalıştıkları işlerinin yoğunluğu, çalışma saatlerinin düzensiz olması olduğunu belirtmişlerdir. Babaların çocukları ile zaman geçirirken genel olarak etkileşimli faaliyet sırasında hislerini sordüğümüzda babaların ifadesine göre, mutluluk verici, tarif edilemez duygu olduğu belirtmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda; katılımcıların çocukları ile ilgili ve etkileşimli vakit geçirmek için gayret içinde oldukları, farklı alanlarda faaliyetler düzenlemeye çalıştıkları ve bu durumdan hem babaların hem de çocukların genel anlamda memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat, babaların etkinliklerde eşitlik sağlasada alışlageldik faaliyet planlamalarının daha çok yoğunluk gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; babaların etkinlik planlama, çeşitlendirme konusunda kendilerini geliştirmeleri için çeşitli gelişim kursları ve eğitimleri verilmesi ve yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca babaların çocukları ile etkileşimli zaman geçirmenin çocukların gelişimleri açısından önemli olduğu yadsınamaz bir durumdur. Bu amaçla babaların ve baba adaylarının bu konuda farkındalıklarını artıracak çeşitli bilgilendirme seminerleri düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: 3-10 yaş çocuklar, babalarla etkileşim, babalarla aktiviteler

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the interactive activities, diversity and time spent by fathers and their children with children between the ages of 3-10.

Descriptive research method was used in the research. The universe of the research consisted of fathers with children aged 3-10 years in different regions of Turkey. 140 data were obtained in the study. (n=140). In the study, the participants were reached by snowball sampling method. The data were collected through the survey link sent to the social media accounts of the participants. Before starting the research, necessary ethics committee permissions were obtained.

The average age of the participants participating in the study is 35 years. While 65.7% of the participants participated from the Central Anatolia region, it is seen that the participants came from all regions. 45.7% of them are university graduates, 29.7% are high school graduates and 13.8% are secondary school

graduates. It was determined that 81.8% of the family type of the participants lived in the nuclear family and 18 of them lived in the extended family. As the activities that fathers do while interacting with their children, a maximum of 84.7% playing games, 73% shopping activities, 63.9% going to the park, 61.7% listening to their problems while chatting with their children, % It was concluded that there was a 58.4 % activity of going to a picnic. Among the activities that fathers do with their children, the least ones are; It was determined that 6.6% efficiency of playing an instrument, 7.3% efficiency of going to the library and 8.8% of activity to go to the museum. It was observed that the average time spent by fathers with their children was 1 hour. It was determined that 73% of fathers try to interact with their children both on weekdays and on weekends. They stated that the main factors that prevent fathers from spending time with their children are the intensity of their work and irregular working hours. When we asked about the feelings of fathers during the interactive activity in general while spending time with their children, they stated that it was a happy, indescribable feeling according to the fathers' expression.

When we look at the results of the research; It was concluded that the participants made an effort to spend time with their children interactively, they tried to organize activities in different fields, and both fathers and children were generally satisfied with this situation. However, although fathers provide equality in activities, it is seen that the usual activity planning is more intense. In line with these results; It can be suggested that various development courses and trainings be given and disseminated so that fathers can improve themselves in activity planning and diversification. In addition, it is an undeniable situation that spending time in interaction with their children is important for the development of children. For this purpose, it can be suggested to organize various information seminars that will increase the awareness of my fathers and father candidates on this issue.

Keywords: Children aged 3-10, interaction with fathers, activities with fathers

GİRİŞ

Aile; dünyaya gelen bebeğin fiziksel ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra onun güven duyması, sevmeye ve sevilme, bağlanma gibi duygusal ihtiyaçlarını da karşılayan, sosyalleşme sürecinde ona uygun ortam hazırlayan ve ona yardımcı olan, kısaca çocuğun yaşamını şekillendirip ona yön veren en güvenilir kurumdur. Dünyaya gözünü açmış her çocuk yaşamını sürdürebileceği tüm bilgi ve becerilerden yoksundur ve bu bilgi ve beceri kazanma ortamı ilk olarak ailede gerçekleşerek sosyal çevreye açılmaktadır.

Yapılan çalışmalarda Türk toplumunda çocuğun gelişimi, ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitimindeki destekleyici rolün ebeveyn olarak anne olarak görünmesi ve bu şekilde algılanıp uygulanması ailede babanın çocuklarına karşı arka planda kalmasına neden olmuştur. Gelişen teknoloji ve hayat şartlarıyla beraber son zamanlarda artık babalarında çocuklarıyla etkileşimlerinde anneler kadar önemli olduğu ve onlara ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Kutluana, ve Şahan, 2021).

Yapılan araştırmalar sonucunda, çocukların hayatında aktif rol alan babalar, çocuklarının her yönden gelişim alanlarında daha başarılı olmalarına katkı sağladıkları, babasından ilgi ve sevgi gören çocuklar, babalarıyla aktif olarak etkileşim halinde olan çocukların; arkadaşlık ilişkilerinde daha uyumlu ve ılımlı, liderlik özellikleri daha yüksek, çevresi ve kendisiyle daha barışık, daha mutlu, huzurlu, sorunları daha çabuk çözebilen ve akademik olarak daha başarılı oldukları görülmektedir. Baba çocuğu için hazırladığı uyarıcı çevre, oynadığı oyunlar ve okuduğu kitaplar ile çocuğun zihinsel gelişimine, duygusal gelişimine, dil gelişimine, öz bakım gelişimine ve psikomotor gelişimine oldukça olumlu katkı sağlamaktadır (Pekkarataş, 2010).

Geçmişte geleneksel babalık rolünde baba sadece çalışıp para kazanır ve evin geçimini sağlar, anneler ise çocukların tüm bakım ve eğitimleri, ihtiyaçları ile ilgilenir algısının olması nedeniyle babalar çocuklarıyla ilgilenmişler ya da ilgilenmemeleri gerektiği algısı yerleştirilmiştir. Toplumun cinsiyete göre biçtiği rollerden dolayı babaların babalık algıları bunlarla sınırlı kalmıştır (Radin ve Golsmith, 1989; Kuzucu, 2011).

Günümüzde artık babanın çocuğun yaşamında aktif olarak yer almasının çocuğun bilişsel gelişimi, sosyal-duygusal gelişimi ve kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkileri bulunduğu bilinmektedir. Geçmişe nazaran babalardan beklenen roller zaman içinde değişim göstermiş olup; babaların çocuklarıyla geçirdikleri zaman dilimi ve yaptıkları aktiviteler; hem çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemesi, geliştirmesi bakımından hem de çocukların babalarına olan ihtiyaçlarının karşılanması bakımından önem kazanmıştır (Tezel Şahin, Akıncı Coşkun, & Aydın Kılıç, 2017). Günümüzde babaların rolü geleneksel babanın rolü ve annenin rolü karşı mıdır (Kuzucu, 1999).

Bu araştırmanın amacı, 3-10 yaş çocuğu olan babaların çocukları ile etkileşimde buldukları çeşitlerinin belirlenmesi ve vakit geçirme durumlarının belirlemektir. Bundan dolayı araştırmada aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Babalar ile çocukları birlikte ne sıklıkla etkileşim içinde bulunmaktadırlar?
2. Babalar ile çocukları birlikte hangi tür etkinliklerde birlikte zaman geçirmektedirler?
3. Çocuklarla babalar aktivitesi sırasında ne kadar süre geçirmektedirler?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında açıklama yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

3-10 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla gerçekleştirdiği aktivitelerin belirlenmesine dair yapılan bu çalışmada tanımlayıcı tipte bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışma ile 3-10 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla geçirdikleri etkileşimli zaman içinde planladıkları aktivite çeşitlerini, bu aktiviteleri kimin başlattığı, belirlenen aktivitelerde geçirilen süreyi ve bu aktivitelerin gerçekleştirilmesi sonucu babalarda ve çocuklarda hangi duygu durumlarının geliştirdiği gibi çeşitli bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

Ön Uygulama: Ön uygulamanın; 12 Ekim - 15 Ekim 2021 tarihleri arasında araştırma örneğine dahil edilmeyecek olan 16 baba üzerinde anketin uygulanmış olup, anket formunda anlaşılmayan ifadelerin düzeltilmesi gerekli durumlarda soru ekleme ve çıkarmaları yapıp, form yeniden düzenlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan ve 3-10 yaş arası çocuğu olan 140 baba ve çocukları oluşturmuştur. Çalışmada örneklem hesabı yapılmayıp araştırmaya katılmayı kabul eden bireyler araştırmaya dahil edilmiştir. Bu yönde araştırmaya dahil olma kriterlerine uyan babalar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışmanın uygulanabilmesi için gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik bilgi özellikleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Yaş	30 yaş ve altı	45	32.7
	31- 41 yaş	75	53.3
	42 yaş ve üstü	20	14.0
Öğrenim Durumu	Üniversite	63	45.7
	Lise	41	29.7
	Ortaokul	10	13.8
	İlkokul	19	7.2
Aile Tipi	Geniş aile	25	18.2
	Çekirdek Aile	112	81.28
	Gelir Giderden Az	29	21.2
Ekonomik Durum	Gelir Gidere Denk	73	53.3
	Gelir Giderden Çok	35	25.5
Yaşadığınız Bölge	Marmara Bölgesi	5	3.6
	Akdeniz Bölgesi	10	7.3
	İç Anadolu Bölgesi	90	65.7
	Ege Bölgesi	6	4.4
	Karadeniz Bölgesi	13	9.5
	Doğu Anadolu Bölgesi	8	5.8
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	3	2.2

Araştırmaya dahil olan katılımcıların %32.7'si (45 kişi) 30 yaş ve altı, % 53.32' ü (75 kişi) 31-41 yaş aralığında ve %14.0 'ü (20 kişi) 42 yaş ve sonrası yaş aralığındadır. % 45.7 'si (63 kişi) üniversite mezunu, % 29,7 'si (41 kişi) lise mezunu, %13,8 'i ilkokul mezunudur. % 81.2 'si (112 kişi) çekirdek aile, % 21,2 'si (29 kişi) geniş ailedir. Katılımcıların gelir durumuna bakıldığında; % 21,2 'si (29 kişi) gelir giderden az, % 53,3 'ü (73 kişi) gelir gidere denk, % 25,5 'i (35 kişi) gelir giderden fazladır. Yaşadıkları bölgelere bakıldığında ise en yoğun olarak % 65,7 % (90 kişi) İç Anadolu Bölgesinden katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan online form yakın çevre, arkadaş ortamındaki katılımcıların cep telefonlarına gönderilerek form araştırmaya dahil olmak isteyen kişilere iletildi. Daha sonra, kartopu yöntemi ile diğer katılımcılara ulaşılmaya çalışıldı. Çalışmada veriler, tanıtıcı anket formu ve 3-10 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla planladıkları aktivite çeşitlerini, aktivitelerin sürelerini ve bu aktiviteler sonucu hissedilen duygu durumlarını içeren sorularının bulunduğu anket formu ile toplanmıştır.

Tanıtıcı Anket Formu: Bu form katılımcıların sosyo demografik özelliklerine ilişkin soruları içermektedir.

3-10 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla planladıkları aktivite çeşitlerini, aktivitelerin sürelerini, niteliklerini içeren anket formu: Bu form araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Form katılımcıların, 3-10 yaş çocuğu olan babaların çocuklarıyla geçirdikleri etkileşimli zaman içinde planladıkları aktivite çeşitlerini, bu aktiviteleri kimin başlattığı, belirlenen aktiviteler de geçirilen süreyi ve bu aktivitelerin gerçekleştirilmesi sonucu babalarda ve çocuklarda hangi duygu durumlarının geliştiğini belirten soruları içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilere ait tanımlayıcı istatistikler SPSS 22 istatistik programı ile sayı ve yüzde ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Anket soruları sonucunda elde edilen bulgular SPSS programı ile analiz edilerek sayı ve yüzdeler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Babalar ile çocukları birlikte geçirdikleri süre, aktivitelerin bireysel mi yoksa grup olarak mı tercih edildiği, planlı mı plansız mı tercih edildiği ve ebeveynlerin çocukları ile ne sıklıkta etkileşimli zaman getirdikleri ile ilgili veriler.

ÖZELLİKLER	S	%
Aktivite sırasında çocukla beraber tahmini geçirilen süre nedir?		
15 Dakika	13	9.5
30 Dakika	42	30.7
1 Saat	58	42.3
2 Saat	24	17.5
Aktivite genellikle tüm aile bireyleriyle ile mi, bireysel mi tercih edilmektedir?		
Tüm aile bireyleriyle	101	73,7
Bireysel	39	26.3
Çocuklarla yapılacak olan aktiviteler daha çok planlı mı yoksa plansız mı tercih edilmektedir?		
Planlı aktivite	95	31.2
Plansız aktivite	45	68.8
Çocukla beraber etkinlik yapma talebi genellikle kim tarafından gelmektedir?		
Baba	29	21.1
Anne	32	23.4
Çocuk	76	55.5
Babalar çocukları ile birlikte ne sıklıkla, hangi zaman dilimlerinde aktivite yapmaktadır?		
Her gün	37	27.0
Gün aşırı	11	8.0
Sadece hafta sonu	16	11.7
Hafta içi belli günlerde	10	7.3
Hafta içi ve hafta sonu belirli günlerde	63	46.0
Toplam	140	%100

Tablo 2'ye baktığımızda, ebeveynlerin %42,3 'ü 1 saat, % 30,7 'si 30 dakika, %17,5 'i 2 saat, %95 'i ise 15 dakika çocukları ile etkileşimli vakit geçirdiklerini belirtmişler. Aktiviteleri % 73,7 'si tüm aile bireyleriyle, % 26,3 'ü ise bireysel yaptıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin % 68,8 'i

çocuklarıyla aktivitelerini plansız yaptıklarını, % 31,2 'sinin ise planlı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Etkinlik talebinin ise, %55,5 oranında en çok çocuklardan, % 23. 4 anne, % 21,1 ise babalar tarafından geldiği belirtilmiştir. Aktivitelerin gerçekleştirildiği gün sıralamasına bakıldığında ise, % 27,0 oranında her gün, %11,7 oranında sadece hafta sonu, % 8,0 oranında gün aşırı, %7,3 oranında ise hafta içi belli günlerde şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3. Babaların çocukları ile vakit geçirirken hissettikleri duygular.

MADDELER
Babalar çocukları ile vakit geçirirken hissettikleri duyguyu hangi ifade ile belirtmek isterdi?
Mutluluk
Huzur ve mutluluk
Dünyanın en güzel duygusu bir kelime ile ifade edilmez
Tarifsiz
Onlara ayırdığım vakit dünyalara bedel
Zevkli vakit geçirme
Çocuklarımla her şey çok güzel
Onları eğlendirirken, eğitirken yaşadıkları mutluluk her şeye değer
Bütün problemlerinizin ve sıkıntınızın geçtiği an
Doyumsuz
Mutlu ve heyecanlı
Anlatılmaz yaşanır
...Ayrıca çocuklarla vakit geçirmek genel olarak çok eğlenceli
Bütün gün yorul çalış çabala ama onların yanına gelirsün bütün yorgunluğun gider
Sanki çok uzun süre tatil yapmışım

Tablo 3' baktığımızda, babaların çocukları ile etkileşimli zaman geçirirken en yoğun olarak hissettikleri duyguları nasıl ifade ettikleri sorduğumuzda ise; daha çok huzur duydukları, mutlu oldukları, doyumsuz, tarif edilemez bir duygu şeklinde samimi dönütlerin olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Babaların, çocuklar ile aktivite tercihini olumsuz etkileyen etmenler.

MADDELER
Babaların, çocuklar ile aktivite tercihini olumsuz etkileyen (engelleyen) faktörler nelerdir?
Babanın çalışma saatlerinin çok uzun olması, aktiviteye zaman kalmaması
Mesleki durumlardan dolayı ailemle geçirebileceğin zaman azlığı
İş veya programsız oluşan faaliyetler
İş yoğunluğu mesaiye kalma
İş saatleri
Çocukların yenme hırısı
Aktivitelerin yöneticisinin çocuk olması

Tablo 4' e baktığımızda, babaların çocukları ile daha çok iş ve çalışma saatlerinin yoğunluğu, düzensiz oluşundan dolayı vakit geçirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Babalar ile çocukları birlikte yaptıkları aktiviteler.

ÖZELLİKLER	S	%
Kitap okuma	62	45.3
Oyun oynama	116	84.7
Sanat etkinlikleri yapma	24	17.5
Şarkı söyleme	43	31.4
Enstrüman çalma	11	8.1
Pikniğe Gitme	80	58.4
Doğa yürüyüşü yapma	43	31.4

Market alışverişi yapma	100	73.0
Sohbet etme, sorunlarını dinleme	84	61.3
Spor yapma	42	30.7
Deney ve gözlem yapma	21	15.3
Resim yapma	49	35.8
Parka gitme	95	69.3
Bisiklet- Paten sürme	48	35
Hayvanat bahçesine gitme	37	27
Kütüphaneye gitme	10	7.3
Sinema-Tiyatroya gitme	42	30.7
Müzeye gitme	12	8.8
Mutfak etkinliği yapma	34	24.8
Birlikte eğitsel programlar izleme	36	26.3
Çocuğa bir yetenek öğretme	42	30.7

Tablo 5'e baktığımızda, babaların ile çocukları birlikte yaptıkları aktivitelerden en yük oranda olanlara baktığımızda, % 84,7 oranında oyun oynama, % 73,0 oranında alışverişe gitme, % 69,3 oranında parka gitme, % 61,3 oranında sohbet etme olduklarını belirtmişlerdir. Düşük oranlar olarak % 8,8' i müzeye gitme ve % 7,3 'ü ise kütüphaneye gitme olarak belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Babaların çocuklarıyla etkileşimli olarak geçirdikleri vakitlerde hangi tür faaliyetler gerçekleştirdikleri, ne kadar sürede ve hangi zaman aralıklarında bu faaliyetleri yaptıkları, çocukları ile zaman geçirirken neler hissettiklerini ve babaların çocukları ile ne derece etkileşim içerisinde olduklarını saptamak amacıyla yapılan bu çalışma sonuçlarına göre, Babalar çocuklarıyla beraber yaptıkları faaliyetlerde en az 1 saat kadar vakit ayırmaya çalıştıkları, babaların çocuklarına daha çok hafta sonu ve hafta içi belirli günlerde vakit ayırmaya çalıştıkları, ikinci sırada ise hemen hemen her gün vakit ayırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu sıralama oranlara bakıldığında günümüzde babalar eskiye nazaran daha çocuklarıyla vakit geçirmeye çalıştıkları, onlarla zaman geçirmenin öneminin farkına vardıkları söylenebilir.

Etkinliklerin daha çok tüm aile bireyleriyle yapıldığı ve etkinliğe başlama talebi daha çok çocuklardan geldiği fakat anne ve babalardan gelen etkinlik talep oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Babalar en çok çocukları ile oyun oynama faaliyetlerini gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Şahin ve Kılıç (2017) babaların çocukları ile ilgili yaptıkları faaliyetler hakkında yaptığı çalışma sonucunda da babalar daha çok çocukları ile oyun oynama etkinliğini yaptıkları sonucuna ulaşmıştır. Korkmaz ve Derman (2014), Türk babalarının oyun hakkındaki fikirleri ile ilgili yaptığı araştırma sonucunda babaların çocukları ile oyun oynama konusunda mutlu oldukları ve daha oyun oynayarak çocuklarının dünyalarına girebileceklerini belirtmişlerdir. Özgün ve ark. & Erden (2013), yaptıkları çalışma sonucunda da babaların çocuklarının fiziksel bakımından daha çok oyun oynamayı tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Gürşimşek vd. & Girgin (2007). Okul öncesi eğitimde babaların katılım seviyelerinin inceledikleri çalışmasında, babaların çocuklarıyla geçirdikleri etkili zaman süresi arttıkça ve eğitimlerine katılımları arttıkça babaların çocukların yaşamlarına daha aktif olarak katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Babaların çalışma saatlerinin yoğunluğu ve düzensizliği nedeniyle, çalışma saatlerinin uzunluğundan dolayı çocuklarına vakit ayırmakta güçlük çektikleri sonucuna ulaşılmıştır. Roberts vd.

(2014)' de yaptığı çalışma sonucunda babalarında iş yoğunluklarının çocuklarına zaman ayırmada olumsuz etken olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, babaların çocuklarıyla haftalık olarak yüksek oranda %58,2 oranında en az 1 saat kadar zaman geçirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Aksoy ve Tatlı (2019)' da okul öncesi çocuklarıyla babaların babalık algıları üzerine yaptığı çalışmada çocuklarıyla bir hafta içerisinde, 24 saat gibi yüksek oranda vakit geçiren babaların çocuklarıyla uyumlarının yüksek olduğu, daha az saatte vakit geçiren babaların çocuklarıyla ise uyum konusunda çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca babalar çocuklarıyla etkili zaman geçirirken duygularını ve hislerini tarifsiz bir his olarak ifade etmeye çalışıp oldukça keyifli vakit geçirdikleri, çocukları için paha biçilmez olarak ifadeleriyle çocuklarına verdikleri değeri ifade etmeye çalışmışlardır. Babaların bu ifadelerinden yola çıkarak, çocuklarıyla vakit geçirirken duygusal olarak huzurlu ve mutlu oldukları söylenebilir. Daha fazla çocuklarıyla vakit geçiren babaların, bu zaman aralığında çocuklarını daha yakından tanıdıkları, onları daha iyi anladıkları ve empati kurabildiklerini ayrıca babaların bu etkileşimli zaman ile çocuklarının gelişimlerine oldukça destek verdikleri sonucuna çeşitli araştırmalar ile ulaşılmıştır (Akyol vd. & Yavuz, 2017).

Araştırma sonuçlarına göre, günümüzdeki babaların birçoğunun babalık aldıkları oldukça iyi düzeyde olup, çocuklarına karşı sorumluluk farkındalıklarının iyi olduğu ve çocukları ile etkileşimi, zaman geçirmek için çaba sarf ettiği, fırsatlar oluşturdu belirlenmiştir. Fakat bu araştırma sonucunda babaların çocukları ile yaptıkları etkileşimli faaliyetlerin üzerinde yoğunluk gösterildiği, çocukların gelişimleri açısından oldukça faydalı olan, kütüphaneye gitme, müzeye gitme gibi bazı faaliyetlerin uygulanma oranının ise oldukça az olduğu görülmüştür. Bu açıdan babaların çocukları ile planladıkları etkinlik çerçevesinin çeşitlendirilmesi ve genişletilmesi önerilebilir. Bu yönde babaların katılımlarının sağlanabileceği çeşitli kurs programları, oyun etkinlikleri programları, çeşitli sanatsal ve kültürel etkinlik alanlarının açılması önerilebilir. Babalar ile çocukların katılabileceği çeşitli faaliyet alanları oluşturulması babalar ile çocukların etkileşimlerini artıracaktır. Bu faaliyet alanlarının illerde yaygınlaştırılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmanın daha geniş kapsamda ve derinlemesine bilgi edinmek amacıyla nitel çalışması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aksoy, AB ve Tatlı, S. (2019). Okul öncesi çocuklar olan babaların çocuklarla ilgili bilgilerle babalık eğitimleriyle ilgili bilgilerle ilgili bilgilerle ilgili bilgiler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 10 (1), 1-22.

Akyol, A. K., Taştepe, T., Aydos, S., & Yavuz, E. C., (2017). Erken çocukluk dönemindeki çocukların oyunlarında babaların rolü. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 4, s. 445-458

Gürşimşek, İ., Sara, K., & Girgin, G. (2007). Okul Öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 181-191.

Korkmaz, NH ve Derman, MT (2014). Türk babalarında oyunla ilgili görüşler. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri* , 141 , 1182-1186.

Kutluana, Ö., & Şahan, G. Ş. Okulöncesi Dönem Çocuklarında Eğitiminde Babaların Rolü: Nitel Bir Analiz. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi* , 8 (1), 249-273.

Kuzucu, Y. (1999). *Babalık çatışmalarının düzeyi yüksek ve düşük olan babalarının çocuklarına yönelik algılarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara .

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rol ve çocuk etkisi [Babaların değişen rolü ve çocuk gelişimine etkisi]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* , 4 (35), 79-89.

Özgün, Ö., Aydılek Çiftçi, M. A. ve Erden, Ş. (2013).The Meaning of Fatherhood As Perceived by *Turkish Police Fathers and Their Young Children. Educational Research & Reviews*, 8(21), 1966-1978.

Pekkarakaş, E. (2010). *3-6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Radin, N. ve Goldsmith, R. (1989). The involvement of selected unemployed and employed men with their children. *Child Development*, 60, 454-459.

Roberts, D., Coakley, T.M., Washington, T.J. & Kelley, A.(2014). Fathers' Perspectives on Supports and Barriers that Affect Their Fatherhood Role. *Sage Open*, 1-10.

Tezel Şahin, F., Akıncı Coşgun, A., & Aydın Kılıç, Z. N. (2017). Babaların çocuklarıyla vakit geçirme durumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1).

BALIKESİR'E AİT SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN TANITILMASI

Ebru ÖZDEN

Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

ebruozden1976@hotmail.com

ÖZET

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi, Teknolojinin de etkisiyle hızla yayılan küreselleşme, dünya üzerinde kültürel çeşitliliğin azalması, tek tipleşme gibi kavramların yarattığı kaygılardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

UNESCO tarafından dünya üzerindeki küreselleşme kavramını da göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliğin desteklenmesi, kültürel mirasın korunabilmesi, konuyla ilgili farkındalığın yaratılması, kuşaktan kuşağa aktarımın sağlanabilmesi amacıyla Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi'ni 2003 yılında kabul etmiştir ve Türkiye de 2006 yılında sözleşmeyi imzalayarak taraf devlet olmuştur.

Geçmiş tarih öncesi dönemlere kadar uzanan Kuva-yi Milliye Şehri Balıkesir, yerleşim yeri olarak eşsiz bir coğrafyaya ve oldukça köklü bir tarihe sahiptir. Bu özellikleri kültürünün de ne denli zengin olduğunu göstermektedir.

Kentsel alanlarda somut kültürel mirasa yönelik çalışmalar ve tanıtımlar daha aktif olarak yapılır iken somut olmayan mirasın bilinirliği daha az olmaktadır. Bu çalışmada, Balıkesir'in kent kimliğinin oluşmasında somut ve somut olmayan mirasın birlikte korunması, yerel halka tanıtılarak farkındalığın artırılması Somut Olmayan Kültürel Mirasın kuşaktan kuşağa aktarılması amaçlanmaktadır.

Kültür ve Turizm Bakanlığı sitesinde yapılan araştırma sonucunda Somut Olmayan Kültürel Miras Türkiye Ulusal Envanterinin detaylı dökümünde Balıkesir'e ait on beş unsurun olduğu belirlenmiştir. Ancak bu unsurlarla ilgili yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu nedenle çeşitli kaynaklardan literatür taraması yapılarak tanıtım kitapçığı ve kitap ayrıçaları hazırlanmıştır. Yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları ve ilgili diğer kurumlarla da işbirliği yapılarak dijital ortamda da tanıtımın yapılması planlanmaktadır. Öncelikle eğitim destekleyici rolünden yararlanarak, eğitim kurumları başta olmak üzere insanların yoğunlukta oldukları mekanlarda yapılacak çalışmalarla kültürel mirasımızın gelecek kuşaklara aktarılmasına destek sağlamak hedeflenmektedir.

Bugün bizim atalarımızdan miras aldığımız değerler yarın torunlarımıza bırakacağımız mirastır.

Anahtar Kelimeler: Balıkesir, Somut Olmayan Kültürel Miras, Kültür aktarımı

AMAÇ

Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi, Teknolojinin de etkisiyle hızla yayılan küreselleşme, dünya üzerinde kültürel çeşitliliğin azalması, tek tipleşme gibi kavramların yarattığı kaygılardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı (UNESCO) 17 Ekim 2003 tarihinde Paris'te düzenlenen 32. Genel Konferansında, dünya üzerindeki küreselleşme kavramını da göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliğin desteklenmesi, kültürel mirasın korunabilmesi, konuyla ilgili farkındalığın yaratılması, kuşaktan kuşağa aktarımın sağlanabilmesi amacıyla Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması (SOKÜM) Sözleşmesi'ni kabul etmiştir. Türkiye 19 Ocak 2006 tarihli ve 5448 sayılı Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesinin Uygun Bulunduğuna Dair Kanunla bu sürece dâhil olmuş ve 27 Mart 2006 tarihinde resmen taraf olmuştur.

Türkiye 2006 yılından itibaren kültürel alanda oldukça zengin olan ülkemizde konuyla ilgili birçok faydalı çalışmaya imza atılmıştır. Geçmiş tarih öncesi dönemlere kadar uzanan Kuva-yi Milliye Şehri Balıkesir, yerleşim yeri olarak eşsiz bir coğrafyaya ve oldukça köklü bir tarihe sahiptir. Halk oyunları ve folklorundan, yağlı güreşine, iğne oyasından çöreğine kadar birçok alanda kültürel zenginliğe ev sahipliği yapmaktadır.

Kentsel alanlarda somut kültürel mirasa yönelik çalışmalar ve tanıtımlar daha aktif olarak yapılır iken somut olmayan mirasın bilinirliği daha az olmaktadır. Tarihi çevre koruma uygulamalarında, fiziki koruma anlayışını öne çıkarmakta, somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik uygulamaların yaygın olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmada, Balıkesir'in kent kimliğinin oluşmasında somut ve somut olmayan mirasın birlikte korunması, yerel halka tanıtılarak farkındalığın artırılması Somut Olmayan Kültürel Mirasın kuşaktan kuşağa aktarılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Çalışmamız 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarları kapsamında 30-31 Aralık 2021 tarihinde Balıkesir Altıeylül Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi sergi alanında gerçekleştirilmiştir. Proje çalışmamızda okulumuzun 10.sınıfında okuyan üç öğrenci yer almıştır. Öğrenci velilerimizden gerekli izinler alınmıştır.

Kültür ve Turizm Bakanlığı sitesinde yapılan araştırma sonucunda Somut Olmayan Kültürel Miras Türkiye Ulusal Envanterinin detaylı dökümünde Balıkesir'e ait on beş (15) Somut Olmayan Kültürel Miras olduğu belirlenmiştir. Bu unsurların grup başlıklarının, Geleneksel el sanatı ustalığı, Dokuma Sanatı ve gelenekleri, Geleneksel giyim kuşam yapıcılığı ve kullanım gelenekleri, Oya/nakış işleme, dikiş ve örgü gelenekleri, Geleneksel toplantılar ve teşkilatlanmalar, Yardımlaşma, dayanışma ve hayır gelenekleri, Halk Ozanlığı geleneği, Geleneksel Halk Dansları, Geleneksel Seyirlik Sanatlar ve Oyunları, Geleneksel sporlar, Türk mutfak kültürü/ geleneksel yiyecek-içecek yapımı ve toplumsal uygulamaları olduğu görülmüştür (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, aragem, 2021).

Tablo1'de ulusal envanterde yer alan Balıkesir iline ait somut olmayan kültürel miras unsur listesi yer almaktadır. Ancak bu unsurlarla ilgili yeterli bilgiye ulaşılamamıştır. Araştırmada nitel

araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu nedenle çeşitli kaynaklardan literatür taraması yapılarak somut olmayan kültürel miras unsurları ile ilgili bilgiler ve görsel materyaller elde edilmiştir.

Tablo 1. Somut Olmayan Kültürel Miras Unsur Listesi (Balıkesir)

	Ulusal Envanter Sıra No	Unsur Grup Başlıkları	Unsur Grup Başlık Kodları	Unsur lar	Grup Başlık ve Unsur Kodları	İl Envanteri / Yerel Uygulamaları	İl Envanteri / Yerel Uygulama Kodları
1.	58	Geleneksel el sanatı ustalığı (Geleneksel zanaatkarlık)	1.002	Keçecilik	1.002.06	Keçecilik	1.002.06/10
2.	134	Geleneksel el sanatı ustalığı (Geleneksel zanaatkarlık)	1.002	Çömlekçilik	1.002.18	Çömlekçilik-Desticilik	1.002.18/10
3.	253	Dokuma Sanatı ve gelenekleri	1.004	Kilim dokuma gelenegi	1.004.01	Zili/ Sili dokumacılığı	1.004.01/10
4.	281	Dokuma Sanatı ve gelenekleri	1.004	Halı dokuma gelenegi	1.004.02	Yağcıbedir halısı dokumacılığı	1.004.02/10
5.	350	Geleneksel giyim kuşam yapımcılığı ve kullanım gelenekleri	1.005	Yöresel kıyafet, içlik, önlük ve süslenme (kuşak, kemer, başlık, toka)	1.005.02	Şayak-aba dokuma	1.005.02/10
6.	376	Oya/nakiş işleme, dikiş ve örgü gelenekleri	1.006	Oya Sanatı	1.006.01	Gönen iğne oyası	1.006.01/10
7.	490	Geleneksel toplantılar ve teşkilatlanmalar	1.009	Barana, sıra gecesi, yâren vb. geleneksel sohbet toplantıları	1.009.01	Barana	1.009.01/10
8.	536	Yardımlaşma, dayanışma ve hayır gelenekleri	1.011	Hayır gelenegi	1.011.04	Köy hayırları	1.011.04/10
9.	881	Halk Ozanlığı gelenegi	1.027	Zakirlik gelenegi	1.027.01	Çepni ve Tahtacılar Kamberlik gelenegi	1.027.01/10
10.	921	Geleneksel Halk Dansları	1.029	Erkek oyunları	1.029.02	Pamukçu beldesi erkek oyunları	1.029.02/10
11.	990	Geleneksel Seyirlik Sanatlar ve Oyunları	1.030	Köy Seyirlik Oyunları	1.030.06	Tülü Kabak	1.030.06/10.01
12.	991	Geleneksel Seyirlik Sanatlar ve Oyunları	1.030	Köy Seyirlik Oyunları	1.030.06	Deve oyunu	1.030.06/10.02
13.	1039	Geleneksel sporlar	1.031	Güreş gelenegi	1.031.02	Geleneksel Cihan Pehlivanı Kurtdereli Mehmet Pehlivan Yağlı Güreşleri	1.031.02/10
14.	1053	Geleneksel sporlar	1.031	Geleneksel Türk okçuluğu	1.031.03	Atlı ve yaya okçuluk	1.031.03/10
15.	1181	Türk mutfak kültürü/ geleneksel yiyecek- içecek yapımı ve toplumsal uygulamaları	1.035	Börek, çörek yapım kültürü ve gelenegi	1.035.15	Sarıbeyler seferberlik çöreği	1.035.15/10

Kaynak: (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, aragem, 2021)

Projemizde sergileyeceğimiz ürünler öğrencilerimizin velileri ve yerel halktan temin edilmiş, sergilenemeyecek nitelikte olanlarla ilgili fotoğraf gibi görsel materyaller internet araştırmasıyla elde edilmiştir. Projeyede yer alan bir öğrencimiz yerel kıyafetlerle katılım sağlamıştır (bkz. şekil 1, şekil 3). Savaştepe ilçesindeki bir fırından Sarıbeyler Seferberlik Çöreği sipariş edilerek sergimize gelen konuklarımıza ikram edilmiştir (bkz. şekil 2, şekil 4). Ayrıca Balıkesir Belediyesi'nde çalışan Şayak Aba dokuma kıyafetlere önem veren iki çalışanı özel izin alarak kıyafetlerini giyerek sergimize

katılmışlardır (bkz. şekil 5). Bir öğrencimiz de Tülü Kabak kıyafeti giyerek Tülü Kabakların ritüellerini sergimize gelen konuklarımıza göstermiştir (bkz. şekil 6).



Şekil 1: Projeye katılan öğrenciler



Şekil 2: Proje sergimize gelenler



Şekil 3: Proje sergimiz



Şekil 4: Proje sergimize gelenler



Şekil 5: Şayak Aba Dokuma giyen konuklarımızı



Şekil 6: Tülü Tabak Kıyafetli Öğrencimiz

Öğrencilerimiz ile birlikte sergimize gelenlere verilmek üzere tanıtım kitapçığı ve her bir unsur için üzerinde kısa bilgilerin yer aldığı kitap ayrıçaları tasarlanarak hazırlanmıştır (bkz. şekil 7, şekil 8). 4006 Bilim Fuarı sergi standımız için de poster tasarımı yapılmıştır (Bkz. Şekil 9).



Şekil 7: Tanıtım Kitapçığı



Şekil 8: Kitap Ayrıçları

Özet

Somut olmayan kültürel mirasın korunması (SOKUM) Sözleşmesi, Teknolojinin desteğiyle hızla yayılan küreselleşme, dünya üzerindeki kültürel çeşitliliğin azalması, tek tipleşme gibi kavramların yaratıldığı kayıtlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

UNESCO tarafından dünya üzerindeki küreselleşme kavramını da göz önünde bulundurarak kültürel çeşitliliğin desteklenmesi, kültürel mirasın korunabilmesi, konuyla ilgili farkındalığın yaratılması, kupaştan kupaşa aktarımını sağlanabilmesi amacıyla Somut Olmayan Kültürel Miras Konuşması (SOKUM) Sözleşmesi'nin 2003 yılında kabul edilmiştir ve Türkiye de 2006 yılında sözleşmeyi imzalayarak taraf devlet olmuştur.

Geçmiş tarih öncesi dönemlere kadar uzanan Balıkesir, yerleşim yeni olarak eşsiz bir coğrafyaya ve oldukça köklü bir tarihe sahiptir. Bu özelliklerikültürünün ne denli zengin olduğunu göstermektedir.

Kentsel alanlarda somut kültürel mirasa yönelik çalışmalar ve tanıtımlar daha aktif olarak yapılırken somut olmayan mirasın bilinirliği daha az olmaktadır. Bu çalışmada, Balıkesir'in kent kimliğinin oluşmasında somut ve somut olmayan mirasın birlikte korunması, Balıkesir'e ait somut olmayan kültürel mirasın araştırılarak tanıtımını yapılması, farkındalığın artırılarak gelecek kupaşlara aktarılmasını sağlamaktır.

Amaç

Kentsel alanlarda somut kültürel mirasa yönelik çalışmalar daha aktif olarak yapılırken somut olmayan mirasın bilinirliği daha az olmaktadır. Bu projenin amacı, Balıkesir'in kent kimliğinin oluşmasında somut ve somut olmayan mirasın birlikte korunması, Balıkesir'e ait somut olmayan kültürel mirasın araştırılarak tanıtımını yapılması, farkındalığın artırılarak gelecek kupaşlara aktarılmasını sağlamaktır.

Yöntem

Balıkesir'e ait somut olmayan kültürel miras listesinde yer alan unsurlar Kültür ve Turizm Bakanlığı, Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü'nden Somut Olmayan Kültürel Miras Türkiye Ulusal Envanterinin detaylı dokümanı araştırılarak Balıkesir'e ait olan unsurlar belirlendi.

Somut olmayan kültürel mirasa yönelik yapılan çalışmalar, yazılan makaleler ve gazete haberleri araştırıldı. Sergilenbilir nitelikte olanlara ait örnekler yerel halktan elde edilmiş, sergilenemeyecek nitelikte olanlarla ilgili fotoğraf gibi görsel materyaller internet araştırmasıyla elde edilmiştir.

Proje Adı

BALIKESİR'E AİT SOMUT OLMAYAN KÜLTÜREL MİRASIN TANITILMASI

Alt Proje Türü

İnceleme

Proje Alanı

Kültürel Miras

- Geleneksel Cihan Pehlivan
- Kurtdereli Mehmet Pehlivan Yağlı Güreşleri
- Zili Sili dokümacılığı
- Barana
- Köy hayırları
- Tülü Kabak
- Sarıbeyler seferberlik çöreği
- Kepeççilik
- Çömlekçilik-Desicilik

- Yağcıbedir halısı dokümacılığı
- Çepni ve Tahtacılar Kamberlik geleneği
- Atlı ve yaya okçuluk
- Deve oyunu
- Gönen İğne oyası
- Şayak-aba doküma
- Pamukçu beldesi erkek oymaları

Proje Ekibi

Proje Öğrencileri :Enfal ALPCAN-Hüsna YÜKA - Muhammet KORKUT
Danışman Öğretmen : Ebru ÖZDEN

Sonuçlar

Bu proje ile Somut Olmayan Kültürel Mirasın korunabilmesi için, yerel halk tarafından bilinirliği az olan somut olmayan kültürel mirasın tanıtılarak bunları gelecek kupaşlara aktarmaya yönelik çalışmaların yapılması hedeflenmektedir.

Proje sürecinde ayrıntı gelen işlere tanıtım kitapçıkları ve kitap ayrıçları verilerek Balıkesir'in somut olmayan kültürel miras hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanacaktır.

Balıkesir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü internet sitesinde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları listesi güncellenmeli, bu unsurlar ile ilgili bilgilere kolayca ulaşmak isteyenler için unsurlara ait bilgiler yer almalıdır. Balıkesir'in turizm alanlarının tanıtıldığı resim albümlerine ilimizde öğe miraslarımız ile ilgili fotoğraflara dahil edilmeli, ilimizde sinema, kütüphane, alışveriş merkezi, okul gibi insanların yoğunlukta olduğu yerlere tanıtım fişleri asılabilir. Özellikle kütüphanelere gelen kupaşlar kitap ayrıçları tanıtım yapılabilir.

İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve Belediye desteği ile tanıtım günleri yapılarak Somut Olmayan Kültürel Miras unsurlarının yöre halkı ve istatistikçiler tarafından tanıtımı yapılabilir.

Bugün bizim atalarımızdan miras aldığımız değerler yarın torunlarımızla bırakacağımız mirastır.

Değerlendirme

Kültür ve Turizm Bakanlığı sitesinde yapılan araştırma sonucunda Somut Olmayan Kültürel Miras Türkiye Ulusal Envanterinin detaylı dokümanında Balıkesir'e ait on beş (15) unsurun olduğu belirlenmiştir. Bu unsurların grup başkanlarının, Geleneksel el sanatı ustaları, Doküma Sanatı ve gelenekleri, Geleneksel giyim kuşam yapımçılığı ve kullanım gelenekleri, Oya/nakış işleme, dikis ve örgü gelenekleri, Geleneksel toplanmalar ve teşkilatlanmalar, Yardımlaşma, dayanışma ve hayır gelenekleri, Halk Ozanlığı geleneği, Geleneksel Halk Dansları, Geleneksel Seyirlik Sanatları ve Oyunları, Geleneksel sporlar, Türk mutfağı kültürü/ geleneksel yiyecek-içecek yapımı ve toplumsal uygulamaları olduğu görülmüştür.

Şekil 9: Proje Poster

KEÇECİLİK



Şekil 10: Kepenek



Şekil 11: Yaygı Keçesi

Unutulmaya yüz tutan mesleklerden biri olan Keçecilik, Türklerin Orta Asya'dan beri uğraştıkları, kültürümüzün yansımalarındandır.

Keçe hammaddesi yün olan yünün sabunlu su ile ıslandırılıp birçok işlemden geçirilerek dövülmesi ile oluşturulan bir kumaştır. Kullanım alanları ise: Yaygı keçesi, paspas, kepenek, külah, yelek, pantolon, çantadır (bkz. şekil 10, şekil 11).

ÇÖMLEKÇİLİK-DESTİCİLİK



Şekil 12: Çömlekçi Çarkı



Şekil 13: Kilden Yapılan Ürünler

Çömlekçilik ve testicilik çamur haline getirilen killi toprağın elle ya da çömlekçi çarkında şekillendirilmesiyle üretilen testi, vazo, küp gibi eşyalar yapılmasıdır (bkz. şekil 12).

İvrindi'nin kırsal Kayapa Mahallesi'nde yüzyıllardır çamurdan testi, bardak, vazo, çömlek, baca üstlüğü ve çeşitli süs eşyaları yapılmaktadır (şekil 13).

Sındırgı'da çömlekçiliğin ve testiciliğin gelişme nedenleri arasında toprak yapısının çömlek eşya yapımına uygun ham madde olan çömlekçi kili açısından zengin oluşu ve kök boyası, tohum, su, göçebe yaşam için saklanmasında kullanılacak kaplara olan gereksinimdir. Nesiller Enstitüsü ve Sındırgı Kaymakamlığı'nın girişimiyle Belediye desteğiyle bu sanatın yeniden Sındırgı'da hayat bulacağı bir proje hayata geçirilmiştir.

YAĞCIBEDİR HALISI DOKUMACILIĞI



Şekil 14: Yağcıbedir Halısı



Şekil 15: Yağcıbedir Halısı

Yağcıbedir halısı ismini, Sındırgı'nın Yağcıbedir yörüklerinden almıştır. Tarihi 3000 yıllık olup, bugün halen Sındırgı'nın Yağcıbedir Yörüğü olan Eşmedere, Çakıllı, Karakaya, Eğridere, Alakır ve Bigadiç'e bağlı Kayalıdere yörelerinde dokunuyor. Yağcıbedir Halılarının ipi kök boylarla boyanır, renkleri solmaz. 4 ana renk hakimdir. Lacivert, Kırmızı, Koyu Kırmızı, Beyazdır. Yağcıbedir halıları kullandıkça renkleri güzelleşir ve değer kazanır (bkz. şekil 14, şekil 15).

Sındırgı yöresi 1996 yılında Yağcıbedir halısı ile Balıkesir de ilk coğrafi işaret almış olan yöresel ürünlerden biridir.

ŞAYAK-ABA-DOKUMA



Şekil 16: Şayak Yeleği



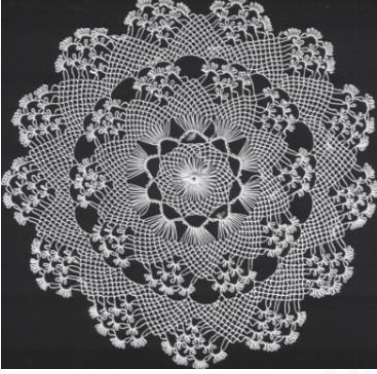
Şekil 17: Şayak Pantolonu

Şayak-Aba koyun yünü veya yapağı kullanılarak "Çufalık" adı verilen tezgahlarda dokunan kaba ve kalın bir kumaştır. Bu dokuma çeşidini daha çok Balıkesir İlçelerinden Balya, İvrindi, Kepsut ve Dursunbey'de kırsal kesimde yapılıp ve giysi olarak kullanılmaktadır. Sıcak tuttuğu ve ucuz olduğu için işgücü sahipleri tarafından giyim eşyası olarak kullanılır (bkz. şekil 16, şekil 17).

Balıkesir'e şayakçılık sanatı Osmanlıların Rumeli'de yaptıkları muharebeler sırasında Rumeli'den gelen muhacirler Balya kazasına yerleşmesi bu muhacirlerin abacılık, kaytancılık ve şayakçılık yapmalarındır.

Turplu mahallesinde merasımın çok geniş olması sebebiyle küçükbaş hayvancılık yapılmaktadır. Mahallede yıllardır geleneklerine bağlı olarak şayak dokumacılığını sürdürmektedir.

GÖNEN İĞNE OYASI



Şekil 18: İğne Oyası



Şekil 19: Gönen Oya Pazarı

Balıkesir’de iğne oyacılığında en tanınmış merkez Gönen İlçesidir. Yapılan oylar süs, çeyiz ve hediye olarak değerlendirilir (bkz. şekil 18). İlçede oya yapımı kadınlar arasında yaygın olup aile ekonomisinde büyük paya sahiptir.

Gönen çevresinde özel bir yeri olan oyacılığın ilçede salı günleri kurulan “Oya Pazarı” ve her yıl 6 Eylül Kurtuluş Etkinlikleri çerçevesinde düzenlenen “Oya Festivali” ile gelişmesi ve sektörünün oluşması sağlanmıştır (bkz. şekil 19).

Gönen iğne oyası 2010 yılında coğrafi işaret almış yöresel bir üründür.

ZİLİ/SİLİ DOKUMACILIĞI



Şekil 20: Zili Dokuma Kilim



Şekil 21: Zili Dokuma Yastık

Balıkesir’in Kepsut ilçesinde 100 yıl önce yaygın olarak dokunan ancak zamanla unutulmaya yüz tutan Silli kilimine Balıkesir’in dağ köylerinde rastlanmaktadır. Kepsut İlçesi’nin Dedekaşı Köyü Zili dokumalarıyla ünlüdür.

Desenler genellikle doğadan, insanların çevrelerinden gördüğü eşyalardan alınmıştır. Desenleri oluşturan motifler geometrikleştirilerek veya üsluplaştırılarak işlenmiştir. Motiflerde parlak renkler kullanılır; kırmızı, lacivert, koyu sarı, sıklamen, mor, siyah, yeşil, çimenî yeşil, beyaz, mavi (bkz. şekil 20, şekil 21).

BARANA



Şekil 22: Barana Toplantısı



Şekil 23: Barana Toplantısı

Barana geleneği Dursunbey’de halen devam etmekte olan önemli kültürel bir etkinliktir. Barana terimi daha çok dostların, ahbabların yeri anlamını taşımaktadır. Belirli kurallar ve düzen içerisinde işleyen, içerisinde müzik, eğlence, oyunlar, sosyal konularla ilgili tartışma ve şikâyetlerin konuşulduğu, yemekli toplantılardır. Barana, disiplin, terbiye bir nevi eğitim evidir. Sohbet nasıl yapılır, nasıl oturulur, nasıl kalkılır, bunlar öğretilir (bkz. şekil 22).

Dursunbey Barana’ sı genellikle hasat mevsiminin sonunda başlayarak, hidrellezde biter. Bittiği haftanın sonunda büyük bir şenlik yapılır ve hiç kimse evine gitmez üç günle bir hafta arasında değişen zamanlarda şenlik alanında kalınır (bkz. şekil 23).

KÖY HAYIRLARI



Şekil 24: Köy Hayrı



Şekil 25: Köy Hayrı

Balıkesir yöresinde geleneksel olarak yapılan köy hayırları mayıs ayında başlayıp haziran ayının ortalarına kadar süren zamanda hafta sonları yapılır. Hayırlar köy içinde yapıldığı gibi köye yakın mesire yerlerinde de yapılmaktadır. Köy hayırları mayıs ayında yapılması dolayısıyla Hıdrellez Hayrı ve mesire yerlerinde yapılması bakımından Dede Hayrı olarak da nitelenmektedir. (bkz. şekil 24, şekil 25).

Köy hayırlarını köylü sadece kendi içerisinde yapmaz, civar köyler de hayıra çağrılır. Bu hayırların asıl amacı paylaşmanın yanı sıra niyazda bulunmak olduğu için herkesin duasının olması istenir.

ÇEPNİ VE TAHTACILARDA KAMBERLİK GELENEĞİ



Şekil 26: Cem Töreninde Kamber



Şekil 27: Kamber

Alevi-Bektaşî zümrelerinde saz çalıp şiir söyleyen ve şiirlerini büyük oranda cem törenlerinde icra edenlere zâkir ya da kamber denmektedir. Kamber, Ehl-i beyt'in On İki İmamları hakkında, onları öven düvazimamlar okur. (bkz. şekil 26).

Cem, kamberlerin sanatlarını icra ettikleri başlıca dini, sosyal ve kültürel ortamdır. Cemi kamber için başlıca icra ortamı haline getiren, Alevî inancı ve bu inancın ibadet biçimidir. Cem sırasındaki ibadeti geleneksel düzene göre yürütme işi, dededen çok kamberin sorumluluğundadır. Cem sırasında sözü açan kamberdir, dede ise kamber tarafından açılan konular hakkında cemde toplananlara öğütler vermektedir (bkz. şekil 27).

PAMUKÇU BELDESİ ERKEK OYUNLARI



Şekil 28: İkili Güvende



Şekil 29: Toplu Güvende

Pamukçu Erkek Oyunları: **İkili Güvende:** İki kişi tarafından oynanmaktadır ve başlangıç oyunudur. İkili güvende de bir erkek en güvendiği kişiyi oyuna çağırarak karşılıklı oynamaktadır ve güvende kelimesi güveni ifade etmektedir (bkz. şekil 28).

Toplu Güvende: Sekiz kişi tarafından oynanmaktadır. Bu oyun, daire şeklinde toplu bir biçimde oynanmaktadır (bkz. şekil 29).

Bengi: Bu oyun da sekiz kişi tarafından oynanmaktadır. Bengi, sonu olmayan, sonsuzluk, ebedi, ölümsüzlük anlamlarına gelmektedir.

Pamukçu Karşılması: Düğüne gelen insanları karşılamak için oynanmaktadır.

Atatürk, 24 Haziran 1934 tarihinde İran Şahı Rıza Pehlevi ile birlikte Balıkesir'e geldiğinde Pamukçu Bengisi ile karşılanmıştır.

TÜLÜ KABAK (TABAK)



Şekil 30: Tülü Tabaklar



Şekil 31: Tülü Tabak

Tülütabaklar, Milli Mücadele yıllarında Balıkesir'de düşman askerlerine karşı direnç gösteren, milli toplantıların yapılmasına kolaylık sağlayan yerel kahramanlardır (bkz. şekil 30, şekil 31).

Tülü Kabak oyunu, bir esnaf oyunudur. Debbağ veya tabak adı verilen deri esnafının düğünlerde ve milli bayramlarda oynadığı oyundur. Bu oyunu deri işiyle uğraşanlar oynadığı için "Tülü Tabak" adı verilmiş, ancak halk ağzında "kabak" haline gelmiştir.

Bir rivayete göre Balıkesir, Yunanlılar tarafından işgal edilince Balıkesir'deki debbağlar, hayvan derilerini üzerlerine giyip hayvan kılığına girerek Yunanlıları korkutmaya karar verirler. O zamandan bu yana Tülü Kabak bir oyun haline gelmiş ve 6 Eylül günlerinde oynanmaktadır.

DEVE OYUNU



Şekil 32: Deve Oyunu



Şekil 33: Deve Oyunu

Deve oyunu genel olarak doğadaki mevsimsel değişime bağlı olarak yılın belirli günlerinde, düğün ve nişan gibi farklı eğlenceler içerisinde icra edilen, hayvan benzetmesinedayalı köy seyirlik oyunudur (bkz. şekil 32, şekil 33).

Balıkesir'de deve oyunu, özellikle İvrindi, Balya, Sındırgı ve Dursunbey ilçelerinde Kurban Bayramı'nın son günlerinde oynanmaktadır.

GELENEKSEL CİHAN PEHLİVANI KURTDERELİ MEHMET PEHLİVAN

YAĞLI GÜREŞLERİ



Şekil 34: Kurtdereli Mehmet Pehlivan



Şekil 35: Kurtdereli Güreşleri

Ünlü dünya şampiyonu Kurtdereli Mehmet Pehlivan Türk gücünün eşsiz sembollerinden biri olduğu kadar; dürüstlüğü, doğruluğu ve alçak gönüllüğü ile de Türk sporcularına örnek olmuştur (bkz. şekil 34).

Dünya şampiyonu Kurtdereli Mehmet Pehlivan Mustafa Kemal Atatürk'ün doğumunun 100. yılı olan 1981 yılında, ünlü pehlivanın anısına her yıl Balıkesir'in Kurtdereli köyünde şenlik ve yağlı güreşleri düzenlenmektedir (bkz. şekil 35).

Anadolu Ajansı'na verdiği röportajda büyük zaferlerinin sırrını şöyle açıklamıştı:

“Güreşirken, bütün Türk milletini arkamda hisseder ve onun şerefini korumak için her şeyi yapardım. Ve sanki bütün Türk milletinin kuvvetinin arkamdan dayandığını hissedirdim.”

ATLI VE YAYA OKÇULUK



Şekil 36: Atlı Okçuluk



Şekil 37: Yaya Okçuluk

Geleneksel Türk Okçuluğu; Türkiye'de gerçekleştirilen geleneksel okçuluk sporu etrafında şekillenen, yüzyıllar içinde belirlenmiş ilkeleri, kuralları, ritüelleri ve toplumsal uygulamaları, geleneksel zanaatkarlıkla üretilen ekipmanları, okçuluk disiplinleri ve atış tekniklerini barındıran yaya

ve atlı olarak gerçekleştirilen somut olmayan kültürel miras unsuru olma özelliğini taşıyor (bkz. şekil 36, şekil 37).

Eğitim sırasında, gençlerin kültürel değerlere ilişkin görgü ve bilgisini arttırmaya, onların çevreye, doğaya saygılı ve öz disipline sahip bireyler olarak gelişim göstermelerine önem verilen unsurun güçlü bir sosyal ve eğitimsel fonksiyonu bulunuyor.

SARIBEYLER SEFERBERLİK ÇÖREĞİ



Şekil 38: Seferberlik Çöreği



Şekil 39: Seferberlik Çöreği

Çanakkale ve Kurtuluş Savaşları için cepheye giden askerler için yapılan "seferberlik çöreği" Balıkesir'in Savaştepe ilçesine bağlı Sarıbeyler beldesinde yapılmaktadır.

Malzemeleri tarhana, zeytinyağı, yoğurt, un, şeker ve susam olan, besleyici ve enerji verici özelliğe sahip çörek, iki aya kadar bayatlamamasından dolayı o dönem askerlerin en önemli azıkları arasında yer almaktaydı (bkz. şekil 38, şekil 39).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Balıkesir'e ait somut olmayan kültürel mirasa ait ayrıntılı bilgiler kitapçığımızda yer almaktadır. Burada sayfa sınırlaması nedeniyle ayrıntıya yer verilememiştir.

Proje sergisine ziyarete gelen kişilere tanıtım kitapçıkları ve kitap ayrıçaları verilerek Balıkesir'in somut olmayan kültürel mirası hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır.

Balıkesir İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü internet sitesinde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsur Listesi Ulusal Envantere göre güncellenmeli, bu unsurlar ile ilgili bilgilere kolayca ulaşmak isteyenler için unsurlara ait bilgiler yer almalıdır.

Balıkesir'in turizm alanlarının tanıtıldığı resim akışlarına ilimize özgü miraslarımız ile ilgili fotoğraflar da dahil edilmeli,

İlimizdeki sinema, kütüphane, alışveriş merkezi, okul gibi insanların yoğunlukta olduğu yerlere tanıtım afişleri asılabilir, özellikle kütüphaneye gelen kişilere kitap ayrıçaları verilerek tanıtım yapılabilir.

İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü ve belediyenin desteği ile tanıtım günleri düzenlenerek somut olmayan kültürel miras unsurlarının yöre halkı ve usta öğreticiler tarafından tanıtımı yapılabilir.

Balıkesir somut olmayan kültürel miras müzesi açma çalışmaları başlatılabilir (örnek, Ankara Altındağ Belediyesi Hamamönü Semtindeki Ankara Somut Olmayan Kültürel Miras Müzesi).

KAYNAKLAR

Akman, M. (2006). *Balıkesir yöresinde ahilikten kalma tören ve uygulamalar* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Durmaz, U. (2012). *Balıkesir köy seyirlik oyunları üzerine bir inceleme* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Durmaz, U. Türk Kültüründe Sohbet Toplantıları ve Balıkesir Sohbet Toplantılarında Köy Seyirlik Oyunlarının Durumu.

Duymaz, A., & Şahin, H. İ. (2010). Balıkesir ve Çevresinde Hayvan Benzetmesine Bağlı Köy Seyirlik Oyunları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (23), 171-185.

Karakul, Özlem & Yıldız, Tuna. (2020). Kültürel Mirasın Korunmasında Yerel Yönetimlerin Rolü Türkiye.

Kılıç, S. N., Ulusoy, H., & Avcıkurt, C. (2021). Somut Olmayan Kültürel Miras Unsuru Olarak Pamukçu Beldesi Oyunları. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 524-541.

Özbek, Ö., & Çevik, S. (2018). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Taşıyıcısı Olarak Geleneksel El Sanatları: Gönen. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 588-603.

Sagıp, A. T. L. I. (2017). Köy Seyirlik Oyunlarından “Deve Oyunu” Üzerine Bir Değerlendirme ve Balıkesir-Pamukçu Deve Oyunu. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 3(2), 16-40.

Şahin, H. İ. (2018). Cem Törenlerinde Kamberlik/Zâkirlik Geleneği: Balıkesir Çepnileri Örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 107-126.

Şahin, S., & Özdemir, Ö. (2018). İl ve müdürlükleri internet sitelerinde Türkiye'nin somut olmayan kültür mirasını tanıtılmaması. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (2), 563-583.

Yeri, B., & Müdürlüğü, E. Ü. R. B. TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Sertifika No: 18679.

<https://balikesir.ktb.gov.tr/TR-131336/somut-olmayan-kulturel-miras-unsur-listesi.html/>, Erişim Tarihi: 23.09.2021.

<http://aregem.kulturturizm.gov.tr/TR,50837/somut-olmayan-kulturel-mirasin-korunmasi-sozlesmesi-hak-.html/>, Erişim Tarihi: 23.09.2021.

<https://www.habercigazetesi.net/keceye-omrunu-adadi/>, Erişim Tarihi: 07.10.2021.

<https://gazetemerhaba.com/sicacik-emek-kece/>, Erişim Tarihi: 07.10.2021.

<https://www.gazetevatan.com/gundem/geleneksel-turk-okculugu-unesconun-listesine-girdi-1290208/>, Erişim Tarihi: 07.10.2021.

<https://balikesir.ktb.gov.tr/TR-65894/geleneksel-halk-sanatlari.html/>, Erişim Tarihi: 10.10.2021.

[https://acikders.ankara.edu.tr /](https://acikders.ankara.edu.tr/), Erişim Tarihi: 10.10.2021.

<http://ismek.ibb.gov.tr/ismek-el-sanatlari/kurslari/> Erişim Tarihi: 10.10.2021

https://www.academia.edu/61833861/Balıkesir_Karasi_Turplu_Mahallesi-Şayak_Dokumaccılığı, Erişim Tarihi: 10.10.2021.

ÇOCUK GELİŞİMİ ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE UYGULAMALI DERSLERE KARŞI İLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatma ÇAKIR AKSUNGUR¹

¹Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı,
Nevşehir Türkiye. e-mail:fatmacakir@nevsehir.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 döneminde, uzaktan eğitim ile uygulamalı derslerin işlenişinde öğrencilerin görüşlerine ulaşarak, uzaktan eğitim ile öğrencilere uygulama ortamı olmadan uygulamalı derslerin ne derece verildiği, öğrenci motivasyonlarının yüksek tutulup tutulmadığı, derslerin ne derece verimli işlendiğini incelemektir. Araştırmanın yöntemi, tanımlayıcı araştırma tipidir. Araştırmanın evrenini, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan öğrenim gören çocuk gelişimi öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma 100 katılımcı ile tamamlanmıştır (n=100). Araştırmaya başlamadan önce Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nden etik kurul izni ve katılımcı bireylerden gerekli izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %97'si kız olup, katılımcıların ortalama yaş düzeyi ise; %70 oranında 20-21 yaş aralığı olduğu görülmüştür. Katılımcıların %69'u iç Anadolu bölgesinden olup, tüm bölgelerden katılımın sağlandığı görülmüştür. Gelir düzeyinin gelir-gidire denk %51, sağlık priminin ödeyemeyen %34, pandemi sürecinde maddi problem yaşayan aileler ise %90 olduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde %48 oranında öğrencilerin kendilerine ait bilgisayar vb. materyallerinin olmadığı ya da zaman zaman temin edebildiği, %33'ü kendilerine ait odalarının olmadığı, %19'u internet bağlantısının olmadığı, komşudan ya da yakınlarından temin ettiklerini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin uygulamalı derslere ilgi ve motivasyon düzeylerinin % 81 oranında iyi düzeyde olduğu fakat zaman zaman internet problemi yaşama, sınav kaygısı yaşama, uygulamalı derslerin yetersiz kalacağı korkusu, okulun uzayacağı korkusunu yaşama gibi kaygı düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Pandemi döneminde uzaktan eğitim sistemi ile derslerin verimliliği konusunda %51'i endişe duyduğunu, %37 'sinin ise bazen endişe duyduğunu belirtmiştir. Pandemi döneminde İnternet ve bilgisayar konusunda kısıtlı imkânların olması nedeniyle dersleri takip etmekte %39 unun günlük yaşadığını, %39'un ise bazen günlük yaşadığını, %31 'i uygulamalı derslerin uzaktan eğitimi sırasında teknolojiyi kullanmada yetersizlik, zorluk yaşadığını, %34'ü ise bazen yaşadığını belirtmiştir. Pandemi döneminde uygulamalı derslerin olumlu yanlarının olup olmaması konusunda öğrencilerin derslerin kayıta olması nedeniyle tekrar izleyebilme şansının olmasından, ekstra zaman ve maddi kaybın olmamasından dolayı faydalı yönlerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre; Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ilgilerinin, motivasyon düzeylerinin zaman zaman çeşitli kaygılar nedeniyle artsa da, genel itibariyle derslere ilginin yüksek ve yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Fakat uzaktan eğitim sürecinde, katılımcıların yaşadığı en büyük sorun olarak internet bağlantı probleminin olduğu, ayrıca uzaktan eğitimin ilk zamanlarında, sürecine karşı yaşadıkları adaptasyon sorununu kısa sürede atlattıkları söylenebilir. Üniversitelerde büyük oranda yüz yüze eğitime geçilmesine rağmen hibrit yöntemi uygulanan yerlerde öğrencilerin internet problemlerinin çözümüne yönelik çalışmaların oluşturulması ve bu süreçte öğrencilerdeki motivasyonun artırılmasına, ayrıca derslerde teknoloji kullanım başarılarının artmasına yönelik, bilgilendirme eğitimlerin ve faaliyetlerin artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, uygulamalı ders, araç gereç geliştirme

Summary

The purpose of this research is to examine the extent to which applied lessons are given to students without an application environment, whether student motivation is kept high, and how efficiently the lessons are taught, by reaching the opinions of students in the teaching of applied lessons with distance education in the Covid-19 period. The research method is descriptive research type. The universe of the research consisted of child development students studying distance learning at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University in the 2020-2021 academic year. The study was completed with 100 participants (n=100). Before starting the research, ethics committee approval and necessary permission from the participants were obtained from Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. 97% of the students participating in the research were girls, and the average age of the participants was; It has been observed that 70% of them are in the 20-21 age range. 69% of the participants were

from the Central Anatolia region, and it was seen that participation was provided from all regions. It has been stated that the income level is 51% equivalent to income-expenditure, 34% who cannot pay the health premium, and 90% of the families who have financial problems during the pandemic process. In the distance education process, 48% of the students have their own computers, etc. 33% stated that they did not have a room of their own, 19% did not have an internet connection, and they obtained it from their neighbors or relatives. He stated that during the distance education process, the interest and motivation levels of the students in the applied lessons were at a good level by 81%, but the anxiety levels such as experiencing internet problems from time to time, experiencing exam anxiety, fear that the applied lessons would be insufficient, and fear that the school would be longer increased. During the pandemic period, 51% of them stated that they were concerned about the efficiency of the distance education system and the lessons, and 37% of them were sometimes worried. During the pandemic period, due to the limited opportunities on the Internet and computers, 39% stated that they had difficulty in following the lessons, 39% sometimes had difficulties, 31% stated that they had inadequacy and difficulty in using technology during the distance education of applied courses, and 34% sometimes experienced it. . Regarding the positive aspects of the applied courses during the pandemic period, they stated that there are also beneficial aspects due to the fact that the students have the chance to watch the lessons again due to the recording, and there is no extra time and financial loss. According to the result of the research; Although the interest and motivation levels of the students in the distance education process increase from time to time due to various concerns, it can be said that the interest in the courses is high and close to high in general. However, in the distance education process, it can be said that the biggest problem experienced by the participants is the internet connection problem, and they quickly overcome the adaptation problem they experienced in the early days of distance education. Despite the transition to face-to-face education in universities to a large extent, it can be recommended to create studies for the solution of students' internet problems in places where the hybrid method is applied and to increase the motivation of students in this process, as well as to increase information training and activities to increase the success of technology use in lessons.

Keywords: Distance education, applied course, equipment development

GİRİŞ

Çin'in Wuhan şehrinde 2019 yılının son aylarına doğru bir anda ortaya çıkan ve kısa bir zaman içinde tüm dünyada hızla yayılan koronavirüsü, birçok alanda çok derin etkiler meydana getirmiş ve insan sağlığını tehdit eden virüs, tüm dünyada çok sayıda kişinin ölümüne, rahatsızlanmasına, zorlu süreçler geçirmesine sebebiyet vermiştir (WHO, 2020). Covid-19 olarak bilinen ve DSÖ tarafından salgın niteliğinde belirlenen bu hastalık; sosyal, eğitim, ekonomik, kültürel, ve politik yönlerde dünyayı ciddi bir değişime doğru gitmesine neden olmuştur (Gümüştül ve Aydoğan, 2020). Sosyal ortamda insanların toplu faaliyetleri durdurulmuş, toplu alanlara giriş çıkışlara kısıtlamalar getirilmiş ve giriş çıkışlarda çeşitli kurallar ve önlemler alınarak salgının yayılmasının önüne geçilmek istenmiştir. Birçok alanda ve sektörde salgından dolayı geçici bir süreyle de olsa değişim ve çeşitli kurallar gündeme gelmiştir. Eğitim alanında da tüm Türkiye de COVID-19 nedeniyle ciddi ve uzun süreliğine köklü değişimler yapılmak zorunda kalınmış ve değişime gidilmiştir (Bozkurt, 2017). B.M. Eğitim , Bilim ve Kültür Örgütünün (UNESCO, 2020a) verilerine göre, 07 Nisan 2020 tarihinden itibaren, Covid-19 pandemisi nedeniyle 188 ülkede okulların kapanması söz konusu olmuştur. Bu verilerden de anlaşıldığı gibi, korona virüsü eğitim alanını oldukça fazla etkilemiş olup, yaygın bir şekilde ülkeler genelinde okulların ve üniversitelerin hızla kapanmasına neden olmuştur. Türkiye'de de 16 Mart'tan itibaren başta okul kurumları olmak üzere birçok kamu ve özel sektör faaliyet mekanları aniden kapatılmış, belli bölgelerde belli aralıklarda karantinalar uygulanmış, seyahat kısıtlamaları ve sokağa çıkma yasakları gündeme gelmiş, toplu alanlardaki faaliyetlerin kaldırılması gibi birçok kural ilan edilmiş ve uygulanmıştır (Şahin Yıldırım, E.2020). Tüm Türkiye 'de eğitim faaliyeti süreci devletin tüm bireylerine eşit bir hak olarak sunulması gereken bir hizmet olduğu için kesintiye uğramadan devam ettirilmesi gereken önemli bir süreç olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı birçok ülkede böyle olağanüstü hallerde yapılabilecek yöntemlerden en kolay ve en uygulanabilirliği olan uzaktan eğitim modeli olduğu kararlaştırılmıştır. Uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız olarak, öğrenenlerin ve öğreticinin bir araya gelmeden

sanal ortamlarda gerçekleşen pratik ve yenilikçi bir yöntemdir. Birçok ülkenin ve öğrencinin tercih ettiği uzaktan eğitimde, ortaöğretim ve yüksek öğretim gibi eğitimin her kademesinden eğitim almak mümkündür (Enfiyeci, Büyükalan Filiz, 2019, s. 21).

Uzaktan eğitim uygulaması ile, öğrencinin eğitim merkezinde olduğu, eğitimcilerin ve öğrencilerin bir çok online platformda iletişim bağı kurabildiği uygulamalar geliştirilmiştir (Yaman, 2021). Uzaktan eğitim uygulaması ile gerçekleştirilen programlarının zaman, mekan, rahatlık özgürlüğü ve konforu sunan bir uygulamadır. Uzaktan eğitim, günümüzde yükseköğretim alanında ön-lisans, lisans ve yüksek lisans düzeylerinde birçok kademe kullanılmaktayken, pandemi ile birlikte, tüm eğitim kademelerinde uygulanmak zorunda kaldı. Pandemi döneminde de bu süreçte birçok ülkeyi eğitimin aksaklığa uğramaması adına yapılan uygulama ile bir nevi kurtarıcı konuma gelmiştir (Akdemir, 2011).

Pandemi sürecinde uzaktan eğitim, salgın döneminde eğitimin devam etmesini bir yandan sağlarken, bir yandan da öğrencileri, öğretmenleri, okul yönetimlerini ve aileleri derinden ve çok yönlü olarak etkilemiştir. Bu Covid-19 sürecinden hiç kuşkusuz en fazla etkilenenler öğrenciler olmuştur. Tüm derslerin internet ortamında gerçekleştiriliyor olması öğrencileri zorlamış, derslerin nasıl işleneceği ve sınavların nasıl düzenleneceği gibi düşünceler ve sorular öğrenciler üzerindeki baskıyı arttırmıştır. Ayrıca eğitimin dikkat gerektiren, sessiz bir ortamda olması gerekirken bir çok dikkat dağıtıcı unsurlara maruz kalması, sürecin belirsizliği, geleceğe yönelik kaygıların gün geçtikçe artması ve salgının seyrindeki dalgalanmalar ve kısıtlamalar nedeniyle yaşadıkları stres eğitimin kalitesini ve öğrencilerdeki motivasyon düzeyini düşürebilmektedir. (Bulut, E 2021).Bu kapsamda öğrencilerin uzaktan eğitime uygulamalı derslerin işlenişi, zorlukları, eksik kaldığı ya da faydalı olduğuna yönelik tutum, davranış ve düşüncelerini görmek amacıyla Nevşehir Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölüm öğrencileri örneğinde bir anket uygulanmıştır. Çalışmada uzaktan eğitim süreci ve uygulamalı derslerin işlenişi bakımından olumlu olumsuz yönleri ve etkileri ele alınmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ön lisans öğrencilerinin, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin işlenişi, atölye uygulamalarını uzaktan eğitimde alma esnasında yaşanan güçlükler, sorunlar ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri ve görüşlerini incelemektir. Bu amaçla bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ön lisans öğrencilerinin, COVID-19 Sürecinde uzaktan eğitimde, uygulamalı derslerle ilgili düşünceleri nelerdi?
2. Ön lisans öğrencilerinin COVID-19 Sürecinde uzaktan eğitimde, uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunlar nelerdi?
3. Öğrencilerin pandemi sürecinde okul ile ilgili duygu ve düşünceleri nelerdi?
4. Ön lisans öğrencilerinin COVID-19 Sürecinde uzaktan eğitimde, uygulamalı derslerde yaşadıkları sorunlara karşı çözüm önerileri neler olurdu?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında açıklama yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Uzaktan eğitimde uygulamalı derslere karşı çocuk gelişimi öğrencilerinin ilgi düzeylerinin incelenmesine dair yapılan bu çalışmada tanımlayıcı tipte bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın ile ön lisans öğrencilerinin, pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin işleniş, atölye uygulamalarını uzaktan eğitimde alma esnasında yaşanan güçlükler, sorunlar ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm önerileri ve görüşlerini incelemek amaçlanmıştır.

Ön uygulamanın; araştırma örnekleme dahil edilmeyecek olan, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümünden ‘‘Araç Gereç Geliştirme Dersini’’ alan 10 öğrenci üzerinde yapılmış olup, form üzerinde anlaşılmayan, düzeltilmesi gereken bölümlere gerekli düzenlemeler yapılarak anket formu tekrardan oluşturulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, İç Anadolu Bölgesinde bir devlet üniversitesinde Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören 78 öğrenci oluşturmuştur. (N=78). Çalışmada örneklem belirlemeyecek olup, evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Araştırmaya dahil edilme kriterlerini taşımayan öğrenciler, araştırma kapsamına alınmayacaktır. Çalışmanın uygulanabilmesi için gerekli etik izinler alınmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların demografik bilgi özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Yaş	18-19 yaş	12	12.0
	20-21 yaş	70	70.0
	22-23 yaş	13	13.0
	24 ve üstü	5	5.0
Sosyal Güvence	Evet	66	66.0
	Hayır	34	34.0
Yaşadığımız Bölge	Ege Bölgesi	1	1.1
	İç Anadolu Bölgesi	69	69.0
	Karadeniz Bölgesi	2	2.2
	Akdeniz Bölgesi	17	17.0
	Doğu Anadolu Bölgesi	4	4.0
	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	4	4.0
Ailenizin Geliri	Marmara Bölgesi	3	3.0
	Gelir giderden az	40	40.0
	Gelir gidere denk	51	51.0
	Gelir giderden fazla	9	9.0

Tablo 1’i incelediğimizde, araştırmaya katılan öğrencilerin % 12’si 18-19 yaş aralığında, % 70 ‘i 20-21 yaş aralığında, %13’ü ise 22-23 yaş aralığındadır. Katılımcıların % 66’sının sosyal güvencesinin olduğu, %34’ünün sosyal güvencesinin olmadığı, katılımcıların gelir durumlarından %40’ının gelir giderden az, %51’inin gelir gidere denk, %5 ‘unun gelir giderden fazla olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların, uzaktan eğitim sürecinde buldukları bölgelere baktığımızda ise; %1,1’inin Ege bölgesinde, %69’unun İç Anadolu bölgesinde, %2,2’ sinin Karadeniz Bölgesinde, %17’nin Akdeniz Bölgesinde, %4 ‘ünün Doğu Anadolu bölgesinde, % 4’ünün Güney Doğu Anadolu bölgesinde, %3’ünün ise Marmara Bölgesinde olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan online form ile toplandı. Veri toplama araçları online Google formlar üzerinde oluşturulup, bu form katılımcıların cep telefonlarına gönderildi. Çalışmada;

kartopu yöntemi kullanılarak katılımcılara ulaşıldı. İlk olarak araştırmanın dahil etme kriterlerine uyan, olası katılımcılar araştırmacıların, meslektaşlarının ve öğrencilerinin sosyal çevrelerindeki bireyler üzerinden seçildi. Ardından bu katılımcılar aracılığıyla da onların akrabası, komşusu ya da arkadaşı olan ve araştırmaya dahil etme kriterlerine uyan diğer katılımcılara ulaşıldı. Çalışmada veriler, tanıtıcı anket formu ve öğrenciler için pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesine karşı yaşadıkları sorunlar, problemler, görüş ve öneri formu ile toplanmıştır.

Tanıtıcı Anket Formu: Bu form katılımcıların sosyo demografik özelliklerine ilişkin soruları içermektedir.

Öğrenciler için pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile verilmesi nedeniyle yaşadıkları sorunlar, problemler, görüş ve öneri formu: Bu form araştırmacılar tarafından literatür taranarak oluşturulmuştur. Form katılımcıların COVID-19'da döneminde uzaktan eğitim ile işlenen uygulamalı dersler hakkında yaşanan problemleri, sorunları, zorlukları ve bu sorunlara karşı görüş - önerilere ilişkin soruları içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilere ait tanımlayıcı istatistikler SPSS 22 istatistik programı ile sayı ve yüzde ile değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 2. Öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitimde uygulamalı dersler ile ilgili duygu ve düşünceleri.

MADDELER	S	%
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde uygulamalı derslere karşı ilginiz nasıldı?		
Oldukça ilgisizdim	15	15.0
İlgim düşüktü	16	16.0
İlgim orta düzeydeydi	33	33.0
İlgim iyiydi	30	30.0
İlgim çok iyiydi	15	15.0
Pandemi sürecinde uzaktan eğitimde uygulamalı derslere karşı motivasyon düzeyiniz nasıldı?		
Motivasyon düzeyim oldukça düşüktü	11	11.0
Motivasyonum düşüktü	15	15.0
Motivasyonum orta düzeydeydi	38	38.0
Motivasyonum iyi düzeydeydi	28	28.0
Motivasyonum çok iyi düzeydeydi	15	15.0
Pandemi döneminde uzaktan eğitim sistemi ile derslerin verimli geçip geçmemesi konusunda endişe duyduunuz mu?		
Evet	51	51.0
Hayır	12	12.0
Bazen	37	37.0
Pandemi döneminde materyal imkânsızlığı nedeniyle dersleri takip etmekte güçlük yaşadınız mı?		
Evet	39	39.0
Hayır	39	39.0
Bazen	22	22.0

Tablo 2'nin devamı

MADDELER	S	%
Pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan verilmesinin yeterli olduğunu düşündünüz mü?		
Evet	23	23.0
Hayır	42	42.0
Bazen	33	33.0
Pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi nedeniyle okulu dondurmaya ya da bırakmaya hiç düşündünüz mü?		
Evet	22	22.0
Hayır	63	63.0
Bazen	15	15.0
Pandemi döneminde uzaktan eğitim ve pandemi süreci nedeniyle okulunuzun uzayacağını düşündünüz mü?		
Evet	28	28.0
Hayır	55	55.0
Bazen	17	17.0
Pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan eğitim şeklinde verilmesi nedeniyle dersi geçememe ve sınav kaygısı yaşadınız mı?		
Evet	43	43.0
Hayır	34	34.0
Bazen	23	23.0
Pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan eğitimi ile verilmesi sırasında teknolojiyi aletlerini kullanmada yetersizlik, zorluk hissettiniz mi?		
Evet	31	31.0
Hayır	34	34.0
Bazen	35	35.0
Pandemi döneminde uygulamalı dersleri uygulama fırsatları ve ortamları buldunuz mu?		
Evet	35	35.0
Hayır	19	19.0
Bazen	46	46.0
Pandemi döneminde bulunduğunuz ortamda kalabalık ortam, gürültülü ortam vb. sorunlar yaşadınız mı?		
Evet	45	45.0
Hayır	28	28.0
Bazen	27	27.0
Pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan olmasının olumlu yanları var mıdır?		
Evet	49	49.0
Hayır	32	32.0
Bazen	19	19.0

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslere ilgi düzeylerin %33'ünün orta düzeyde, %30'unun iyi düzeyde, %15 'inin ise çok iyi düzeyde olduğu, uzaktan eğitim sürecinde motivasyon düzeylerini sordüğümüzda ise, %38'inin orta düzeyde, %28 'ini ise iyi düzeyde, %15'inin ise çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde derslerin verimliliği konusunda endişe duyup duymadıklarını sordüğümüzda, % 51'inin endişeli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin pandemi sürecinde internet, bilgisayar vb. materyal ve alt yapı eksikliği sorunları yaşayıp yaşamadığı sorulduğunda, %39'unun sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. katılımcılara pandemi döneminde uygulamalı derslerin uzaktan verilmesi nedeniyle okulu dondurma fikirlerinin oluşup oluşmadığı sorusuna %63'ün nün böyle bir fikrin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi döneminde uzaktan verilen uygulamalı derslerden dolayı okulun uzayıp uzamayacağı sorusuna ise,%55 'inin böyle bir izlenim oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. pandemi döneminde uygulamalı dersler ev ortamlarında uygulama fırsatları bulup bulmadıklarını sordüğümüzda, '35 'inin bulduğu, % 46 'sının ise bazen bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi de uygulamalı derslerin uzaktan verilmesinin olumlu yanlarının olup olmadığını sordüğümüzda ise, % 49'unun evet cevabı verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler ışığında uzaktan eğitim sürecinde teorik derslerin yanı sıra pandemi döneminde uzaktan eğitim şeklinde verilmek zorunda kalınan uygulamalı derslerin verimliliği, öğrencilerin bu derslere karşı motivasyon ve ilgi düzeylerinin belirlenmesi uygulamalı ve bu süreçte uygulamalı derslerin uzaktan da olsa uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi oldukça önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin uygulamalı dersler karşısında ilgi ve motivasyon düzeyleri iyi düzeyde oldu belirlenmiştir. Fakat bunlara rağmen uzaktan eğitime aniden geçiş ile değişen tüm uygulamalar ve yaşam şartları karşısında, pandemi sürecinin belirsizliği ile birlikte uzaktan eğitim sürecinde belirsizliği, öğrencilerde okul kaygısını artmış olup, uygulamalı dersin zorluğu, uygulanabilirlik gerekçesi, materyal ihtiyacı, modelleme ihtiyacı nedeniyle dersten kalma korkusu, okulun uzaması korkusu gibi kaygıların yüksek oranda olmasada, kaygı düzeylerinin oluşmasına neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde her öğrenci için eşit çevresel şartların olması, eşit materyal imkanları olmaması nedeniyle, öğrencilerin internet bağlantısı ve bilgisayar, materyal konusunda kısıtlı imkânların olması, aksaklıkların yaşanması nedeniyle dersleri takip etmekte, uygulamaları gerçekleştirmede zaman zaman sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Kürtüncü ve Kurt (2020), yaptıkları çalışma sonucunda da öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çeşitli materyal eksikliklerden dolayı sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Başer vd., (2020), de yaptığı çalışma sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kısmende olsa internet bağlantı problemi, internete ulaşamama, ev ortamındaki gürültü ve düzensizlik nedeniyle çeşitli problemlerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bozkurt, (2020) yaptığı araştırma sonucunda, uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin teknoloji konusunda da sorumluluklarını artırmış, hazır bulşunuşluluk seviyelerini daha üst seviyelere çıkarmaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Bu çalışma sonucunda da öğrenciler yeni bir platformda ders işleme ve üstelik uygulamalı derslerin işlenmesi, uygulanması, sunulması için kendilerini hem uygulamalı dersler konusunda uzaktan yapılan yönlendirmelerle kendi kendini geliştirmeye çalışmak hem de teknoloji konusunda kendilerini geliştirmeye çalışmışlardır.

Alan yazındaki çeşitli çalışmalara bakıldığında uzaktan eğitimin tam anlamıyla yeterli olmadığı ve uzaktan eğitim anlamında geçmişte olduğu gibi günümüzde de hala çeşitli sorunların yaşandığı belirtilmektedir (Sayan, 2020); Tuncer ve Taşpınar, 2007). Materyal ve uygulama alanı eksikliği uygulamalı derslerin işlenişini daha da sekteye uğratacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslere karşı görev ve sorumlulukları eldeki ve buldukları yerin imkanlarına göre yürütmeye çalışmış ve bu konuda ilgi ve motivasyonlarını düşürmemek için gerekli çabayı sarf ettikleri belirlenmiştir.

Bu çalışma ışığında bazı önerilerde bulunulabilir;

Ne kadar Covid-19'un etkileri azalmış ve hafifletilmiş olsa da tekrarlama ya da başka nedenlerden dolayı tekrar olağanüstü durumlar karşısında uzaktan eğitim süreçlerinin yaşama durumuna karşı ve günümüzde teknolojinin ilerlemesi, uzaktan eğitimin kişilere verdiği ev ortamı, kolaylık, zaman, enerji, maddi konfordan dolayı uzaktan eğitim verildiği dersler, programlar, kurlar gibi eğitim süreçlerinde aksaklıkların yaşanmaması ve verilen eğitimin kalitesini artırmak için tüm ülke genelinde internet alt yapılarının iyileştirilmesi ve ulaşılabilirliğinin sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması önerilebilir.

Uzaktan eğitim uygulamalarında her programın eğitimcilerinin kendilerini kendi uygulama alanlarında geliştirmesinin önemli olduğunu belirtmiştir (Berigel ve Çetin, 2018). Bu açıdan eğitimcilerin herhangi bir uzaktan eğitim sürecine karşı uzaktan eğitimde uygulamalı derslerde de çeşitli alternatiflerin, ders materyallerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılması ve yeni teknolojilerin derslere entegrasyonun yapılması konusunda kendilerini geliştirmeleri önerilebilir.

Bütün mesleklerin en önemli unsurunun kaliteli eğitimden geçtiği bilinmektedir. Ancak pandemide uygulamalı meslek alanlarındaki öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmesi oldukça önemlidir (Çevirme ve Kurt, 2020). Bundan dolayı, uygulamalı meslek gruplarından olan çocuk gelişimi öğretim elemanlarının kendi programlarında çeşitli stratejiler geliştirmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretim uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 69-71.
- Akyol, C. (2020). Turizm ön eğitimin Covid-19 pandemisi konusunda dikkatli eğitim uygulamalarına yönelik uygulamalar. *Eğitim Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları Dergisi*, 4 (2), 65-82.
- Başer, DA, Ağadayı, E., & Karagöz, N. (2020). Bir eğitim fakültesi eğitiminde pandemide eğitim ile ilgili ve sorunlar pandemi sürecinde. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 11 (4), 149-158.
- Berigel, M. ve Çetin, İ. (2018) *Uzaktan Eğitimde Öğreten ve Öğrenen Rollerini*: Pegem Akademi
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* (AUAd),
- Bozkurt, A. (2020). Korona virüs (Covid-19) pandemisi içinde ilköğretimin eğitime yönelik görsel ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23.
- Bulut, E., (2021). "Üniversite Öğrencilerinin Salgın Dönemi Uzaktan Eğitim Deneyimleri: Ordu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü ve Besyo Örneği" *ODÜSOBİAD* 11(2), 533-548, doi: 10.48146/odusobiad.943135
- Çevirme, A., & Kurt, A. (2020). Covid-19 Pandemisi ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 46-52.
- Enfiyeci, T. & Büyükalın Filiz, S. (2019). Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Öğrencilerinin Toplum Hissinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Tünav Bilim Dergisi*, 12 (1), 20-32.
- Gümüştül, O. ve Aydoğan, R. (2020). Yeni tip Koronavirüs-Covid-19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107-114.
- Kürtüncü, M., & Aylin, Kurt (2020). Covid-19 pandemisi eğitim kurumlarında eğitim konusunda yaşanan sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 66-77.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin eğitime yönelik eğitimin değerlendirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11 (42), 100-122.
- Şahin Yıldırım, E.2020.Pandemi Sürecinin Kadın Üniversite Öğrencileri Üzerindeki Etkileri ve Uygulanan Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20).
- UNESCO.(2020a). Covid-19 educational disruption and response, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>, web adresinden 07 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi süreci Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreci ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 17 (Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308.

WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

BİLSEM TANILAMA SÜRECİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELEMESİ

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi

denizgorgulu87@gmail.com

Dr. Nalan TOLĞAY

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi

n.tolgay@hotmail.com

Dr. Özden EKİNCİ

Yüksel Bahadır Alaylı Bilim ve Sanat Merkezi

ozdenekinci@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tespit edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış form ile toplanmıştır. Verilerin analizi, nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların değerli olmak, farklı olmak ve özel olmak temalarında toplandığı belirlenmiştir. Buna ek olarak sınıf öğretmenleri tarafından mücevher metaforunun özel yetenek kavramını açıklamak amacıyla daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin daha çok özel yetenekli öğrencilerin farklı bakış açısına sahip olma, farklı düşünme özellikleri üzerinde durdukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin ön bilgileriyle ilgili görüşleri incelendiğinde tüm katılımcıların görev yaptıkları okullarda bu konuda bilgilendirici bir toplantı yapıldığı ortaya konmuştur. Bu toplantı sonucunda öğretmenlerin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin bilgi eksikliklerini genel anlamda giderdikleri belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılamanın aday gösterme sürecinde velileri ve öğrencileri bilgilendirdikleri tespit edilmiştir. Bu bilgilendirmeler sonucunda süreç boyunca önemli sorunların yaşanmadığı görülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri BİLSEM tanılama sürecinde uzman desteğinin ve öğretmenler arasında işbirliğini artırmanın önemini vurgulamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezleri, özel yetenek, sınıf öğretmeni, tanılama.

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the opinions of classroom teachers about the BILSEM identification process. Research is a case study carried out in a qualitative research model. The study group of the study consists of 15 classroom teachers working in Selçuklu, Karatay and Meram districts of Konya. Purposeful sampling method was used to determine the study group. In the study, data were collected with semi-structured form. The analysis of the data was carried out by descriptive analysis within the qualitative research techniques. As a result of the research, it was determined that the metaphors developed by the classroom teachers regarding the concept of special ability were collected under the themes of being valuable, being different and being special. In addition, it was found that the metaphor of jewelry was more preferred by classroom teachers in order to explain the concept of special ability. In addition, it has been observed that classroom teachers focus on the different perspective and thinking characteristics of students with special abilities. When the opinions of the class teachers about their prior knowledge of the BILSEM identification process were examined, it was revealed that an informative meeting was held in the schools where all participants worked. As a result of this meeting, it was determined that teachers generally eliminated the lack of knowledge about the BILSEM identification process. In the research, it was determined that classroom teachers informed parents and students during the nomination process of BILSEM identification. Thanks to these informations, it was seen that there were no

significant problems throughout the process. As a result of the research, classroom teachers emphasized the importance of expert support in the BILSEM identification process and increasing cooperation among teachers..

Keywords: Science and Art Centers, special ability, classroom teacher, identification.

GİRİŞ

Ülkemizde kabul edilen tanıma göre ‘Özel yetenekli öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre üst düzeyde performansı tespit edilen ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan öğrencileri’ ifade etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Milli Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 6. maddesinde “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler” ifadesi ile özel yetenekli bireylerin yetiştirilme politikası vurgulanmıştır. Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de özel yetenekli çocuklar için farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyulmakta, Bilim ve Sanat Merkezleri örgün eğitime destekleyici olarak bu görevi üstlenmektedir (Delibay, 2017). Şubat 2007 tarihli ve 2593 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan, mevcut yasal düzenlemeler içerisinde doğrudan özel yetenekli çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerini ilgilendiren ilgili düzenleme Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesidir (MEB, 2013). Bu yönergede amaç, okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim çağındaki özel yetenekli çocukların/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak üzere öğrenci seçimi, kayıt kabul, eğitim öğretim, yönetici ve öğretmen seçimi ile yetiştirilmesi ve açılan bilim ve sanat merkezlerinin kuruluş ve işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (MEB, 2007). Yönergede yer alan haliyle üstün yetenek; “özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenci” biçiminde ele alınmıştır (MEB, 2007). Bu merkezlere seçilecek özel yetenekli öğrencileri tanılama süreci temel olarak 3 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar sırası ile;

1. Aday gösterme: Sınıf öğretmenleri tarafından yetenek alanlarına göre aday gösterilecek birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin gözlem formları e-okul Yönetim Bilgi Sistemi (İlkokul Ortaokul Kurum İşlemleri/Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencileri/Bilim ve Sanat Merkezlerine Öğrenci Seçimi Gözlem Formu) üzerinden doldurulmaktadır.

2. Merkezi grup tarama sınavı: Bakanlık tarafından tablet üzerinden yapılmaktadır.

3. Bireysel inceleme: Bilsem Grup Tarama sınavında yeterli düzeyde puan alan öğrenciler genel zihinsel, resim ve müzik yetenek alanlarında ayrı ayrı bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Genel Müdürlük tarafından belirlenen puan barajını geçen öğrenciler bilim ve sanat merkezine yerleşmeye hak kazanır.

Bilim ve Sanat Merkezlerine seçilecek özel yetenekli öğrencilerin tanılanma sürecinde ilkokul kademesi büyük önem taşımaktadır. Ancak ülkemizde ilkokul dönemindeki özel yetenekli öğrencilerin tanılanmasında önemli sorunlar vardır. Başlıca sorunlar şöyle sıralanabilir (Gökdemir, 2017; MEB, 2010):

- Seçilecek öğrencilerin sınıf bazında belirlenmesinin sınıf öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılması,

- Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin ayırt edici özellikleri konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması,
- Özel yetenekli çocukların önerilmesinde, bazı öğretmen ve veliler için kriterin ‘akademik başarı’ ile sınırlı kalması,
- Ailelerin seçim sürecinde öğretmen üzerinde kurduğu baskı.

Öğrencilerin bu kurumlara yönlendirilmesi ve tanınması sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları durumunda öğrencilerin keşfedilmesine engel olması kaçınılmazdır. Özel yetenekli öğrencinin keşfedilip bilim ve sanat merkezlerine yönlendirilmesi sürecinde bu kadar önemli görev ve sorumlulukları olan sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili bilgi seviyesi ve yeterliliklerinin belirlenmesi çalışmayı önemli kılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, BİLSEM tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Söz konusu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına yönelik algıları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin ön bilgileri ne durumdadır?
3. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM tanılama sürecinde (seçim öncesinde ve seçim sonrasında) velilerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM tanılama süreci nasıl olmalıdır?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmaları, güncel olayların anlaşılmasında ve derinlemesine analiz edilmesinde kullanılır. Burada gerçeklik olduğu gibi ortaya konulur (Uğurlu, 2018). Bu araştırmada da 2021-2022 eğitim öğretim yılında değişen BİLSEM Tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konması yoluyla güncel bir olayın anlaşılması ve derinlemesine analiz edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu, Karatay ve Meram ilçelerinde görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tespit edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evren birbirine benzer tabakalara ayrılarak problem durumunu en iyi temsil edebilecek olan tabaka seçilmektedir. Böylelikle araştırmanın amacına en uygun olan tabaka örnekleme alınmış olmaktadır (Potas ve Ok, 2020).

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	9	60
	Erkek	6	40
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	2	13
	11-20 Yıl	6	40
	21 Yıl ve Üstü	7	47
Okuttuğu Sınıf Düzeyi	Sınıf	1	7
	Sınıf	6	40
	Sınıf	3	20
	Sınıf	5	33
Görev Yaptığı İlçe	Selçuklu	6	40
	Karatay	5	33
	Meram	4	27

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun %60'ının kadın ve %40'ının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %13'ü 0-10 yıl, %40'ı 11-20 yıl ve %47'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin %7'si 1. sınıf, %40'ı 2.sınıf, %20'si 3. Sınıf ve %33'ü 4. Sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin %40'ı Selçuklu, %33'ü Karatay ve %27'si Meram ilçelerinde görev almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yapı yapılandırılmış form ile toplanmıştır. Bu bağlamda katılımcılara yöneltilmek üzere; demografik durumlarıyla ilgili 4 soru, özel yetenek kavramına ilişkin 2 soru (1 tanesi metafor çalışması) ve BİLSEM tanılama süreciyle ilgili 8 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu soruların uygulanmasından önce uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünden sonra veri toplama aracına son hali verilerek sorular gönüllü bilgilendirilmiş gönüllü olur formuna onay veren katılımcılara çevrim içi olarak gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi, nitel araştırma teknikleri içerisinde yer alan betimsel analiz ile gerçekleştirilmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenmiş temalara göre incelenmektedir (Birel ve Çevik, 2020). Bu incelemede öncelikle uzmanların görüşlerine başvurularak ve alanyazındaki araştırmalar incelenerek temalar belirlenmiştir. Söz konusu temalar bulgular ve tartışma başlıkları altında ele alınmıştır.

Araştırmanın geçerliğinin, güvenilirliğinin ve aktarılabirliğinin sağlanması amacıyla temaların belirlenmesinde öncelikle araştırmacılar arasında görüş birliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın geçerliği için çalışma ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuş ve doğrudan alıntılarda katılımcı görüşleri aktarılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Burada katılımcıların görüşleri her bir katılımcıya birer kod verilmiştir (Cinsiyeti, Mesleki Kıdem Yılı, Okuttuğu Sınıf Düzeyi, ÖİK12-3: 1 numaralı Kadın öğretmen-12 yıl kıdemli- 3. Sınıf öğretmeni). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin temalara ayrılması işleminde uzman görüşüne başvurularak araştırmanın güvenilirliği belirlenmiştir. Uzman ve araştırmacıların görüşleri arasındaki benzerlik/farklılık durumu Cohen Kappa katsayısı ile test edilmiştir. Araştırmada söz konusu kat sayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu da uzman ve araştırmacıların görüşleri arasında çok yüksek düzeyde bir uyumun olduğunu gözler önüne sermektedir (Landis ve Koch, 1977).

BULGULAR

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular alt başlıklar altında ele alınmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenek Kavramına İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına yönelik algıları nedir?” sorusuna cevap verilmiştir. Bu bağlamda öncelikle sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramını bir metafor aracılığıyla tasvir etmeleri istenmiştir. Söz konusu işlem için “Özel yetenek ... gibidir. Çünkü ...” ifadesinin yer aldığı form öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bunun ardından ise öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerinin neler olduğu sorulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bunların temalara göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Yetenek Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar

Tema	Metafor	N	%
Değerli Olmak	Altın, mücevher (5)	6	40
Farklı Olmak	Buketteki solgun çiçek, sürpriz kutusu, şans, uçmak, farklılık	5	33
Özel Olmak	Güneş, arı, yaratıcı bir kişi, işlerini kolaylıkla yapan kişi	4	27

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların değerli olmak, farklı olmak ve özel olmak temalarında toplandığı görülmektedir. Özel yetenekle ilgili metaforların dağılımı incelendiğinde değerli olmak temasında daha fazla metaforun yer aldığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri tarafından mücevher (N=5) metaforunun özel yetenek kavramını açıklamak amacıyla daha fazla tercih edildiği göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- *Özel yetenek altın gibidir. Çünkü özel yetenekli insanlar toplum için çok değerlidirler (Ö1E20-4).*
- *Özel yetenek buketteki solgun çiçek gibidir. Çünkü onlar farklı beslenir, güneşi farklı alırlar. Buketteki gösterişli çiçekler gibi olamazlar (Ö3E25-4).*
- *Özel yetenek şans gibidir. Çünkü herkeste bulunmaz (Ö6K11-2).*
- *Özel yetenek mücevher gibidir. Çünkü mücevher madeni keşfedilip işlenirse değer kazanır (Ö11K12-3).*
- *Özel yetenek arı gibidir. Çünkü özel yetenekliler hem üretken hem çalışkandırlar (Ö2E16-4).*

Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla ikinci olarak öğretmenlere “Özel yetenekli öğrencilerin belirgin özellikleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin en belirgin özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 3 ve Şekil 1’de verilmiştir.

- *Farklı konular hakkında hemen bağlantı kuran, açıklamakta zorlanacağım ilginç sorular soran, derste beni dinlemediğini sandığım ama konu ile ilgili soru sorduğumda bana hemen cevap verebilen öğrenciler olarak tanımlarım (Ö11K12-3).*
- *Akranlarından ve yaşlılarından olumlu yönde farklı olan, farkı gören, soran, sorgulayan öğrencidir (Ö12E27-2).*
- *Pratik cevaplı, problem çözme becerisine sahip, çok boyutlu düşünebilen öğrencilerdir (Ö15K27-4).*

Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama Sürecine İlişkin Ön Bilgileri

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin ön bilgileri ne durumdadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilk olarak sınıf öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu’na ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Söz konusu görüşlerin bir araya getirildiği temalar, kategoriler ve görüşler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu’na İlişkin Görüşleri

Tema	Kategori	Görüşler
Olumlu (3)	Bilinçlenme	Özel yetenekli öğrencilerin az ve kıymetli olduğunun farkına vardım. Akademik başarının tek başına yeterli olmadığını anladım. Sorumluluk duygusuyla hareket edeceğime karar verdim.
	Yetersiz (5)	Uygun düzeyde ve şekilde ölçme yapılmalı.
Olumsuz (12)	Kısıtlı (5)	Uzun süreli gözlem gerekiyor. Öğrenci seçme sayısı kısıtlı olmamalı.
	Sorunlu (2)	Öğrencileri elemek doğru değil. Veli ile sorunlar yaşanacaktır. Sorumluluk büyük oranda öğretmene verildi.

Tablo 4’e göre Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama ve Yerleştirme Kılavuzu’na ilişkin görüşlerinin daha çok olumsuz olduğu görülmektedir. Kılavuza ilişkin görüşlerin yetersiz, kısıtlı ve sorunlu kategorilerinde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu hususta bir sınıf öğretmenin görüşü mevcut durumu açık bir şekilde gözler önüne sermektedir:

- *BİLSEM için seçilecek öğrenci seçiminin uzun süreli gözlem gerektirdiğini düşünüyorum. Birinci sınıf öğrencisini Ocak ayına kadar doğru şekilde nasıl gözlemleyebilirim (Ö11E7-1).*

Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecine ilişkin ön bilgileriyle ilgili görüşleri incelendiğinde tüm katılımcıların görev yaptıkları okullarda bu konuda bilgilendirici bir toplantı yapıldığı görülmektedir. Bu toplantı sonucunda 11 öğretmen “Okulda yapılan toplantı sonucunda yeterince bilgi sahibi olduğunu” belirtmiştir. Buna karşın 4 öğretmen okulda gerçekleştirilen toplantı sonucunda yeterince bilgi sahibi olamadığını ifade ederek bu bilgi eksikliğini araştırma yapma, rehber öğretmenle görüşme ve meslektaşlara sorma yoluyla giderdiğini dile getirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerine Göre BİLSEM Tanılama Sürecinde (Aday Seçimi Öncesinde ve Seçim Sonrasında) Velilerin ve Öğrencilerin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM tanılama sürecinde (aday seçimi öncesinde ve seçim sonrasında) velilerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak BİLSEM tanılama süreci öncesinde velilerin ve öğrencilerin seçim öncesindeki görüşleri ele alınmıştır.

Aday Seçimi Öncesi

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin 14'ünün aday seçimi öncesinde velilerini bilgilendirdiği görülmektedir. Velilerini bilgilendirmeyen öğretmenin bu husustaki görüşü şu şekildedir:

- *Velilerim zaten bilgi sahibi olduğu için açıklamama gerek kalmadı (Ö6E30-3).*

Velilerini bilgilendiren öğretmenlerin üzerinde yoğun bir şekilde durduğu konuların ise şunlar olduğu göze çarpmaktadır:

- Sınav süreci ile ilgili bilgilendirme (N=14)
- Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri (N=9)
- BİLSEM hakkında bilgilendirme (N=5)
- Ders başarısının ölçüt olmadığı (N=3)

BİLSEM tanılama sürecinde aday seçimi öncesinde gerçekleştirilen veli bilgilendirme toplantıları sonucunda sınıf öğretmenlerine göre velilerin daha çok şu konularda görüşlerinin ve sorularının olduğu görülmektedir:

- Çocuğumun BİLSEM sınavına katılmasını istiyorum (N=8).
- Sınava hazırlık için hangi materyalleri kullanmalıyım? (N=4).
- Çocuğumu bundan sonra daha farklı bir şekilde gözlemleyeceğim (N=3).
- BİLSEM ile ilgili daha ayrıntılı bilgi nasıl alabilirim? (N=2).

Tanılama sürecinde öğrencilerin aday gösterilmesi öncesinde gerçekleştirilen veli toplantılarında ortaya çıkan genel eğilimi bir öğretmenin görüşü de net bir şekilde ortaya koymaktadır:

- *Çoğu veli kendi çocuğunu çok zeki ve özel bulduğu için sınava girmesini ve kendini denemesini istiyor (Ö10E22-2).*

Özetle sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecinde aday seçimi öncesinde çoğunlukla velilerini bilgilendirdikleri görülmektedir. Bu bilgilendirmenin daha çok sınav süreci ve özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili olduğu dikkat çekmektedir. Velilerin ise bilgilendirme sonucunda söz konusu sınava odaklandıkları ve çocuklarının bu sınavda yer almasını istedikleri göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri sonucunda öğretmenlerin aday gösterme süreci öncesinde öğrencilerini bilgilendirme durumlarıyla ilgili olarak ortaya konanlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aday Gösterme Süreci Öncesinde Öğrencilerini Bilgilendirme Durumları

Tema	Görüşler	N
Bilgilendirme Yapıldı	Ben de sınava girip kazanmalıyım.	10
	BİLSEM'e gitmek istiyorum.	5
	Hangi alanda yetenekliyim?	3
	Çok çalışmalıyım.	2
Bilgilendirme Yapılmadı	Onlara bilgi vermeden, hissettirmeden yaptım.	3

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun BİLSEM tanılama sürecinde aday gösterme öncesinde öğrencilerine bilgilendirme yaptığı görülmektedir. Bu bilgilendirme sonucunda öğrencilerin daha çok “Ben de sınava girip kazanmalıyım.” görüşünü belirttikleri, bunun ardından ise “ BİLSEM’e gitmek istiyorum” görüşünün ortaya çıktığı dikkat çekmektedir.

Aday Seçimi Sonrası

Sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama sürecinde aday gösterme sonrası veli davranışları hakkındaki görüşleri incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun seçim süreciyle ilgili olarak olumsuz bir davranış göstermedikleri görülmektedir. Ancak seçim sürecini sorgulayan ve öğretmeni okul müdürüne şikayet eden velilerin olduğu da dikkat çekmektedir. Bu hususla ilgili olarak bazı veli görüşleri şu şekildedir:

- *Gözlemime ve seçimime saygı duyuldu, itirazlar olmadı (Ö6K11-2).*
- *Öğrenciler arasında ayırım yaptığımı düşünen bir velim bile oldu (Ö8K14-3).*
- *Velilerden bazıları beni okul müdürüne şikayete gittiler (Ö9E30-2)*
- *Velilere gerekli açıklamaları ve çocuklara yapılan değerlendirmeleri anlattığım için bir sıkıntı çıkmadı (Ö10K13-2).*
- *Her ne kadar gözlem formlarına göre seçim yaptığımızı söylesem de seçim süreci sorgulandı. (Ö14K27-4).*

BİLSEM tanılama sürecinde aday gösterme sonrası sınıf öğretmenlerinin öğrenciler hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde ise öğrencilerin daha çok bu durumu anlayışla karşıladıkları (N=9) görülmüştür. Bunun yanında bir kısmının sonuç nedeniyle üzüldüğü (N=5) ve bazılarının arkadaşlarını tebrik ettiği (N=1) dikkat çekmiştir. Bu hususta bir öğretmenin görüşü öğrencilerin genel davranışını gözler önüne sermektedir:

- *Seçilen arkadaşlarının hak ettiklerini belirttiler ve daha fazla çalışıp kitap okumaları gerektiğini söylediler (Ö3K18-2).*

Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama Sürecine İlişkin Önerileri

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “Sınıf öğretmenlerine göre BİLSEM tanılama süreci nasıl olmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin BİLSEM Tanılama Sürecine İlişkin Önerileri

Temalar	Kodlar	N
Sürece yönelik öneriler (N=10)	Uzman desteği ve öğretmenler arasında işbirliğini artırmak	5
	Adaylara yönelik ön test uygulaması	1
	Seçme sınavının esaslarında değişikliğe gitmek	3
	Farklı alanlarda da seçim yapmak	1
Sürecin devamına yönelik görüşler (N=5)	Süreçten memnun olmak	5

Tablo 6 incelendiğinde sürece yönelik öneri sunan öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Uzman desteği ve öğretmenler arasında işbirliğini artırmanın sınıf öğretmenleri tarafından en fazla dile getirilen öneri olduğu dikkat çekmektedir. Bunun ardından ise seçme sınavının

esaları hakkında değişikliğe gidilmesinin daha çok önerildiği göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bu husustaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- *BİLSEM tanılama süreci profesyonel kişilerce yapılmalıdır (Ö1E20-4).*
- *Aday belirleme süreci sınıf öğretmenin gözlemi ve okul idaresince kurulacak komisyonun ortak kararıyla gerçekleştirilmelidir (Ö2E16-4).*
- *Yıl içinde yereneği ölçmeye yarayan testlerin uygulanması gerekir. Testlerin uygulandığından ve testlerin neyi, niçin ölçtüğü konusunda velinin ve öğrencinin bilgisi olmadan yapılan testler uygulanmamalıdır. Bu konuda öğretmenlerin yeterince eğitim almış olmaları gereklidir (Ö3E25-4).*
- *Yeni uygulamadan memnun olduğumu belirtebilirim (Ö6K11-2).*
- *Sınıflara uzman kişilerin gelip BİLSEM öğrencilerini kendilerinin tespit etmesi gerekir (Ö7K30-3).*
- *İlk olarak ilkokul öğrencilerinin yeteneklerine göre ve zekâ düzeylerini göre ayrıştırılması gerekiyor. İlkokulda çocuklar ayrıştırıldıktan sonra sadece genel yetenek, müzik ya da resim değil daha farklı alanların da olması gerektiğini düşünüyorum (Ö10K13-2).*
- *Bence veliye sorulmadan direkt sınıf öğretmeni yönlendirmeli ya da çocuklara bir ön test hazırlanıp bütün sınıfa uygulanmalı ve farklı öğrenciler bu şekilde belirlenmelidir (Ö11K12-3).*
- *BİLSEM sınavı 4. sınıf sonunda bütün ülke genelinde, merkezi ve zorunlu olmalıdır. BİLSEM ortaokulu ve liseleri kurulmalı ve bu çocuklar eğitimlerine buralarda devam etmelidir. Buralardan mucitlerin, kaşiflerin çıkmasını hayal ediyorum (Ö12E27-2).*
- *Ön değerlendirme komisyonları oluşturulup sınıf öğretmenleri ile işbirliği yapılarak daha objektif tanılama yapılabilir (Ö14K27-1).*
- *Anasınıfı, ilkokul 1. ve 2. sınıfta gözlem yapıp sonunda seçilen öğrencilere yeteneklerini ortaya koyacakları uygulamalı sınav yapılmalıdır (Ö13K18-4)*

SONUÇ VE ÖNERİLER

BİLSEM tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına yönelik algıları incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemede sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların değerli olmak, farklı olmak ve özel olmak kategorilerinde toplandığı ortaya konmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramına ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Söz konusu bulgu Akar ve Akar (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmada öğretmenler özel yetenekli öğrencileri sorunlu özellikleri üzerinde durmuşlardır. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin özel yetenek kavramıyla ilgili olarak daha çok mücevher metaforunu kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu Gökçe ve Çakmakçı (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla paraleldir. Söz konusu araştırmada da öğretmen adayları özel yetenekli çocukları tasvir ederken değerli taşları metafor olarak kullanmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özelliklerini birçok açıdan ele aldıkları görülmektedir. Bu özellikler içerisinde özellikle farklılık kavramını sınıf öğretmenleri çok kez vurgulamışlardır. Söz konusu durum sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri konusundaki farkındalıklarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak gerçekleştirilen araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrenciler konusundaki bilgilerinin eksik olduğu ortaya konmuştur (Gökdere ve Ayvacı, 2004; Kaya, 2019, Sürmeli, 2015). Bu farklılıkta BİLSEM kurumlarının yaygınlaşması ve bu kurumlara aday gösterilen öğrenci sayısının artmasından (MEB, 2019) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin BİLSEM tanılama kılavuzuna ilişkin algılarının söz konusu yazılı metnin yetersiz, kısıtlı ve sorunlu bulunması nedeniyle olumsuz olduğu görülmektedir. Okul yönetimlerinin söz konusu eksikliği gidermek adına okullarda bilgilendirici toplantılar yaptığı ve bu toplantılar sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla bilgi eksikliklerini giderdikleri belirlenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin velileri ve öğrencileri BİLSEM tanılama ve yerleştirme süreciyle ilgili olarak bilgilendirdiği ve süreçte münferit birtakım sorunlar dışında genel anlamda önemli problemlerin yaşanmadığı tespit edilmiştir. Tüm bunlara karşılık öğretmenlerin BİLSEM tanılama ve yerleştirme sürecine ilişkin birtakım önerilerde buldukları ve özellikle uzman desteğine ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.

- BİLSEM Tanılama Kılavuzları daha açıklayıcı bir şekilde hazırlanabilir. Bu kılavuzla ilgili olarak daha detaylı bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca bakanlık yetkilileri bu hususla ilgili yazılı, görsel materyaller hazırlayabilir.
- Sınıf öğretmenlerine BİLSEM Tanılama sürecinde uzman desteği sağlanmalıdır. Bu konuda BİLSEM Öğretmenlerinin daha aktif bir rol oynayabileceği düşünülmektedir.
- BİLSEM'e aday gösterilecek öğrencilerin tespiti amacıyla merkezi bir ön test uygulaması hayata geçirilebilir.
- Araştırma farklı bir çalışma grubu üzerinde araştırma yürütülebilir (Öğrenci ve veli odaklı olarak)

KAYNAKLAR

Akar, İ. ve Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 423-436.

Birel, F. K., & Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (s. 64-82). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni* (M. Bütün, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

Delibay, S. (2017). *Bilim Sanat Merkezi Sınavı – Bilsem*, Erişim: <https://suleymandelibay.blogspot.com.tr/2017/11/bilim-sanat-merkezi-sinavi-bilsem.html>, 12.04.2022.

Gökçe, F. Ö., & Çakmakçı, Y. (2021). Öğretmen adaylarının “özel yetenekli çocuk” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-35.

Gökdemir, S. (2017). *Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin tanılama sürecinin öğretmen veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gökdere, M., & Ayvaci, H. Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 17 - 26.

Kaya, N. (2019). Sınıf öğretmenlerinin üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 239-256.

Landis, J, R., ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.

MEB. (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı*. Ankara, MEB.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Erişim: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>, 20.04.2022.

MEB. (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html-, 20.04.2022.

MEB. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığı İç Denetim Birimi Başkanlığı, Bilim ve Sanat Merkezleri Süreci (Üstün Yetenekli Bireylerin Eğitimi) İç Denetim Raporu*. Erişim: <http://icden.meb.gov.tr/>, 16.04.2022.

MEB. (2019). *BİLSEM'lere yerleştirme sonuçları açıklandı*. Erişim: <https://www.meb.gov.tr/bilsemle-re-lerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/19174/tr>, 28.07.2022.

Potas, N., & Ok, M. (2020). Örneklem yöntemleri. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (s.144-162). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Sürmeli, V. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkındaki farkındalık düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uğurlu, C. T. (2018). Durum çalışması. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (s.329-351). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İLKÖĞRETİMDE TEKNOLOJİ TABANLI UYGULAMALARIN EĞİTİM SÜRECİNE ETKİSİ

Demet Koçoğlu

Mehmet Azman Çavuş Ortaokulu

demetkocoglu@gmail.com

Ali Erdem

Ali Rıza Güçkan Anaokulu

alierdem38@hotmail.com

Neslihan Çavuşoğlu

Merkez Ece Amca İlkokulu

tua-86@hotmail.com

Yusuf Delier

Namık Kemal Ortaokulu

ydelier@gmail.com

ÖZET

Yenilikçi ve yapılandırmacı öğretim yöntemlerinin eğitim ortamlarında ivme kazanmasıyla teknoloji tabanlı uygulamalar da gelişim göstermiştir. Her yaşta öğrenci için hedef içeriklere ulaşmada hızlı, kolay ve aktif bir yöntem olan web tabanlı uygulamalar 2020 yılında ortaya çıkan küresel salgın sürecinin eğitim ortamlarına etkisiyle daha çok yaygınlaşmış, öğretmen ve öğrenciler tarafından aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır. Avrupa okul ortaklıklarının bir kolu olan eTwinning projelerinde web 2.0 araçlarının kullanımı, özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili bir araçtır. Akranlara eş zamanlı ve çevrimiçi işbirliği ortamı sunan web 2.0 araçları gerek yüz yüze, gerekse uzaktan eğitimde kullanım kolaylığı sayesinde eğitimciler için yenilikçi öğrenme ortamları sağlamaktadır. İlköğretim düzeyindeki iki eTwinning projesinde 13 ülkeden 42 öğretmen ve 514 öğrenci ile yürütülen bu eylem araştırmasında, ilköğretimde teknoloji tabanlı uygulamaların eTwinning projelerine yansımaları ve web 2.0 araçlarının eğitim sürecine olan etkileri incelenmiştir. Projelerde uygulanan etkinlikler, ön ve son testler, tema sonu değerlendirmeleri, ölçme değerlendirme yöntemleri ve eş zamanlı akran çalışmaları web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda kullanılan web 2.0 araçlarının ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik ettiği ve öğrenme sürecinde aktif bir rol alarak işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Proje sürecinde yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri arasında yer alan yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, üretkenlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler geliştirme, sorumluluk alma ve BT okuryazarlığı edinimlerini kazandığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim okullarında sınıf ortamında web 2.0 uygulamalarının kullanılmasının, yürütülen faaliyetlerin etkililiğini arttırdığı ve öğretimin kalitesüzerinde olumlu etkilere sahip olduğubelirlenmiştir. Kullanım kolaylığının olması, işbirliğini arttırması, akran öğrenmesine olanak sağlayan dayanışmacı bir ortam yaratması ile web araçlarının derslerde kullanılan öğretim tekniklerini desteklediği görülmüştür. Sonuç olarak eTwinning projelerinde kullanılan web araçlarının öğrenci ve öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarındaki motivasyonunu arttırdığı, öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin etkinliklerin yıllık plana uyarlanarak uygulanmasında yenilikçi öğrenme ortamı sunduğu, öğrencilerin aktif katılımı ile bireysel öğrenme süreçlerine destek olduğu ve uzaktan eğitim sürecinde bile öğrenme faaliyetlerinin sürdürülebilirliğini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, teknoloji, ilköğretim.

ABSTRACT

With the acceleration of innovative and constructivist teaching methods in educational environments, technology-based applications have also developed. Web-based applications, which are a fast, easy and active

method to reach target contents for learners of all ages, have become more widespread in educational environments with the impact of the global epidemic process that emerged in 2020 and have been actively used by teachers and students. The use of web 2.0 tools in eTwinning projects, a branch of European school partnerships, is an effective tool to achieve target outcomes, especially for primary school children. Web 2.0 tools, which offer simultaneous and online collaboration with peers, provide educators with innovative learning environments thanks to their ease of use in both face-to-face and distance education. In this action research, which were carried out with 42 teachers and 514 students from 13 countries in two eTwinning projects at primary education level, the reflection of technology-based applications on eTwinning projects in primary education and the effects of web 2.0 tools on the education process were examined. The activities implemented in the projects, pre and post-tests, post-theme evaluations, assessment and evaluation methods and simultaneous peer studies were carried out using web 2.0 tools. In this context, it has been revealed that the web 2.0 tools enrich the learning environments of primary school students, encourage students to take responsibility for their own learning and contribute to the development of collaborative learning methods by taking an active role in the learning process. It has been determined that the teachers and students involved in the project acquired skills such as creativity and innovation, critical thinking and problem solving, productivity, developing social and intercultural skills, taking responsibility and IT literacy, which are among the 21st century skills. As a result of the study, it was determined that the use of web 2.0 applications in the classroom environment in primary schools increases the effectiveness of the activities carried out and has a good effect on the quality of teaching. It has been seen that web tools support the teaching techniques used in the classes, as they are easy to use, increase cooperation, and create a cooperative environment that allows peer learning. In conclusion, it has been determined that the web tools used in the eTwinning projects increase the motivation of students and teachers in learning-teaching environments, provide an innovative learning environment in the implementation of the activities related to the achievements in the curriculum by adapting them to the annual plan, support the active participation of the students and individual learning processes, and has a positive effect on the sustainability of learning activities, even in the distance education process.

Keywords: eTwinning, technology, primary education.

GİRİŞ

Öğrenme ve öğretme ortamlarının zenginleşmesinde gittikçe artan bir etkiye sahip olan teknoloji tabanlı uygulamalar, özellikle COVID-19 küresel salgını boyunca daha çok eğitimci ve öğrenciye ulaşmış, kullanıcılara sağladığı çeşitli yararlarının fark edilmesiyle eğitimde dijitalleşmeye katkı sunmuş, öğretim sürecindeki pratiklik ve etkililik özellikleriyle yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Hızlı, eğlenceli ve işbirlikçi ortamlar sunan bu uygulamaların Avrupa okul ortaklıkları ağı olan eTwinning platformunda proje tabanlı uygulamalar ile birlikte kullanıldığında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif katılımını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir öğrenme ortamı sunduğu (Harris & Rea, 2009), akran öğrenmesini destekleyerek derse karşı motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, eğitimde zaman ve mekân algısını daha esnek bir hâle getiren çevrim içi uygulamaların 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında yer alan dijital okuryazarlığı, işbirlikçi çalışmayı, yaratıcılığı, iletişim ve inovasyonu desteklediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenci, öğretiminin merkezindedir ve kendi içeriklerini hazırlar ya da içeriklere katkıda bulunur; bu süreç onların özgüvenlerini artırır (Conole & Alevizou, 2010). Demirel (2005) ve Yıldız (2007)'a göre öğretmenler proje çalışması sürecinde rehber konumunda olup öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder, onların olası ihtiyaçlarının neler olduğunu veya karşılaşacakları sorunları nasıl çözeceklerini izlerler. Avrupa'daki okullar arası işbirliğini teşvik eden eTwinning platformu 2005 yılında Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak başlamış ve 2014 yılı itibarıyla AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor programı olan Erasmus+ a entegre edilmiştir. Temmuz 2022 verilerine göre portalda 139 binden fazla proje yer almaktadır. Bu eylem araştırmasına konu olan *Catch the Music* ve *No Barriers for eTwinners* projeleri eTwinning'in temel aldığı çevrimiçi ortamda

yürütülmüş, sürecin tamamında internetin güvenli ve iletişim araçlarının etkin kullanımı ile işbirlikçi öğrenme sağlayan yenilikçi yöntemlerden faydalanılmıştır.

Eğitim-öğretimde kullanılan teknolojiden biri olan web 2.0 uygulamaları “kullanıcılar arasında yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve işbirliğini artırmayı amaçlayan teknolojilerdir” (Tu, Blocher&Ntoruru, 2008, s. 336). Bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) bünyesinde yer alan bu uygulamaların öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması, takım çalışmasına uygun bir ortam sunmakta, öğrenmeyi desteklemekte ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Öğrenciler web 2.0 araçlarını aktif olarak içerikle etkileşim halinde kullanılmaktadırlar (Elmas &Geba, 2002; Horzum, 2007). Bununla birlikte Prensky (2009)’e göre öğrenme sürecine daha fazla duyu organı katıldığı için öğrenme kalıcı olarak gerçekleşmektedir. Web 2.0 araçlarının aktif olarak kullandığı bu iki projede ilköğretim öğrencileri kendi yaş gruplarıyla işbirliği ile içerikler şekillendirmiş, görsel, video, sunumlar hazırlamış, çoklu ortam paylaşım uygulamaları ile birlikte çalışmış, ağ günlükleri (blog) ve güvenli bir portal olan TwinSpace ile bu çalışmalarını yayımlamış ve yaygınlaştırmıştır.

Bu çalışmada ilköğretimde teknoloji tabanlı uygulamaların eTwinning projelerine yansımaları ve web 2.0 araçlarının eğitim sürecine olan etkileri incelenmiştir. Uzaktan eğitim süreci ile kullanımı yaygınlaşan web 2.0 araçlarının ilköğretim kademesinde öğretim sürecine etkisinin açığa çıkarılması ve bu çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerdeki ders motivasyonunun gözlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Teknoloji tabanlı uygulamaların öğrenme ortamlarını geliştirmeye etkisi var mıdır?
2. Web 2.0 araçlarının işbirlikçi öğrenme yöntemlerine katkısı nedir?
3. Bu araçların öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmasında etkisi var mıdır?
4. Teknoloji tabanlı uygulamaların BİT okuryazarlığı edinimlerine etkisi nedir?
5. Bu uygulamaların yenilikçi öğrenme ortamı sunmaya katkısı nedir?
6. Bu uygulamaların uzaktan eğitim sürecine faydası var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde, teknoloji tabanlı uygulamaların eğitim sürecine entegrasyonu sürecinde en önemli proje tabanlı öğrenme araçlarından birisi olan eTwinning projeleri bağlamında ele alınmış; araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarla açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Teknoloji tabanlı uygulamaların eğitim sürecini ilköğretim düzeyindeki iki eTwinning projesi örneğinde inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, “Ne kadar? Ne miktarda? Ne kadar sık? Ne kadar yaygın?” sorularına yanıt aranan bu yöntemle (Akarsu, 2019) geniş kitleleri inceleme, bir başka deyişle sayısallaştırma amacı güdülmüştür. Nicel araştırmalarda gerçeklik nesnel, ölçümlenebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir (Girgin, 2020). Veriler, bu çalışmada ön test - son test yoluyla toplanmıştır. Bulgular yorumlanmış, veriler arasında oluşan bağları yorumlayabilmek için bu istatistik verileri dikkate alınmış ve sonuçlar rakamsal olarak ifade edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İlköğretim düzeyinde yapılmış olan *Catchthe Music* ve *No Barriers for eTwinners* isimli iki eTwinning projesinde katılımcı olan 13 ülkeden 42 öğretmen ve 514 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar zaman ve kaynaktan tasarruf etmeye yardımcı, iyi olasılıklı örnekleme tekniklerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kılıç (2012)'a göre gelişigüzel örnekleme araştırmacının belirlenen örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesi durumudur. Bu araştırmaya konu olan eTwinning projesi katılımcıları platformda rastgele olarak bir araya gelmiş öğretmen ve öğrencileri kapsamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	37	88.10
	Erkek	5	11.90
Branş	Okul Öncesi	19	45.24
	İngilizce	23	54.76
	1-5 Yıl	6	14.29
Mesleki Deneyim	6-10 Yıl	14	33.33
	11-15 Yıl	8	19.05
	16-20 Yıl	10	23.81
	21-25 Yıl	4	9.52

Araştırmada yer alan öğretmenler, okul öncesi ve İngilizce olmak üzere iki temel branşa görev yapmaktadırlar. Bu öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin farklı olması araştırmanın farklı yaş gruplarından öğretmenlerin katkısına açık olmasını sağlamış ve öğretmenler arası tecrübe aktarımı için uygun bir ortam oluşmuştur. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de demografik bilgileri incelenmiştir. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	287	55.84
	Erkek	227	44.16
Öğrenim Kademesi	Okul Öncesi	150	29.18
	İlkokul	64	12.45
	Ortaokul	300	58.37

Araştırmada yer alan öğrenciler ise ilköğretim bünyesinde bulunan üç temel kademede öğrenim görmektedir. Okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlası kız iken, yarıya yakını ise erkektir. Ayrıca araştırmaya konu olan projede yer alan öğrencilerin en çok ortaokul kademesinden olduğu görülmektedir. Bu kademeyi ise ilkokul ve okul öncesi kademeleri takip etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış 10 maddeden oluşan anket hazırlanmıştır. Nicel ölçüm ve analiz yapılabilmesi, kısa sürede bilgiye doğrudan ulaşılabilmesi, planlamanın ve uygulanmasının kolay olması nedeniyle bu araç seçilmiştir. Anketler, elde edilen geçerli ve güvenilir verilerin analizi ve raporlaştırılması için kullanılan etkili ölçeklerdir (Arıkan, 2018). Anket soruları hazırlanırken kolaylıkla anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiş, *Google*

Formsaracı kullanılmış ve paylaşılan bağlantı adresine girilerek cevapların işaretlenmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Proje öncesinde uygulanan anket proje sonrasında yinelenerek aradaki korelasyon analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formundan elde edilen veriler, yüzdeler ve grafiklerden oluşan bir analizle incelenmiştir. Verilerin sayısal olarak anlaşılması, analiz ve yorumlamayı kolaylaştırmaktadır. Bulguların ilköğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından okunabilmesine yardımcı olan anket analizleri, verilerin işlenmesini ve sunulmasını kolaylaştırmıştır. Okuyucuya kendi kendini açıklayarak bilgi veren grafik analizleri sayesinde katılımcılar proje başlangıcındaki ve sonundaki deneyimlerini pek çok açıdan karşılaştırma olanağı bulmuştur. Dijital araçların kullanım bilgisi, web 2.0 araçlarını tanıma, bu araçların derste kullanım sıklığı ve web tabanlı araçların proje hedefleri ile öğretim programının kazanımlarına katkısı gibi pek çok alanda verinin incelenmesi grafik analizleriyle kolaylaştırılmıştır.

BULGULAR

42 öğretmen rehberliğinde toplam 514 öğrenci ile yürütülen proje katılımcılarına uygulanan ön anket ve son anketler neticesinde veriler elde edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan iki projeden birisi olan *No Barriers for eTwinners* projesi kapsamında tüm anketlere katılan öğrenci sayısı 181 öğrenci olmuştur. Bu proje kapsamında elde edilen bulgulara göre:

- Teknoloji tabanlı uygulamaların kullanıldığı bu araştırmada yer alan 181 öğrenciden 139'u daha önce hiçbir eTwinning projesine katılmamış, 42'si ise daha önce bu deneyimi yaşamıştır.
- Öğrencilerin %50'sinden fazlası ön ankette web 2.0 araçlarını bildiğini ve %90'ından fazlası bu proje sırasında web araçları hakkında bilgilerinin arttığını ifade etmiştir.
- Öğrencilerin dijital yeterliklerinde, dil yeterliklerinde, çalışma/planlama becerilerinde, 21. yüzyıl becerilerinde (yaratıcılık, kültürler arası, işbirliği, üretkenlik) artış tespit edilmiştir.

Bunların yanı sıra *No Barriers for eTwinners* projesinde yer alan öğretmenler ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili bulgulara da erişilmiştir.

- Öğretmenlerin teknoloji tabanlı uygulamaları kullanma, harmanlanmış eğitim ve ters-yüz öğrenme modellerini kullanma bilgilerinde artış olduğu belirlenmiştir.
- Eğitim-öğretim süreçlerinde kalite artmış ve etkinliklerde çeşitlilik sağlanmıştır.

No Barriers for eTwinners projesi kapsamında katılımcıların yarısından fazlası teknoloji tabanlı uygulamalar olan web 2.0 araçlarını daha önce kullandığını ve %90'ından fazlası ise eTwinning projesini deneyimledikten sonra web araçlarını daha iyi kullanabileceğini belirtmiştir. Projenin başında öğretmenlerin sadece %19'u dijital yeterliklerini en üst seviyede görürken proje sonunda bu oran %66.7'ye yükselmiştir. Proje başında "bazen" web aracı kullanan öğretmen oranı %50 iken, proje sonunda "her zaman" ve "sık sık" diyenlerin oranı toplamda %100 olarak tespit edilmiştir.

Aynı proje kapsamında ön teste göre öğrencilerin %44.8'i daha önce web araçlarını hiç kullanmamıştır. Ancak son test kapsamında öğrencilerin %91.7'sinden sonra web araçlarını kullanmaya istekli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin proje başında en çok bildiği web 2.0 araçları *Voki*, *Kahoot* ve *Quizizz* iken proje sonunda 15 farklı web aracı en çok bilinen web 2.0 araçları olarak belirtilmiştir.

Araştırma kapsamında yürütülen *Catch The Music* eTwinning projesi okul öncesi, ilkokul, ortaokul kademelerinde ve özel eğitim sınıflarında uygulanmış, sürdürülebilirliği olan ve çok sayıda web 2.0 aracı kullanılan bir projedir. Proje başında öğrencilere ön test uygulanmıştır. Bu proje kapsamında 117 öğrenci ön test için katılım sağlamıştır. Ön test sonuçları aşağıdaki şekildedir:

- Okul öncesi yaş grubundan 46 öğrenci ankete katılmış, öğrencilere 5 soru sorulmuştur. Verilen yanıtlar ön teste verilen cevaplarla karşılaştırıldığında öğrencilerin %87'si projede İngilizce kelimeler öğrendiklerini belirtmiş ve %89'u web 2.0 araçlarıyla öğrenmenin daha eğlenceli olduğunu söylemiştir.
- Anketi cevaplayan 21 ilkokul öğrencisinden %61.9'u daha önce hiçbir eTwinning projesine katılmamış, buna karşın %38.1'i daha önceden farklı eTwinning projelerine katılım göstermiştir. Aynı öğrencilerin %38.1'i web 2.0 araçlarını kullanmayı bildiğini ifade ederken, "biraz" cevabını verenlerin oranı %42.9 olmuştur. Bu soruya "Hayır" diyenlerin oranı ise %19'dur.
- Anketi cevaplayan 50 ortaokul öğrencisinden %26'sı web 2.0 araçlarını önceden kullandığını, %22'si kullanmadığını ve %52'si de web aracının "ne olduğunu bilmediğini" ifade etmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında yürütülen *No Barriers for eTwinners* ve *Catch The Music* eTwinning proje çalışmalarının bulgularından elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Ayrıca araştırmaya ilişkin önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Sonuçlar

Eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji tabanlı uygulamaların ve proje tabanlı öğrenme modelinin birlikte kullanımı öğrenme-öğretim süreçlerinde birçok değişim meydana getirmiştir. Teknoloji tabanlı uygulamaların ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğrenme ortamlarını zenginleştirdiği, işbirlikçi öğrenme yöntemlerinin gelişmesine katkı sağladığı ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu uygulamaların öğretim programı ile ilişkili olarak kullanımının hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin BİT okuryazarlığı edinmesinde önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında; web 2.0 araçlarıyla yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin oldukça etkili olduğu, öğrenme sürecini kolaylaştırdığı ve öğretimin kalitesini arttıran bir etkisi olduğu saptanmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanımıyla farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin desteklenebildiği, yenilikçi öğrenme ortamları sunduğu ve ekip çalışmasının yanı sıra bireysel sorumluluk bilincini kazandırdığı sonucuna da varılmıştır. Böylece öğrencilerin dersin kazanımlarını elde etmeye ilişkin motivasyonun arttığı görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin kesintisiz bir şekilde devam edebilmesine olanak sağlayan bu araçlar, çağımızın vazgeçilmez unsurları olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatında yerini almıştır.

Öneriler

Teknoloji tabanlı uygulamaların eğitim-öğretim süreçlerinde proje tabanlı öğrenme modeliyle birlikte kullanılması son zamanlarda yaygınlaşmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmaların birçoğu eTwinning platformunu üzerinden yürütülmektedir. Ancak eTwinning dışında bir platform üzerinden teknoloji tabanlı uygulamaların proje süreçlerinde kullanımına yönelik az sayıda araştırma

bulunmamaktadır. Bu bağlamda farklı proje platformları üzerinden de web 2.0 araçlarının kullanımının sağlanması farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.

Bu araştırmada yapılan çalışmalar, küresel salgın esnasında yapılan uzaktan eğitim sürecinde yürütülmüştür. Bu nedenle aynı uygulamaların sınıf ortamında yapılmasına yönelik veriler elde edilememiştir. İleride yapılacak araştırmalarda sınıf ortamında da iş birliği çalışmayı destekleyen teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımına ilişkin deneyimlerin açığa çıkarılması önemlidir.

Web 2.0 araçlarının kullanımı esnasında uzaktan meslektaşlar arası yardımlaşma, dayanışma ve birlikte iş yapma becerilerini arttırmak için bilişim teknolojileri öğretmenlerinden destek alınabilir. Bunun yanı sıra çağımızın vazgeçilmez unsurlarından birisi olan teknoloji ve web 2.0 araçları ile ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece öğretmenlerin teknoloji tabanlı uygulamaları aktif olarak kullanarak öğrencilerini desteklemesi mümkün olabilir. Buna ek olarak ebeveynlerin de bu tür eğitimlere katılması eğitim-öğretim süreçlerinin daha etkili olmasını sağlayabilir.

Son olarak dezavantajlı öğrencilerin teknoloji kullanımını desteklemek için okullarda ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destek noktalarında bilgisayar laboratuvarları her an kullanıma hazır hale getirilebilir. Bunun için gerekli altyapı ve finansman MEB, sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerin iş birliği ile sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Akarsu, Bayram & Akarsu Beyhan. (2019). *Bilimsel Araştırma Tasarımı: Nicel, Nitel ve Karma Araştırma Yaklaşımları*. Cinius Yayınları, İstanbul.

Arıkan, Rauf. (2018). *Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2018, 1: 97-159.

CONOLE, G.,& ALEVİZOU, P. (2010). A literaturereview of theuse of Web 2.0tools in HigherEducation. A reportcommissionedbytheHigherEducation Academy. <http://core.ac.uk/download/pdf/5162.pdf> den alınmıştır.

Demirel, Ö. (2005). *Proje Tabanlı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Elmas, R.,&Geban, Ö.(2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. International Online Journal of EducationalSciences, 4(1), 243-254

Girgin, Emine (2020). *Nicel Araştırma Nedir?*<https://www.iienstitu.com/blog/nicel-arastirma-nedir>(Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2022)

Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildirileri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, Selim (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Gülhane Askeri Tıp Fakültesi, Ankara, Türkiye.

Prensky, M. (2001). Digitalnatives, digitalimmigrants. <http://www.marcprensky.com>’dan alınmıştır.

TU, C., BLOCHER, M., & NTORURU, J. (2008). *Integrate Web 2.0 technologytofacilitateonlineprofessionalcommunity: EMI speialeditingexperiences*. *Educational Media International*,45(4), 335–341.

Yıldız, N. (2007). *Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları*.
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%20namik%20yildiz.doc> (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2022)

OKUL MÜDÜRLERİNİN, HİBE PROJELERİNİN OKULLARA KATKISI KONUSUNDA GÖRÜŞLERİ

Dr. Meltem KUŞÇU

Edremit Kadıköy Leman Akpınar Ortaokulu

meltemkuscu@hotmail.com

Yeliz KAÇAR

Ezine Mahmudiye İlkokulu

ylzkacar@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okulunda proje hazırlamış olan okul müdürleri ile görüşerek, hazırlamış oldukları bu projelerin okullarına hangi boyutlarda katkı sağladığını incelemektir. Yorumlamacı paradigma ile değerlendirilen çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın deseni, iç içe geçmiş tek durum desenidir. Buna göre 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında, Balıkesir ilinin üç ilçesinde (Ayvalık, Burhaniye, Gömeç) okullarında hazırlamış oldukları projelerinden herhangi bir projesi kabul edilmiş olup, görüşmeyi kabul eden kurum müdürleri ile görüşülmüştür. Katılımcılar, amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Çünkü çalışmaya, projeleri kabul edilip uygulanan okul müdürleri arasından 10 müdür katılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, ses kaydı ile oluşturulmuştur. Bulgular, içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizi neticesinde üç tema oluşturulmuştur. Bunlardan ilki projelerin finans boyutuyla, ikincisi projelerin eğitsel boyutuyla, üçüncüsü de yapılmış ve yapılması planlanan örnek projelerle ilgilidir. Sonuç olarak, okul müdürlerinin, projelerin finans boyutunda maddi gelirden ziyade, en çok eğitsel çıktılar üzerinde durdukları görülmüştür. En önemli sonuç olarak okul müdürleri, projelerin en önemli faydasının, öğrenciler arasında proje kültürü oluşturulması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca projeler sayesinde oluşan sinerjinin, öğretmenlerin gelişimini de olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje, Hibe Projeleri, Proje Kültürü.

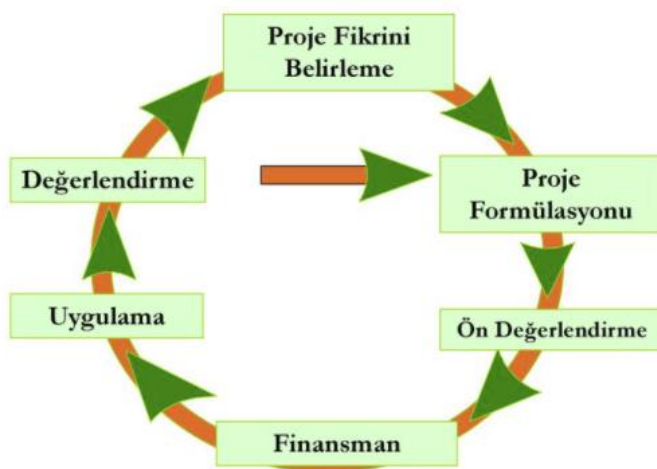
ABSTRACT

The aim of this study is to meet with the school principals who have prepared projects in their schools and to examine the extent to which these projects they have prepared contribute to their schools. The case study, one of the qualitative research methods, was used in the study, which was evaluated with the interpretive paradigm. The design of the study is a nested single case design. Accordingly, in the 2018-2019 academic year, any of the projects they prepared in schools in three districts of Balıkesir (Ayvalık, Burhaniye, Gömeç) were accepted, and the administrators of the institutions who accepted the meeting were interviewed. Participants were selected by purposive sampling. Because 10 principals participated in the study among the school principals whose projects were accepted and implemented. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data was created by voice recording. Findings were analyzed by content analysis. As a result of the content analysis, three themes were created. The first of these is about the financial dimension of the projects, the second is about the educational dimension of the projects, and the third is about the sample projects that have been done or are planned to be done. As a result, it has been seen that school principals mostly focus on educational outputs rather than financial income in the financial dimension of projects. As the most important result, the school principals stated that the most important benefit of the projects is the creation of a project culture among the students. In addition, it was concluded that the synergy created thanks to the projects also positively affected the development of teachers.

Keywords: Project, Grant Projects, Project Culture.

GİRİŞ

Okullarda sosyal faaliyetleri zenginleştiren unsurlardan birisi projelerdir. Projeler sayesinde okullar isimlerini duyurabilmekte, okul, öğrenci ve öğretmenler için çeşitli gelişim fırsatları sunmaktadır. Proje; zamanı, mekanı, bütçesi, belirlenmiş olan, belli bir hedefe ulaşmayı sağlayan faaliyetlerdir (Durukal ve Tekeli, 2016). Projelerle ilgili temel kavramlara bakmak gerekirse, okullarda tercih edilen proje türlerinden birisinin hibe projeleri olduğu görülmektedir. Hibe programları, yerel ihtiyaçların belirlenmesine, ulusal önceliklerle uyumuna, yerel işbirliklerinin teşvikine ve şeffaflığın artmasına imkan veren bir finansal araçtır (Çetin ve Orman, 2009). Hibe programlarına bir proje hazırlayarak başvurulur. Projenin hazırlanması için bazı adımlara ihtiyaç vardır. Şekil1’de proje adımlarını gösteren proje döngüsüne yer verilmiştir.



Şekil 1: Proje Döngüsü

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 2018 Sunumu, sayfa: 19. Adres: <https://slideplayer.biz.tr/slide/11945484/>

Okullar genelde Millî Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü projelere, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 4006, 4007 gibi bilim fuarı içerikli projelerine, kalkınma ajanslarının teknik destek ve hibe projelerine başvurumaktadırlar. Bunun haricinde okullar, kendi imkânlarıyla hazırladıkları projeleri, direk bakanlığa sunarak da finansın ötesinde, projeyi gerçekleştirmeye yönelik malzeme ve ihtiyaç desteği alabilmektedirler. Okulların başvurabileceği proje türlerinden TÜBİTAK (4006, 4007, 2204), Güney Marmara Kalkınma Ajansı (GMKA), Erasmus+, başlıcalarıdır. Bunların dışında Teknofest, Hayalini Tasarlayanlar ve Deneyap Atölyeleri gibi özel şirketlerin Millî Eğitim Bakanlığı ile imzaladıkları protokol gereği düzenlenen projeler, yarışmalar ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerince ulusal çapta düzenlenen projeler de bulunmaktadır. Son yıllarda e-Twinning projeleri de okulların katıldığı gönüllülük projeleri arasında yer almıştır.

Projelerin okullar açısından faydaları şöyle sıralanabilir (Kesik ve Balcı, 2016):

- Öğrenci, öğretmen, idare ve veli arasındaki ilişkiyi kuvvetlendirmesi
- Takım ruhu kazandırması
- Sosyal faaliyetlere ilginin artmasını sağlaması
- Öğrencilere, kendini ifade etme yeteneği ile özgüven kazandırması

Hibe desteği sağlayan projelere sırasıyla bakmak gerekirse, okulların en çok tercih ettiği TÜBİTAK projeleri karşımıza çıkmaktadır. Özellikle 2013 yılında başlattığı 4006 Bilim Fuarı projesi, kısa sürede Türkiye genelinde ilgi görmüştür. Proje programı beşinci sınıf ile 12. sınıf arasında kalan tüm sınıfları kapsamaktadır. Öğrencilerin bilimsel yöntem izleyerek bir soruna çözüm bulmaları ve bu çözümü sergi ile halka sunmalarını amaçlayan bir bilim fuarı etkinliğidir (TÜBİTAK, 2022). TÜBİTAK 4007 ise çok daha geniş kapsamlı ve geniş bütçeli bir bilim fuarıdır.

GMKA, 25.07.2009 tarihinde 2009/15236 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile kurulan kalkınma ajanslarından biridir. Balıkesir ve Çanakkale illerini kapsamaktadır. Amacı, sürdürülebilir kalkınma ve rekabet gücünün artırılması için nitelikli insan gücünü kullanarak ulusal ve uluslararası kaynakların etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilmesi yoluyla bölgenin potansiyelini ortaya çıkarmak ve paydaşların kalkınma girişimlerini örgütlemek ve desteklemektir (GMKA, 2022).

Avrupa Birliği (AB), sürdürülebilir bölgesel kalkınmayı sağlamak, dezavantajlı grupların yaşam koşullarını iyileştirmek ve istihdamlarını sağlamak gibi çeşitli konularda proje desteği sağlamayı amaçlamıştır (Küçük, 2010). Bu bağlamda ülkemizde AB projeleri yaygınlaşmıştır. AB projelerinde okulların en çok tercih ettiği etkinlikler öğrenci değişimi, KA1, KA2 projelerini de içine alan Erasmus+ projeleridir. Erasmus Programı 1987 yılında kabul edilmiş ve 2014'ten itibaren Erasmus+ ismini almıştır. Programın amacı, AB üye ve aday ülkelerinde bulunan her türden okul ve yükseköğretim kurumları arasında işbirliğini sağlamak, karşılıklı olarak personel ve öğrenci değişimlerinde bulunmaktır (Akıllı, 2017). Ülkemizde AB projelerinin takibi, Ulusal Ajans sisteminden takip edilmektedir. Erasmus+'ın faydalarını sıralamak gerekirse (UA, 2017):

- Gençlerin istihdam edilmesi
- Aktif vatandaşlık
- Sosyal dahil etme
- Uluslararası işbirliği
- Diğer kültürlere açıklık
- Dil becerilerinin geliştirilmesi
- Eğitimin kalitesi ve modernizasyonu
- Sürdürülebilir kalkınma

Bölgesel olarak çeşitlilik gösteren farklı hibe programı sağlayıcıları bulunmaktadır. Örneğin ülke genelinde GMKA haricinde 24 kalkınma ajansı daha bulunmaktadır. Hepsi kendi bölgesine hizmet eden kalkınma ajanslarıdır. Bunlar sırasıyla Ahiler Kalkınma Ajansı, Ankara Kalkınma Ajansı, Batı Akdeniz Kalkınma Ajansı, Batı Karadeniz Kalkınma Ajansı, Bursa, Eskişehir, Bilecik Kalkınma Ajansı, Çukurova Kalkınma Ajansı, Dicle Kalkınma Ajansı, Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı, Doğu Anadolu Kalkınma Ajansı, Doğu Karadeniz Kalkınma Ajansı, Doğu Marmara Kalkınma Ajansı, Fırat Kalkınma Ajansı, Güney Ege Kalkınma Ajansı, İpekyolu Kalkınma Ajansı, İstanbul Kalkınma Ajansı, İzmir Kalkınma Ajansı, Karacadağ Kalkınma Ajansı, Kuzey Anadolu Kalkınma Ajansı, Kuzeydoğu Anadolu Kalkınma Ajansı, Mevlana Kalkınma Ajansı, Orta Anadolu Kalkınma Ajansı, Orta Karadeniz Kalkınma Ajansı, Serhat Kalkınma Ajansı ve Trakya Kalkınma Ajansı olarak sıralanmıştır. Adı geçen kalkınma ajansları, kendi bölgeleri içinde bulunan tüm kurum ve kuruluşlara proje açarak hibe ve teknik destek hizmeti sunmaktadır.

Hibe projelerinin dışında bulunan projeler ise genellikle prestij, kişisel gelişim ve mesleki gelişim amaçlı yapılan projelerdir. Örneğin e-Twinning projesi, okul, öğretmen ve öğrencilerin hiçbir finans kaygısı gütmeden, yurtiçi ve yurtdışı ortaklı paylaşım projelerini içermektedir. Bu ve benzeri projeler ile öğretmen ve öğrencilerin proje kültürü, sergi ve sunum tecrübeleri geliştirmeleri amaçlanmıştır. E-Twinning projeleri son birkaç yılda Erasmus+ projelerinde beklenen bir etkinlik haline gelmiştir. Erasmus+ KA1 ve özellikle KA2 başvurularında e-Twinning tecrübesi sorulmaya başlanmıştır.

Çalışmanın amacı, okul müdürlerinin projelere ve projenin kuruma olan getirileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Projelerin finans boyutunda veya manevi boyutlarda ne gibi getirileri olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan hareketle, araştırmanın sorusu ve alt soruları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Projelerin okullara katkısı nedir?
 - a. Okul müdürlerinin projelerin okullara maddi katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Okul müdürlerinin projelerin okullara eğitsel katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yorumlamacı paradigma kullanılmıştır. Anlama temelli yaklaşıma sahiptir (Glesne, 2015). Nitel çalışmalarda tek bir doğru yoktur. Bilgi keşfedilmez, yorumlanır. Ortaya çıkarılmaz, oluşturulur. Genellemek yerine, olayın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bir durumu etkileyen farklı etkenler derinlemesine araştırılır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin hibe projeleri özelinde, projelerin okula getirisi hakkındaki görüşleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında, Ayvalık, Burhaniye ve Gömeç ilçelerinde yapılmıştır. Balıkesir İli Körfez ilçelerinden olan Ayvalık, Burhaniye ve Gömeç'te yer alan okullardan, projelere başvuran okul sayısı fazla olmasına karşın, projesi kabul edilen okul sayısının az olmasından dolayı, çalışmaya katılan kurum sayısı 10 okulla sınırlandırılmıştır. Bu sebeple çalışma grubu, amaçlı örneklem ile oluşturulmuştur. Çalışma Erasmus+, GMKA ve TÜBİTAK ağırlıklı olmak üzere, çeşitli projeler üzerinden yürütülmüştür. Tablo1'de kurumlar ve hazırladıkları projelerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4: Projesi Kabul Edilen Kurumlar ve Projeleri

Okul Müdürü	Kurum Türü	Hazırlanan Projeler
M1	Ortaokul	TÜBİTAK 4006
M2	Ortaokul	TÜBİTAK 4006, Erasmus+ KA1
M3	Lise	TÜBİTAK 4006, Erasmus+ KA1, KA2
M4	Lise	TÜBİTAK 4006, GMKA
M5	Ortaokul	TÜBİTAK 4006
M6	Ortaokul	TÜBİTAK 4006, GMKA
M7	Lise	Erasmus+ KA2
M8	Ortaokul	TÜBİTAK 4006
M9	Lise	TÜBİTAK 4006, GMKA, Erasmus+ KA1, KA2
M10	Ortaokul	TÜBİTAK 4006, GMKA

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmasının sebebi, konu hakkında derinlemesine bilgi edinmektir. Katılımcıların sorulara samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır. Görüşmeler, ortalama 6 dakika ile 36 dakika arasında değişen ses kaydı kullanılarak yapılmıştır. Görüşme, belli bir konu ile ilgili bilgi toplamak için, en az iki kişi arasındaki sözlü iletişim sürecidir (Metin, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile okul müdürlerine, konu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama araçlarından birisidir. Bireylerin tecrübelerinden ve görüşlerinden yararlanmayı sağlamada daha etkilidir. Görüşmeye katılan kişiler düşüncelerini sözlü olarak dile getirdikleri için daha rahat bir şekilde kendilerini ifade etme şansına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Görüşme ile toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerden önce anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda yer alan görüşleri temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların yanıtlarında samimi oldukları varsayılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Projelerin okullara katkısını, okul müdürlerinin bakış açısıyla incelemek üzere, projesi kabul edilmiş olan 10 farklı kurumun müdürleriyle görüşülmüştür. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Yanıtlar içerik analiziyle incelenerek temalar oluşturulmuştur. Alıntılar yapılırken katılımcılar M(sayı) olarak isimlendirilmişlerdir. Belirlenen temaların her birisi ayrı bir alt başlık olarak anlatılmıştır.

Okulların finans kaynakları ve projelerin finansal boyutu

Okul müdürleri, okulların finans kaynaklarından söz etmişlerdir. En önemli finans kaynakları arasında kantin gelirleri, veli ve hayırseverlerin bağışları, sponsorlar, Okul Aile Birliği, Bakanlık bütçesi ve e-talep modülü belirtilmiştir. Bunun yanında kermes ve çay davetlerinden gelir elde eden okullar olduğu gibi, köy okullarında yapılan kermeslerin, amacına ulaşmadığını belirten katılımcılar olmuştur. Çevreden sağlanan finans kaynaklarının okul giderleri için yeterli olmadığını vurgulayan katılımcılar, acil okul ihtiyaçları konusunda eksiklik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Projelerin finansal katkıları konusunda hiçbir beklenti taşımadıklarını belirten okul müdürleri, projelerin çoğunda hibelerin yetersiz olduğunu, projeler için okulun kasasından para harcandığını ifade

etmişlerdir. Katılımcıların tümü, projelere, finans kaynağı gözüyle bakmadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili, katılımcılardan alınan görüşler şu şekilde belirtilebilir:

M1: “Okulumuzun finans kaynağı olarak sadece bir kantinimiz var. Onun dışında herhangi bir, ancak işte öğrenci bağışları, şey, veli bağışları olursa o, başka bir şey yok. Kermes, çay yapmıyoruz. Bir defa denedik ama ne bileyim, köylerde hep hayır alışkanlığı olduğu için, satış değil de hayır gibi görüyor insanlar. Gelip yiyip, içip geri dönme olarak, öyle bir şey oldu. Çok bir getirisi olmadığını gördük. Donanımsal ihtiyaçları bir şekilde halledebiliyoruz, Millî Eğitimden e-talep modülünden istiyoruz ama etkinliklerde kullanmak için herhangi bir kaynağımız yok. Öğrenci etkinlikleri olur, öğretmenler için yapılacak etkinlikler için olabilir. Bunlar için herhangi bir kaynak yok yani. Finansal olarak TÜBİTAK projesi yaptık. Yaptığımız TÜBİTAK projesinde beş bin lira girdi sağladık. Bunun yanında yalnız, altı bin lira bizden çıkış oldu.”

M2: “Okulumuzun finans kaynakları kantin geliri, şimdi, elektrik, su, telefon ve yakacak giderlerini devlet karşılıyor zaten. Diğer masraflarımızı da kantin gelirinden ve etkinliklerden elde ettiğimiz gelirlerden sağlıyoruz. Yeterli değil tabii, zorlanıyoruz. Yani okulun ihtiyaçlarını karşılamada, örneğin, boya badana yaptık bu yıl, sponsor bulmak zorunda kalıyoruz yani. İşte sponsor buluyoruz. Bu yıl öyle oldu mesela. Okulun boya ve badanasını yaparken, boya ihtiyacını, işte çevredeki esnaftan yada velilerimizden durumu uygun, esnaflık yapan, nalbur velilerimiz vardı. Onlara gittik rica ettik. Onlar da bir miktar aynı yardımlarda bulundular. Bu şekilde. Yine boyacı ihtiyacını da başka bir velimiz karşıladı. Bu şekilde.”

M3: “Evet. Şimdi şöyle, uluslararası projelerde genellikle finans kaynağı olarak sadece personel eğitimi, personele yönelik kaynak oluyor. Diğer, proje için belki okulun o kısa vadeli harcamaları olabiliyor ama, okulun diğer ana ihtiyaçlarına bir katkısı olmuyor. Yapamıyorsunuz zaten. Kendi kuralları içerisinde oluyor uluslararası projelerin. Bu parayı sadece buraya harcaabilirsin diyor. Bu bir kaynak olarak gözüküyor. Sadece zaten o projede bir işte, uluslararası yaptığınız duruma yönelik oluyor. Ancak bu kalkınma ajanslarının desteği oluyordu bu konuda. Onlar da sürekli şeyi değiştiriyorlar, temalarını. İşte, bir yıl diyor ki eğitim üzerine, öyle, diyor ki bu sene kodlama eğitimi yaparsanız okulunuzda diyor on bin lira kaynak veriyoruz diyor örneğin geçen yılki şey. Önceki yıllarda farklı farklı değişiyor, eğitim donatımını vermişler çok önceki yıllar. Bu dediğim bir üç yıl önceki yıllar, beş yıl. Şu anda onu kaldırmış durumda. Her yıl onların teması takip ediliyor ama o şeyi de düşürdüler finans miktarı düşmeye başladı ulusal ajanslarda. Bir de ulusal ajanslarda biraz daha sınırlılıklar daha fazla oluyor. Kontroller daha çok uğraştırıyor kaynağın kullanımında. Burada da proje olarak düşündüğünüzde, diğer projelerde de zaten okula kaynak sağlanması biraz zor. Ancak, şeyi deneyeceğiz biz TÜBİTAK’tan, o TÜBİTAK’ta projenizin çok özgün olması, kurulla karar veriyor. O zaman finans desteği sağlayabiliyor. Orada belki bir alternatif şey olarak, projeye yönelik olarak kaynak olarak düşünüyoruz, bir tane projemiz var bununla ilgili hazırlığımız. Onu, yaşayıp göreceğiz. Yalnız şöyle bir durum oldu, daha önce görüştüğüm kişiler, TÜBİTAK’ın verdiği kaynakların da aynı şekilde projenin, sadece o konunun üzerinde oluyor. Sizin projenizi geliştirebiliyorsunuz diyor, ona harcıyorsunuz. Ama finansal kaynak olarak yetersiz kalabiliyor. Tabii biz eğer bir proje geliştirdiğimiz zaman şeyleri de düşünüyoruz, sadece kamu, devletin, bakanlığın, Millî Eğitim Bakanlığı’nın verdiği desteklerin dışında nereden destek alabiliriz diye çabalıyoruz. İşte, tarımla ilgiliyse, tarımdan... Ama bunlar hep küçük boyutta kalıyor. Esas, büyük boyutta bir kaynak sağlamak şu anda, projelerden, gözüküyor, zor.”

M5: “Okulumuzun finans kaynakları birincisi veli bağışları, ikincisi kantin gelirimiz. Bunları yeterli buluyor muyuz? Yani tabii ki daha fazla kaynak olursa öğrenciye hizmetimiz daha da artacak,

daha da farklı alanlarda daha güzel etkinliklerle eğitim öğretime daha etkili bir boyut kazandırmış olacağız. Tabi ki yeterli değil. Gönül daha fazlasını arzu ediyor ki daha güzel, daha iyi şeyler şartlar oluşsun, öğrencilerimiz daha güzel ortamlarda eğitim öğretim görsünler. Şimdi, ihtiyacımızın boyutuna göre çok büyük kaynaklarsa, kendi imkânlarımızla çözemeyeceğimiz, devletimizin el atması gereken noktalar varsa, bakanlığımızdan, Milli Eğitim Müdürlüğümüz kanalıyla bakanlığımızdan ödenek taleplerimiz oluyor veya onarım, yatırım, onarım yapılması gerekiyorsa, bu noktaları bakanlığımız çözüyor. Onun haricinde kendi, yöresel olarak çözebileceğimiz kaynaklarda da yine velilere dönerek, ikili ilişkilerimizi kullanarak, velilerden destek sağlayarak planlamış olduğumuz etkinlikleri gerçekleştirilmeye çalışıyoruz. E-talep modülünü kullanıyoruz. E-talep modülünde şu an okullar, okul bazlı bütçeye geçmeye çalışıyor bakanlığın temel eğitimde yeni bir uygulaması var. Bir yıldır pilot olarak uyguluyorlar, bütçeleri öngörmek için pilot olarak çalıştıkları bir sistem. Ama yalnız bu sistemde sadece faturaya dayalı ödemeler görünüyor. Elektrik, su faturası, telefon, internet, yakacak gibi finans noktalarında destekleri var. Onun haricinde diğer noktalarda Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla temizlik malzemesidir, kırtasiyedir, Milli Eğitim Müdürlüğü kanalıyla sağlanmaya çalışılıyor. Ama yeterli mi, yeterli değil. E-talep modülünü diğer bir noktada da demirbaş noktasında kullanıyoruz. Demirbaş noktasında devletimizin katkısı desteği çok büyük. İstemiş olduğumuz, okulda eksik gördüğümüz, ihtiyaç olan malzemeleri devletimiz, e-talep modülüne girmiş olduğumuz takdirde karşılıyor. Büyük bir bölümünü bugüne kadar e-talep modülü üzerinden aldık. Demirbaş olarak sistemimize kaydettik. Öğrencilerimizin ihtiyacına sunduk. Mesela fotokopi makinemiz yetmiyordu. Okulumuz kalabalık, 800'e yakın öğrencimiz var. İkinci bir makine talep ettik. Makinemiz e-talep modülü üzerinden istemiştik. Geldi. Bilgisayar taleplerimiz oldu. Bilgisayar taleplerimiz geldi. Dolap taleplerimiz oldu. Öğretmen kürsüsü öğrenci sırası, öğrenci masası taleplerimiz oldu, sandalye taleplerimiz oldu. Hepsi yerine geldi, bugüne kadar ne talep ettiyse, bu konuda devlet desteğini esirgemedi, yerine geldi. Şimdi proje alternatif finans kaynağı olarak, tam olarak görmüyorum. Neden görmüyorum, prosedür aşaması çok fazla. Evrak faslı çok fazla. Projeyi yapmak, yazmak, projenin geçmesi, onaylanması, bütçelenmesi, bütçelendikten sonra proje aşamaları. Yani üç lira bir malzeme almak için veya okula bir katkı sağlamak için çırpınıyorsunuz ama sizi bürokrasinin içine boğuyor. Bir noktada illallah diyorsunuz. Bu hizmeti de istemiyorum, bu parayı da istemiyorum boyuta geliyor. Ama daha basit, daha ayakları yere basan, çok fazla bürokrasiye boğulmayacak şekilde biraz daha basite indirgenmiş olsa, evet okulun birçok eksikliği veya yapmayı düşündüğümüz projelendirdiğimiz, öğrenciye çok daha faydalı olacağına inandığımız aktiviteleri ulusal ve uluslararası projelerle gerçekleştirebiliriz. Ama şu aşamada bu bürokrasinin çok yoğun olması ve talebin çok fazla olması, ülkemizde ve uluslararası projelere destek veren kurumların az olması, bunların mali kaynaklarının kısıtlı olması ister istemez arz talep ilişkisinde olumsuz bir denge oluşturuyor. Bu da her talep edenin talebinin yerine gelmemesi, işte proje aşamasının, proje kültürünün bilinmesi gerekiyor. İşte o proje mantıksal çerçevesinde yazılması gerekiyor. Aşamaları çok, biraz meşakkatli olduğu için çok da okulun ihtiyaçlarını çözme noktasında bize yardımcı bir kaynak oluşturmuyor. Ama biraz bürokrasi azalır, kaynak çoğalır, birçok okulun buna çok daha sıcak bakacağını, okulun sadece devlet bütçesiyle değil de hem ulusal hem uluslararası farklı finans merkezleriyle, farklı proje merkezleriyle sistemin destekleneceğini ve öğrenciye bunun dönütlerinin çok güzel olacağına inanan biriyim. İnşallah gelecekte bu proje mantığı da biraz revize edilerek, daha basite indirgenerek teşvik edici bir boyut alırsa güzel olur. Okulların birçok ihtiyacı bu şekilde karşılanmış olur. Şu an zaten çok fazla proje desteği veren kurum ve kuruluş yok. İşte ajanslar var Güney Marmara Kalkınma Ajansı bizim bölgemizdeki ajans. Bu da belli dönemlerde, geçen yıl hiç desteği çıkmadı, mali destek programı açıklamadı. Sadece teknik desteklerle geçti. Bazı alanlarda zaten öncelikleri farklı olduğu için ve bölgedeki ödenek kaleminin de çok fazla olmaması noktasında talebin çok fazla ama yapılacak yardımın çok az olmasından dolayı okullara finansal boyutta çok büyük bir katkısı olduğunu söyleyemem.”

Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı gibi, okulların ihtiyaçları özellikle bağışçılardan ve e-talep modülünden karşılanmaya çalışılmaktadır. Projelere finans kaynağı gözüyle bakmayan okul müdürleri, projelerin kârdan ziyade okulda maddi kayba yol açtığını belirttikleri görülmektedir. Projelerin harcama kuralları olduğunu belirten okul müdürleri, okulların ihtiyaçları için projelerin birer finans kaynağı olmadığını belirtmişlerdir.

Projelerden beklenen çıktılar

Okul müdürlerinin projelere bakış açısının, öğrencilerin eğitsel gelişimi üzerine olduğu görülmektedir. Okul müdürleri, özellikle okullarda birer proje ekibinin oluşturulmasının önemine vurgu yaparken; okul idaresinin, proje üretmek isteyen öğretmen ve öğrencileri bir araya getirebilmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Projelerin, öğrencilerin araştırma yapma konusunda ufkunu açma misyonu taşıdığını belirten okul müdürleri, öğrencilerde oluşan proje kültürü sayesinde daha yaratıcı, daha üretken olduklarını dile getirmişlerdir. Çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilecek gençlerin yetişmesi için, projelerin yaygınlaşması gerektiği, katılımcı müdürler tarafından ifade edilmiştir. Hangi tür proje olursa olsun, en önemli proje çıktısının, öğrencilerin eğitsel kazanımları olduğu konusunda tüm katılımcıların hemfikir oldukları görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcı müdürlerin görüşleri şu şekildedir:

M1: “Maddi olarak kâr değil belki ama öğrencilere çok şey kattı, yani, o tartışılmaz, yani o bin liralık fark, değil beş altı bin lira, belki on bin liraya yapamayacağımız şeyleri kattık. Bir proje hazırlamak nedir, sergi nedir, bunları öğrendi çocuklar. O şekilde kendini kurtardı diyelim, maddi olarak kurtarmasa da. Diğer projeleri yapmayı düşünüyoruz ama tek başına idarenin yapacağı bir şey değil. Öğretmenlerden destek almak gerekiyor. Bu noktada biraz eksiklerimiz var. Beklentilerimiz, işte biraz önce söylediğimiz gibi öğrencilerin, bu, proje hazırlamak nedir, projeye uğraşmak nedir, sonrasında bir sergi boyutu var. Burada bir doyuma ulaşıyor çocuk, yaptığının insanlar tarafından izlenmesi, gelip takdir görmesi, bu şekilde öğrencilerin hani eğitsel boyutuyla biz artılarını gördük.”

M4: “Proje ekibi kurduk. Hem GMKA ile ilgili proje ekibi, okulun kuruluşundan itibaren proje ekibimiz vardı. Nerede bir eğitim varsa, bu arkadaşlarımızı eğitime yolladık. Ayvalık'taki eğitimlere, Balıkesir'deki eğitimlere. Dolayısıyla bir ekip olmazsa zaten hiçbir şey üretemezsiniz ki. Önce sizin inanmanız gerekiyor. Onu arkadaşlarınıza anlatıp ekibinizi kurmanız gerekiyor. Proje vizyonuna sahip insanlarla, o projeleri hayata geçirmeniz gerekiyor. Dolayısıyla bizim hem GMKA proje ekibimiz var, hem ulusal ajans proje ekibimiz var, hem değerler eğitimi proje ekibimiz var. Hepsini, o proje ekipleri, zaten siz gelmeden önce de onun çalışmasını yapıyoruz. O ekipleri, ekiplerin her, biz okulu her insanı bir ana makinenin bir parçası hissediyoruz ve onun böyle hissetmesini istiyoruz. Ve her arkadaşım, orada bir katkısı olması gerekiyor. Dolayısıyla herkesin katkı sunacağı yeteneklerine göre bir görev dağılımı veriyoruz. Bir projenin parçası haline getiriyoruz. O projeler zaten başladığı zaman, diğer arkadaşlar yapmak istemese bile, bakıyor ki sağında çark dönüyor, solunda çark dönüyor, ister istemez o çarkın içerisinde kendine bir yer bulmak zorunluluğu hissediyor. Dolayısıyla sorun, sorunu çözebilme başarısı, ona proje üretme başarısı, bunu öğreneceksiniz. Bu 12. ve 11. sınıflarda bunu oturttuk. Çocuklar da artık, mesela şey var, Trafikte Gençlik Hareketi. Geldiler, hocam dediler böyle böyle biz müracaat etmek istiyoruz, işte kendileri. Dedim valla yoğunum ben zaten, ayıracak vaktim yok. Gidin dedim bir öğretmen bulun kendinize, kimi ikna ediyorsunuz. Çocuklar gitti, öğretmen buldu, öğretmeni ikna ettiler, kendileri projeyi geliştirdiler. Gençlik Hareketi'ne müracaat ettiler. Finallere kaldılar, Türkiye'deki 10 okul arasına kaldılar. İşte bu yavaş yavaş oturuyor yani. Çocuk artık kendi bakıyor, evet şuna bir proje hazırlayabiliriz hocam diyor. Hemen kalkıp o projeyi hayata geçirebilme başarısını elde etti. Nasıl dedik, öğretmen yanındaki bir şeyler öğretilince o da o dışlinin bir parçası olmayı istiyor, her gelen, projesi olan her gelen çocuğa

aman dedim sakın kırmayın, ne destek veriyorsan. Bunun yanında işte TÜBİTAK projelerine 4006'lara, 4006'yı hayata geçiren meslek liselerinden biri olduk."

M5: "Şimdi biz, zaten eğitim öğretimde de amacımız, okulun var olma amacı öğrenci. Öğrenciyi iyi bir insan olarak yetiştirmek, öğrenciyi hem eğitim anlamında hem öğretim anlamında tam donanımlı bir vaziyette okuldan mezun etmeyi düşünüyoruz. Bu projelerdeki en önemli amacımız çocuklara bir şeyleri aşılatabilmek. Projemizin çıktısını, çocuklar üzerindeki etkisi. Mesela bir TÜBİTAK'ta 4006 projesi yaparken çocuğun sadece bilgi yüklemek değil de rehberlik yaparak çocuğun bilgiye ulaşması, neden, niçin, nasıl sorularını kendisinin sorarak, çocuğun bazı şeylerin neden ve sonuçlarını kendisinin bulmasını sağlamak ve çocuğun içindeki keşfedilmeyi bekleyen icatçı ruhunu ortaya çıkartmak, bir şeyleri de çocuğun kendisinin imal etmesi, yapması, ortaya çıkarmasına biz rehberlik ediyoruz. Bu noktada çocuklar kendilerini geliştiriyor ve hayata da hazır olarak biraz daha kendilerini yetiştirmiş, hayata daha farklı yönden bakabilen, üçüncü boyutta olayları algılayabilen bir nesil yetiştirmek için çabamız, gayretimiz bu. Çıktı noktasına baktığımız zaman proje çalışmalarında tabi 800 öğrencinin 800'ü ile beraber çalışmıyoruz. Belli bir kesimi ile çalışıyoruz. Sonuç olarak bir proje bittiği zaman veya bir ürün ortaya çıktıktan sonra çocuktaki kendini ifade edebilme, çocuktaki özgüven çok daha, başlamadan önceki haliyle bittikten sonraki hali çok daha farklı bir boyut almış oluyor. Çocuğa kendini tanımasına, kendini keşfetmesine, kendi içindeki olan cevheri ortaya çıkarmasına vesile olmuş oluyoruz. Zaten eğitimci olarak da bize en büyük mutluluğu, en büyük hazzı veren nokta da bu. Çünkü çocuğun yaşantısında veya kişiliğinde, kimliğinde bir şeylerin ateşlenmesinde, ortaya çıkmasında biz bir aracılık pozisyonu yapmış oluyoruz. Bu da bizi mutlu ediyor."

M7: "Projenin amacı, öğrencilerimizin özellikle başarılı ve ekonomik durumu iyi olmayan, kendi imkanları ile büyük bir imkana sahip olmayan öğrenciler hedef kitlemizdi. Bu grup öğrencilerin belki de hayatlarında hiç sahip olamayacakları, hayal bile edemeyecekleri bir durumdu. Bunu gerçekleştirmek için, dezavantajlı öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, mesleki gelişimlerini sağlamak, kültür ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlamak için başlatılmıştır. Ve bu durum öğrencileri arasında başarılı olmak için bir yarıştı ortaya çıkardı, öğrencilerde olumlu bir motivasyon yarattı. Staja giden öğrenciler, okula bir sunum yaptılar. Bu durum, diğer öğrencilerin de ufkunu açtı, heveslendirdi. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun böyle bir imkânı yoktu ve kendi imkanları ile Avrupa'da staj yapma durumları söz konusu değildi. Proje bu imkânı sunarak öğrencileri Avrupa'ya götürdü ve 15 gün onların ihtiyaçlarını karşıladı. Bu açıdan destek olarak görülebilir. Doğrudan okula bir finansal katkısı olmamıştır. Projenin tahminen 27.000 € bütçesi vardır."

M9: "Üç tane GMKA, iki tane Erasmus+ ve her sene TÜBİTAK sergimiz olmaktadır. Asıl çıktılarımız eğitimde kaliteyi artırma, öğretmen ve öğrencilerin gelişimlerini sağlamaktır. Bu sayede Bakanlıktan 'Eğitimde Yenilikçilik Ödülü' almaya hak kazandık."

Okul müdürlerinin projelerden beklediği çıktılarının finansal olmaktan ziyade eğitsel olduğu anlaşılmaktadır. Projelerin verdiği hibe desteğinin, proje amaçları doğrultusunda kullanılması gerektiği için, okulun herhangi bir ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanında en büyük kazanım olarak öğrencilerin eğitsel gelişimi gösterilmiştir. Okul müdürleri, aynı zamanda okulda oluşan sinerjinin, öğretmenleri de olumlu etkilediği sonucuna varmışlardır. Özellikle yurtdışı projelerinin yüksek bütçeli olması, okula hiçbir maddi getiri sağlamamış olmasının, okul müdürlerini ilgilendirmediği görülmüştür. Okul müdürlerini ilgilendiren asıl konunun, öğrencilerin elde ettikleri tecrübe ve kazanımlar olduğu, verdikleri yanıtlardan anlaşılmıştır. Dolayısıyla okul

müdürlerinin, finansal çıktıları değil, öğrencilerin kişisel gelişimi ve projelerin eğitsel çıktıları konusunda çok daha memnun oldukları görülmüştür.

Okullarda yapılan projelerden örnekler ve planlanan projeler

Görüşme esnasında katılımcılardan, okullarında yaptıkları projelerden örnekler istenmiştir. Katılımcıların tamamının, okullarında yapılan projeleri büyük bir heyecan içinde anlatmış olmaları, proje kültürünü ne kadar benimsediklerini göstermektedir. Katılımcı okul müdürleri, okullarındaki projeleri şöyle anlatmışlardır:

M1: “TÜBİTAK projemizde en çok ilgi gören, Türkçe dersinde yapılan, öğrencilerin yazdığı kitaplar vardı. Kendi masal, öyküler oluşturup onlardan kitaplar bastırдық. Yine Teknoloji Tasarımda ben, atıklardan, kendim yaptığım üç projeye de ben de katkıda buldum. Atık malzemelerden bir şeyler yapıp, ondan sonra zeytin toplama makinesi tarzı bu bölgenin ilgi duyacağı şeyler yaptık. Onlarla ilgilendi halk.”

M2: “Okulumuz, Erasmus+ projesi de hazırladı. Erasmus+ projesi kapsamında okulumuz, işte, öğretmenlerimiz, öğrencilerimiz, Avrupa ülkelerini görme imkanını elde ettiler. İşte, Çek Cumhuriyetine gidildi, gittik. İspanya'ya gitti arkadaşlarımız, İsveç'e gitti. İngiltere'ye gittik geçen yıl, en son olarak. Oradaki, Avrupa ülkelerindeki, bu saydığımız ülkelerde, işte, çeşitli okullardan ziyaretçilerimiz geldi. Onları burada ağırladık bir hafta. Yani güzel bir, çeşitli kültürler arasında kaynaşma oldu diyebilirim yani. Tabi ki Erasmus+ projesi çok ilgi gördü yani. Gerek ziyaretler bakımından, gerek yani, yeni yerler görme, yeni insanlar tanıma açısından güzel bir projeydi. Çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Konumuz da güzeldi. Popüler bir konu yenilenebilir enerji kaynakları. Ama TÜBİTAK projeleri de güzel oldu. Ha, TÜBİTAK projeleri kısa oldu, onlar da çok güzel oldu. Burada sergiler açtık, fuar açtık. Tabi, ziyaretçilerimiz oldu, güzel oldu. O da güzel oldu. Önümüzdeki süreçte GMKA'ya başvurmayı düşünüyoruz. Bir spor tesisi olabilir. Bir spor tesisi yaptırmak için olabilir. Yani söyleyeceğim bu.”

M3: “Orada KA2 dediğimiz stratejik ortaklıklar biraz daha geniş kapsamlı olan bir projemiz yapmıştık. İşte, ülkeler olarak İngiltere, İsveç, İspanya gibi değişik ortak, altı ortaklı bir projemizdi. Onu tamamladık şu anda zaten üç yılını. Güzel bir yüksek puan da aldı değerlendirme sonucunda. Şu anda onunla ilgili bütün her şeyi artık bir kenara koymuş bulunuyoruz. Belki önümüzdeki günlerde aynı ortaklarımız yeni bir proje hazırlayalım diye söylüyor. Bu olabilir belki ama şu anda daha açıkçası iyi bir İngilizce öğretmenin olması ben istiyorum okulda. Çünkü kendim uğraştığım zaman hem idarecilik hem proje koordinatörlüğü yürütücülüğü zor oluyor. İkisi bir arada gitmesi çok zor. Öyle bir şeyi bekliyorum açıkçası. Orada yine TÜBİTAK 4006 dediğimiz bilim şeylerini, bu bölgede hatta ilk yapan okulduk. İlk iki yıl biz, sadece bizim okulumuz yapmıştı. Hiçbir okul yapmamıştı, ilk getirdik. Hatta birçok okula tanıtımını yapmaya çalıştık o zaman yapın diye. Çok ilgilenen olmamıştı ama sonrasında bu moda olmaya başladı 4006 daha yaygın olmaya başladı.”

M4: “Bizden 10 öğrenci gitti. Bunun yanında, kardeş okullar, o dönemde proje bizim projemizdi, ama bir okul yerine birden fazla okul gezsin dediler, kendinize iki kardeş okul bulun dediler. Biz de Çanakkale Gelibolu'yu kardeş okul ve Van Tatvan Denizcilik Lisesi'ni kardeş okul yaptık. Onlardan da 10'ar öğrenci, toplamda 30 öğrenci gitti. Üç tane de idareci gitti, öğretmen gitti. O dönemde bizden 10+1 gitti yani. Diğer okullardan da 10+1 gitti. Daha sonra diğer mezunlarımızla aynı şekilde gitsin diye Denizcilerimiz Avrupa'da projesi yaptık. Bu da Avrupa'daki stratejik limanları, ülkeleri, denizciliği görsünler istedik. Portekiz, İtalya ve Litvanya'ya, kuzeyde de Litvanya'ya baz aldık. İtalya'ya gittik. Geçen sene mezun olan öğrencilerimizi İtalya'ya götürdük. İtalya'daki

denizcilik, bir de denizcilikte kuzey güney ayrımı var. Yani güney kuşağının denizcilik eğitimi de farklı oluyor, biz de yaşayarak gördük. Kuzeydeki disiplinin, eğitim disiplininin farklılığı olduğunu, orada bizzat çocuklarımız o eğitimi alarak da gördüler. Biz de görmüş olduk. Ona göre de tabi kendi eğitimimizi şekillendirme bakımından önemli deneyimler elde ettik. Çocuklarımız açısından çok çok iyi oldu. Onlar dünyayı, dünya denizciliğini görmek ve oralarda da var olma, var olabileceklerini gördüler. Ve hemen hemen hepsi kendilerine güvenleri arttı, daha çok yükseköğretime yönelme, yurt dışına çıkma eğilimleri arttı. TİKA Türk İşbirliği Kalkınma Ajansı. Bütün Balkanlarda, Orta Asya'da, diğer coğrafyalarda projelere, yapılan projelere finansman sağlayabiliyor. Kendisi de önemli gördüğü bölgelerde stratejik yatırımlar yapıyor, finansman sağlıyor, bizim kardeş okul olduğumuz kuruma da altyapı imkanı sağlamış TİKA. Ondan sonra da bakanlığımız aracılığıyla, Dış İşleri aracılığıyla bizimle kardeş okul. Biz de çünkü istedik Karadağ, kültürel anlamda da Karadağ'la bağlantımız var Küçükköy'den dolayı, bu bölgede de Boşnak vatandaşlarımız, Karadağlı vatandaşlarımız çok. Kültürel açıdan da onlarla yabancı değiliz. Dolayısıyla zaten buradaki vatandaşlarımız da onların dilinde hep konuşup irtibat sağlıyoruz. Özellikle burada Küçükköy'deki şenlikler döneminde inşallah bu sene onları burada misafir etmek istiyoruz. Bu bölgenin kültürel olarak bağlı olduğu bölgede de o da stratejik öneme sahip Balkanlarda. UNESCO kültür mirasına sahip bir şehir, Kotor Şehri. Ve dünyanın en eski denizcilik eğitimi veren kurumlarından biri. Böyle de önemli bir kurum. Onlarla da işbirliğine gidip, Balkanlarda da bir ayağımız olsun istiyoruz.”

M5: “Teknik destek olarak robotik kursuyla ilgili çalışmaları düşünüyoruz. Şu an robotik kurs noktasında bir öğretmenlere veya öğrencilere bir eğitim vermek istiyoruz. Çocukların artık kodlayarak kodlama eğitimini almaları, hayatın artık olmazsa olmazlarından birine doğru devam eden bir süreç. Burada da çocukların hiç olmazsa robotik kodlamayla kodlama eğitimi ile zamanı planlamayı, hayatı daha planlı programlı yaşamayı anlatmayı amaçlıyoruz. Bu konuda Güney Marmara'yla bir teknik destek çalışması yapmayı düşünüyoruz. Mali destek noktasında da, şimdi projenin, az önce de bahsettim, bürokratik bölümü çok fazla. Yazım aşaması, işte bunun onaylanması veya işte bütçe yetersizliğinden dolayı çok ince elenmesi, işte ajansın veya bölgenin öncelikleriyle bizim önceliklerimizin örtüşmesi gibi çok büyük şeyler var, sıkıntılar var. Ondan dolayı, bölgemiz itibariyle baktığımız zaman çok büyük destek alabileceğimizi veya gerçekleştirmek istediğimiz, mesela kapalı spor salonu gerçekleştirmek istiyoruz, öğrencilerimizin daha iyi ortamlarda spor yapmalarını, soğuk havalarda veya sıcak havalarda ne sığağa ne soğuğa maruz kalmalarını istemiyoruz. Daha iyi sporcu yetiştirmek istiyoruz. Bunun için bir kapalı spor salonu düşünüyoruz. Bunu bir projeye dökerek yapmayı düşündük. Ancak şimdi bölgemize bakıyoruz, bu noktalarda finans sağlayan veya bu noktalarda yatırım yapanlara bakıyoruz, önceliklere bakıyoruz, bu tür bina yatırımları projelerin içerisinde yer almıyor. Mesela Güney Marmara'da özellikle maddi olarak belirtiyordular önceki mali destek programlarında. İnşaat maliyeti %20'yi geçmeyecek, önemli olan insan kaynağının eğitilmesi noktasındaydı. Bunun gibi dezavantajlardan dolayı, işte mekanlardaki yapmayı düşündüğümüz iyileştirmeleri gerçekleştiremiyoruz. Ama onun yanında eğitim noktalarında, işte teknik destekler kanalıyla insan gücünün eğitilmesinde, öğrencinin eğitilmesinde destek almayı, ajanstan destek almayı düşünüyoruz.”

M8: “TÜBİTAK 4006 projesi sayesinde en çok sağladığımız fayda okul koridorlarına yapmış olduğumuz Türkçe, İngilizce ve Sanat Sokakları oldu. Çok ilgi gördü. Ayrıca yine koridorlarımızda yer alan açık kütüphane de en çok ilgi gören proje oldu.”

M10: “GMKA kapsamında Oryantring Sporu ile ilgili proje yaptık. İki öğretmenimiz hazırladı. Ayrıca TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarı gerçekleştirdik. Şu anda e-twinning projeleri ile ilgileniyoruz. Sonrasında Erasmus+ projesi yapmayı planlıyoruz.”

Okul müdürlerinin ifadelerinden, projelere devam etme isteği anlaşılmaktadır. Geleceğe dair planlarını aktaran okul müdürleri, projelerin okul kültürü açısından önemine vurgu yapmışlardır. Okulda projeler sayesinde oluşturulan sinerjinin, okul başarısını olumlu etkilediğine dair ipuçları da satır aralarında aktarılmıştır. Sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de kendilerini geliştirdikleri ifade edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Projelerin okullara katkılarını, okul müdürü çerçevesinden ele almak için yapılan çalışmada, projelerin okula finansal değil, manevi katkılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışma, araştırmanın sorusu bağlamında ele alındığında, projelerin okula önemli katkıları olduğu, katılımcıların tümü tarafından dile getirilmiştir. Alt problemler açısından bakıldığında, özellikle hibe içerikli projelerin, verdikleri hibeyi sadece proje için harcanması konusunda koydukları kurallardan dolayı, okullara finans boyutunda reel bir katkılarının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci alt problem açısından bakıldığında, okul müdürleri, projelerin asıl öğrencilerin proje kültürü geliştirilmesi için yapıldığını belirtmişlerdir. Proje nasıl oluşturulur, araştırma nasıl yapılır, rapor nasıl yazılır gibi kavramların öğrenciler tarafından kazanılmasının, finansal boyutla ölçülemeyecek değerinde bir kazanım olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yurt dışında staj yapmak gibi öğrencilerin kendi imkanlarıyla yapamayacakları etkinliklerin, projeler sayesinde mümkün olması, projelerin önemli kazanımları arasında belirtilmiştir. Çalışmanın en önemli çıktısı, okul müdürlerinin hibe projelerinde, eğitsel çıktılara, finansal kazançtan çok daha fazla önem verdiğinin tespit edilmesidir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer çıktı, okulların hangi projeleri tercih ettikleri ile ilgilidir. Liselerin ortaokullara göre daha kapsamlı proje yelpazesine sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, yurtdışı bağlantılı Erasmus+ projelerinin özellikle ağırlıklı olarak liselerde yapıldığı, ortaokulların genellikle ulusal projelere daha fazla eğildikleri görülmektedir.

Proje kültürünün okulda yerleşmesi için mutlaka bir proje ekibinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu proje ekibinde yer alan öğretmenlere, çalışma ortamı sağlanmasının önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Proje yapmak isteyen öğretmenlerle öğrencileri bir araya getirme işlevinin önemi tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmen ve öğrencileri bir araya getirme işlevinin okul müdürleri ve müdür yardımcılarının sorumluluğunda olduğu anlaşılmıştır. Okul idaresinin desteğinin, okuldaki proje kültürüne doğrudan yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokulların, projeler konusunda geri planda kaldıkları söylenebilir. Bu noktada, örneğin TÜBİTAK'ın ilkokullarla ilgili bir çalışma yapması teklif edilebilir. İlkokul ve anasınıflarının projelere özendirilmesi adına, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bir girişimde bulunması sağlanabilir. Bakanlık düzeyinde ilkokullarla ilgili proje yarışmaları düzenlenebilir. Böylece daha küçük yaşlarda öğrencilerde proje kültürünün oluşturulması sağlanabilir. Bu öğrencilerin, ortaokul ve lise yaşına geldiğinde halihazırda bir proje kültürüne sahip olması, ileriki yaşlarda çok daha kaliteli işlere imza atabilmelerinin yolunu açması beklenebilir.

KAYNAKLAR

Akıllı, C. (2017). *Proje Döngüsü Yönetim Aşamaları Açısından Öğretmen ve Yöneticilerin Hazırladıkları ve Yürüttükleri Eğitim Projelerinde Karşılaşılan Sorunlar (Elazığ İli Örneği)*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Elazığ.

Çetin, M. ve Orman, K. (2009). AB Hibe Projelerinin Erzincan Yansımaları ve Geleceğe Bakış. *International Congress on Intercultural Dialogue and Education Human Beings, Society, Intercultural Dialogue and Education at the Beginnings of the 21st Century* içinde (Ed. K. Çüçen). Bursa. s. 110-119.

Durukal, O. ve Tekeli, R. (2016). Yerel Yönetimler İçin Ulaşılabilir Hibe Kaynakları. Adnan Menderes Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (3). s. 36-43.

Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

GMKA. (2022). *Kurumsal Vizyon-Misyon*. Adres: <https://www.gmka.gov.tr/vizyon-misyon>.

Kesik, F. ve Balcı, E. (2016). AB Projelerinin Okullara Sağladığı Katkılar Açısından Değerlendirilmesi: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), s. 1621-1640.

Küçük, O. (2010). AB Uyum Sürecinde Kalkınma Ajansları ve AB Hibe Projelerinin Bölgesel Kalkınmaya Katkılarının Araştırılması: Samsun, Kastamonu ve Erzurum Nuts II Bölgesi Örneği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 495-507. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2820/38032MEB> (2018). Proje ve Temel Kavramlar. Millî Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. s.19. Adres: <https://slideplayer.biz.tr/slide/11945484/>.

Metin, M. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

TÜBİTAK. (2022). *4006 Bilim Fuarı*. Adres: <https://www.tubitak.gov.tr/tr/destekler/bilim-ve-toplum/ulusal-destek-programlari/4006/icerik-program-hakkinda-0>.

UA. (2017). *Erasmus'tan Erasmus+'a 30 Yılın Hikayesi*. Ankara: Türkiye Ulusal Ajansı İletişim Koordinatörlüğü. Adres: <https://www.ua.gov.tr/media/jejdp0rl/erasmus-30-y%C4%B1l.pdf>.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKULLARDA DÖRT İŞLEM PROBLEMLERİNİN ÖĞRETİLMESİ SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gülüzar DALKIRAN

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

gul_iz04@hotmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Adem EROĞLU

Gaziosmanpaşa Üniversitesi

ademeroğlu@yahoo.com

ÖZET

Bu proje sınıf öğretmenlerinin dört işlem problemlerinin öğretilmesi sürecine yönelik görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Tokat ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış anket formları kullanılmış ve verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin dört işlem problemlerinin öğretilmesi sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin problemi nasıl algıladıkları, problem çözmeyi matematik öğretiminde ne derece önemli buldukları, matematik öğretiminde yer alan problem çözüme kazanımları hakkındaki fikirlerinin neler olduğu sorularına cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkıldığında öğretmenlerin, dört işlem problemleri konusunda en çok zorlandıkları durumun öğrencilerin okuduğunu anlayamaması olduğu söylenebilir. Okuduğunu anlayamayan öğrenci dört işlem problemini yorumlamakta ve somutlaştırmada zorlanmaktadır. Dolayısıyla problemin çözümünü gerçekleştirememektedir. Bu durumun aşılabilmesi için öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencinin sosyal hayatın içine dahil edilerek problemi zihninde somutlaştırmasının sağlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Problem, dört işlem

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji çok hızlı ilerlemektedir. Buna bağlı olarak günlük hayat problemleri sürekli olarak değişmektedir. Bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişim toplumsal yaşama etki etmektedir. İnsanlar da bu değişim ve gelişim sürecine ayak uydurma gayreti içerisinde. Toplumun gelişimini sağlanmasının en temel aracı eğitimidir. Kişi gelişmek için eğitime ihtiyaç duyar. Eğitimin amaçları arasında toplumsal ihtiyacı karşılamaya yeterli bireyler yetiştirmek önemli bir yer tutar. Eğitim hedeflerinden bir tanesi gelecekte karşılaşılabileceği problemlerin üstesinden gelebilecek bireylerin yetiştirilmesidir (Charles ve Lester, 1982).

Matematik dersleri okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni, ilkökul döneminde sınıf öğretmeni, ortaokul döneminde ilköğretim matematik öğretmenleri, lise döneminde ise ortaöğretim matematik öğretmenleri tarafından okutulur. Her sınıfta verilen matematik eğitiminin seviyesi birbirinden farklıdır. Bu eğitimler esnasında öğretmenler bazı konu ve kazanımların öğretiminde güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Farklı sınıf düzeyinde matematik eğitimi veren öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler birbirine benzer konularda olabilmektedir. Matematik öğretiminde önemli bir yer tutan ve öğretiminde güçlük yaşanan konulardan bir tanesi problem çözmedir.

Problem çözme süreci gerçek yaşama ve içinde bulunulan topluma ayak uydurma olarak nitelenebilir. Öğrenciler problem ile karşılaştıklarında çözüme ulaşmak için ihtiyaçları olan bilgilerin tamamına önceden sahip değildiler, bu aşamada sorgulayarak, neyi bilmeleri gerektiğini ve yanıtları nerede bulmaları ve buldukları sonuçları nasıl yorumlamaları gerektiğini öğrenirler. Bu sayede, yaşam boyu öğrenme sürecinde, iletişim ve ekip kurma becerilerine sahip olurlar (Pierson ve Parikh, 2000). Problem çözme becerisi bireyin kendini gerçekleştirme ve yaşadığı topluma uyum sağlama sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu nedenle, toplumun gelişimi ve refahı için bu becerinin geliştirmesi önemlidir. Çünkü birey çevresindeki sorunlarla sahip olduğu güçle, kendisinin problem çözme gücü oranında baş etmek zorundadır. Çünkü problem çözme sürecinde kendine güvenen kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir.

Birey problemle karşılaştığında inceleme ve karar verme becerileri ön plana çıkar. Ayrıca, kişiler bilinçli olmadan kendi kişisel özelliklerine, hayat stillerine ve geçmiş öğrenmelerine göre kendilerine özgü bir problem çözme ve karar verme becerisi geliştirirler. (Arnold, 1992). Problem çözme becerisi de diğer beceriler gibi edinilebilir bir beceridir. Bu sebeple, bireysel ve toplumsal problemlerin çözüme ulaşmasında öncelikli olan , problem çözme sürecinin bilinmesidir (Şahin, 2004).

Tüm bu anlatılanlardan hareketle matematik dersinde problem çözme süreci önemlidir ve bu sürecin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin araştırılması gereği ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dört işlem problemlerinin öğretimin sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla yapılması gerekenleri ortaya koymaktır.

Bunun için araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri problem kavramını nasıl algılamaktadır?
2. Sınıf öğretmenleri dört işlem problemlerinin matematik öğretimindeki yerini nasıl açıklamaktadırlar?
3. Matematik öğretim programında yer alan dört işlem problemleri kazanımlarına yönelik sınıf

- öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
4. İlkokul matematik ders kitabında yer alan dört işlem problemlerinin gerçek hayata ilişkisine yönelik sınıf öğretmenlerinin düşünceleri nelerdir?
 5. Dört işlem problemlerinin öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler nelerdir?
 6. Sınıf öğretmenlerine göre dört işlem problemlerinin öğretiminde öğrenciler ne tür güçlükler yaşamaktadır?
 7. Sınıf öğretmenlerine göre dört işlem problemlerinin öğretiminde kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla neler yapılabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma durum çalışması yöntemi ile hazırlanmıştır. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Bu çalışmada da ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dört işlem problemlerinin öğretimin sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla yapılması gerekenleri ortaya koymaya çalışan anket sonuçlarından elde edilen verilerde tümevarımsal analizlerden yararlanılacaktır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Tokat ilindeki sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Tokat ilinin Erbaa ilçesinde görev yapmakta olan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	10	66,67
	Erkek	5	33,33
	Toplam	15	100,00
Yaş	21-30	1	6,67
	31-40	6	40,00
	41-50	6	40,00
	51 +	2	13,33
	Toplam	15	100,00
Kıdem	0 – 10	1	6,67
	11-20	11	73,33
	21-30	2	13,33
	31 +	1	6,67
	Toplam	15	100,00
Yüksek Lisans	Yaptı	4	26,67
	Yapmadı	11	73,33
	Toplam	15	100,00

Veri Toplama Araçları

İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dört işlem problemlerinin öğretimi sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla yapılması gerekenleri

ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yönteminde yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Form hazırlanırken öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. İlgili literatüre dayalı olarak oluşturulan yedi soruluk taslak görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda bazı sorular üzerinde değişiklikler yapılmış ve form yeniden yapılandırılmıştır. Görüşme formu Ek-1'de verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması süresinde her öğretmene öncelikle araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak gönüllü olan 15 sınıf öğretmeni seçilmiştir. Yarı- yapılandırılmış görüşme formu e-posta aracılığıyla gönderilmiş, zaman kısıtlaması olmadan öğretmenlerin anket formunda yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Ayrıca görüşlerini ifade eden katılımcıların ifade ettikleri bilgilerin tümünün gizli tutulacağı, isimler ve kişiye ait bilgilerin araştırma kapsamı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağı belirtilerek, öğretmen görüşleri 1'den 15'e kadar; K1, K2, K3... K15 şeklinde kodlanarak sıralanacak ve bulgular kısmında da bu kodlamaya göre yer verilecektir.

Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme sürecinde yer alan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Bu analiz yönteminin temel hedefi, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasını sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, nitel analiz sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Analizlerde sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimlemelere yer verilmesi, zaman kısıtlaması yapılmadan derinlik odaklı veri toplanması, görüşme sorularının kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulması ve araştırmacı tarafından yapılan kodlamaların danışman tarafından sürekli kontrol edilerek düzeltilmesi ile tutarlılık incelemesinin yapılması geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik önlemleri oluşturmaktadır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Katılımcıların görüşmelerde sorulara verdiği yanıtlardan kodlar çıkarılarak tablolar oluşturulmuştur.

Öğretmenlerin Problem Kavramına İlişkin Görüşleri

İlk olarak öğretmenlere problem kavramına ilişkin görüşleri soruldu. Verilen yanıtlar doğrultusunda Tablo 2'de verilmiş olan tema ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Problem Kavramına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Problem	Sorun	K1,K5,K6,K9, K11,K12,K13,K15	8	“Çözülmesi gereken bir sorundur.” (K1).
	Dört İşlem	K2,K3,K8,K1 1	4	“Verilenler doğrultusunda istenenin dört işlem ya da matematiksel kavramlarla ifade edilmesi.” (K8).
	Soru Türü	K2,K7	2	“Dört işlemin okuma anlama ile ilişkilendirilerek oluşturulan soru türüdür.” (K2).
	Bilinmeyenli Soru	K3	1	“Matematik ifadesi olarak bir ya da daha fazla bilinmeyenli bir sorunun matematiksel işlemlerle çözülmesi.” (K3).
	Zorlayan Sorun Çıkarıcı	K4	1	“Sorun çıkarıcı ve zorlayan.”(K4).
	Soru Çıkarıcı	K4	1	“Sorun çıkarıcı ve zorlayan.”(K4).
	Bilimsel Yöntem	K6	1	“Sorun, sorunun bilimsel yöntemlerle çözülmesi işi.” (K6).
	Engel	K9	1	“Çözülmesi gereken, insanın zihnini karıştıran, kurcalayan, aşılması gereken engel.” (K9).
	Sıkıntı	K10	1	“Sonuca ulaştırılması gereken sıkıntı.” (K10).
	Durum	K10	1	“Çözülmesi gereken durum.”(K10).
	Güçlük	K14	1	“Bir veya birden fazla çözüm yolu olan karşılaşılan güçlük.”(K14).

Tablo 2’ de görüldüğü gibi problem kavramı her öğretmen tarafından farklı algılanmakta ve yorumlanmaktadır.. Katılımcılardan K12 problemi; “*Problem, öğrencinin karşılaştığı bir sorunu anlama, analiz etme, çözüm yolları üretme, bunları uygulayarak çözüme ulaşmasıdır*” şeklinde tanımlamıştır. Katılımcıların bir bölümü problem tanımını yaparken “dört işlem” kavramını dile getirmiştir. “*Dört işlemin okuma anlama ile ilişkilendirilerek oluşturulan soru türüdür.*” (K2).

Katılımcıların verdikleri yanıtların bazıları şu şekildedir;

“*Sorun çözme, işlem basamaklarını sıralayarak sonuca ulaşma.*” (K11)

“*Problem, yanıtının belirli bir kurala göre cevaplanması gereken sorudur. Çözülmesi için anlamının önemi büyüktür.*” (K7)

“*Çözülmesi gereken sorunlardır.*” (K13)

Dört İşlem Problemlerinin Matematik Öğretimindeki Yerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Dört işlem problemlerinin matematik öğretimindeki yerine ilişkin katılımcı görüşlerinin sorulduğu sorudan elde edilen veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Dört İşlem Problemlerinin Matematik Öğretimindeki Yerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Matematik Dersinde Dört İşlem Problemleri	Matematiğin temeli	K6,K10,K13, K15	4	“Matematiğin temeli problem ayrıca problem kurmadır.” (K6).
	Düşünme becerisi	K7,K9,K11	3	“Problem çözmek öğrencinin düşünme, akıl yürütme ve yorumlama becerisini geliştirir.” (K9).
	Hayata hazırlama	K3,K5,K7	3	“Problem çözmek öğrencileri hayata hazırlar.” (K5).
	Okuma- anlama	K5,K12,K13	3	“Problem çözebilen öğrenci okuduğunu anlıyor, doğru yorumluyor ve probleme çözüm üretebiliyor demektir. .”(K13).
	Çözüm yolları bulma	K3,K12	2	“Dört işlem problemleri teori üretip çözüm yolları bulma ve gerçek hayat problemlerinin çözüm yollarını bulmaları açısından faydalıdır.” (K3).
	Temel konu	K4,K14	2	“Hayatın her alanında gerekli olan temel konudur.” (K4).
Matematik okur yazarı	K14	1	“Dört işlem problemi çözebilen öğrenciler matematik okur yazarı olma yolunda önemli bir adım atmış olmaktadır.” (K14).	

Tablo 3’de elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların en çok ortak görüşte oldukları konu problem çözenin matematiğin temeli olduğudur. Bu konudaki görüşlerini K10 şu şekilde dile getirmiştir; “*Matematik dersi için dört işlem, matematiğin temelini oluşturur. Dört işlemin sıralı olarak çocuğa verilmesi, basamak basamak ilerlemesi önemlidir. Dört işlem sıralı bir olaydır. Matematik dersinde dört işlem becerisi oluşmamişsa başarı gerçekleşemez.*” Yine aynı soruya verilen cevaplardan ortak olan bir diğeri ise problem çözenin öğrencilerin düşünme becerisini geliştirdiğidir. K11’in ifadesi şu şekildedir; “*Günlük hayatta karşılaştığı sorunları çözmeye yardım eder, düşünmeyi geliştirir ve dikkati yoğunlaştırır.*”

Dört İşlem Problemleri Kazanımlarına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Dört işlem problemleri kazanımlarına yönelik katılımcı görüşlerinin sorulduğu sorudan elde verilen Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Dört İşlem Problemleri Kazanımlarına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Kazanımlar	Yeterli	K1,K4,K8,K9, K10,K11,K12	7	Problemlerle ilgili kazanımlar yeterli.(K8)
	Yetersiz	K5,K6,K7,K14	4	Kazanımlar Yeterli değil. (K6).
Verilme zamanı	Basitten Zora	K3	1	Müfredatta kazanım basitten zora verilebilirdi (K3).
	Uygun	K5,K8,K10	3	Kazımların verilme zamanı ve yeri uygundur.(K5)
Süre	Yetersiz	K1,K4,K5,K6, K7,K8,K9,K11, K13,K14	10	Kazanımlara ayrılan süre yetersizdir.(K7)
	Öğrenciye göre	K10,K15	2	Ayrılan süre öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine göre fark etmektedir.(K10)
Uygulanabilirlik	Soyut	K5,K13,K14	3	Problem çözme maalesef çoğu öğrenci için soyut kalıyor.(K13)
	Uygulanabilir	K8,K10	2	Uygulanabilir düzeyde.(K8)
Diğer (Etkinlik sayısı)	Fazla olmalı	K3,K12,K14	3	Etkinlikler daha fazla olmalı.(K12)

Bu aşamada dört işlem problemlerinin kazanımları; kazanımların yeterlilik durumları, verilme zamanı ve yerinin uygunluğu, uygulanabilirliği ve kazanımlara ayrılan süre yeterliliği açısından incelenmiştir. Tablo 4'te yer alan katılımcı görüşlerine bakıldığında kazanımların sayı olarak yeterli düzeyde olduğunu düşünen katılımcılar çoğunluktadır. Katılımcıların az bir kısmı ise kazanımların sayı olarak yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Çalışmaya katılan katılımcılardan bir kısmı ise bu soruya yanıt vermemiştir.

Yine aynı soru altında sorulan kazanımların verilme zamanı ve yerinin uygunluğu sorusuna yalnızca 3 katılımcı yanıt vermiş, kazanımların verilme zamanı ve yerinin uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu kazanımların öğretilmesi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Katılımcıların çok azı ise bu sürenin öğrenci seviyesine göre değişebileceğini ifade etmiştir

Yine katılımcılardan bir kısmı bu soruya yanıt vermemiştir. Kazanımların uygulanabilir olup olmadığı konusunda yanıt verenlerin çoğunluğu kazanımların soyut kaldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bir kısmı da kazanımlarla ilgili daha fazla etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ders Kitabında Yer Alan Dört İşlem Problemlerinin Gerçek Hayatla İlişisine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Ders kitabında yer alan dört işlem problemlerinin gerçek hayatla ilişkisine yönelik katılımcı görüşlerinin sorulduğu sorudan elde edilen bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Ders Kitabında Yer Alan Dört İşlem Problemlerinin Gerçek Hayatla İlişisine Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Dört İşlem Problemlerinin Gerçek Hayatla Uyumu	Gerçek hayat	K5,K7,K8,K9, K10,K14,	7	“Çoğu ders kitaplarındaki problemler gerçek hayatla ilişkili.” (K9).
	Yetersiz	K2,K5,K11, K13,K14	5	“Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirme konusunda yetersizdir.” (K5).
	Anlaşılır	K4,K5,K8,K14	4	“Cümleleri çocuklar için anlaşılır.” (K8).
	Anlaşılır değil	K7,K9,K12, K13	4	“Ders kitaplarındaki problemler konusunun anlaşılabilirliğini yetersiz buluyorum.” (K13).
	Somutlaştırmak zor	K3,K9,K15	3	“Öğrenciler okudukları problemleri somutlaştırmakta zorlanıyorlar.” (K15).
	Bölgesel olmalı	K3,K6	2	“Bence bölgesel olarak kitaplar hazırlanabilir.” (K3).
	Eksik	K1,K13	2	“Problemler çok eksik ” (K1).
	Basit	K1	1	“Problemler çok basit kalıyor.” (K1).

Tablo 5'te görüldüğü üzere ders kitabında yer alan dört işlem problemlerinin gerçek hayatla ilişkisine yönelik katılımcı görüşleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Katılımcıların bir kısmı dört işlem problemlerinin gerçek hayatla ilişkisine yetersiz demmiştir.

“Ders kitaplarındaki örnekler güzel fakat sayıca yetersizdir.”(K2)

“Problemler daha fazla olmalı. Örnek problemler kitapta çok yer kaplamış, daha çok problem verilmeli.”(K11)

Buna karşın katılımcıların çoğunluğu problemlerin gerçek hayatla ilişkili olduğunu düşünmektedir.

“Hayatla ilişkilidir. Farklı şekillerde düşünme becerisini geliştirir. Öğrencileri hayata hazırlar. Öğrenciler problemleri anlamada zorlanıyor. Problem cümlelerini öğretmenler öğrencilerin seviyesinde somutlaştırabildikleri zaman anlama sağlanıyor.”(K7)

Problemlerin anlaşılır olduğunu düşünen katılımcı sayısı ile anlaşılır olmadığını düşünen katılımcı sayısı birbirine eşit sayıdadır.

Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Sınıf Öğretmenleri Tarafından Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Dört işlem problemlerinin öğretiminde sınıf öğretmenleri tarafından karşılaşılan güçlüklere ilişkin katılımcı görüşlerinin sorulduğu soruya verilen yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Sınıf Öğretmenleri Tarafından Karşılaşılan Güçlüklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Öğretmen Kaynaklı	Somutlaştıramama	K1,K14,K15	3	“Problemlerin somutlaştırılması gerek ama pahalı.” (K1).
	Okuduğunu anlamama	K1,K3,K5,K7,K9, K10,K11,K12,K14	9	“Sınıflarda seviye farklılıkları oluşması.” (K11).
	Hızlı çözme isteği	K3,K4	2	“Problem iki aşamalı ise çocuklar hızlı çözmek için tek aşamada yapmaya çalışıyor.” (K3).
Öğrenci Kaynaklı	İşlem Hataları	K12,K15	2	“Problemler öğretilirken genellikle yaşanan sorun yanlış işlem yapması ile sonuçlanmaktadır.” (K15).
	Tek bir işleme şartlanma	K5	1	“Öğrenciler hangi konuyla ilgili problem çözümlüyorsa (toplama işlemi gibi) kendilerini sadece toplama işlemi yapılacak diye şartlandırıyorlar.” (K5).
Program Kaynaklı	Gerçek hayatla uyumlu değil	K9	1	“Problem günlük yaşantısı ile ilgili değilse öğrencinin dikkatini çekmiyor.” (K9).
	Süre yetersiz	K8	1	“Süre problemi yaşıyorum.” (K8).
	Seviye farkı	K11	1	“Sınıflarda seviye farklılıkları oluşması.” (K11).
Diğer Unsurlar	Yaş farkı	K13	1	“Bazı öğrencilerimiz arasında yaş olarak (ay) fazla fark var bence.” (K13).

Bu aşamada katılımcılara dört farklı etmeden kaynaklanan güçlükler sorulmuştur. Bunlar; öğretmen kaynaklı, öğrenci kaynaklı, program kaynaklı ve diğer unsurlar kaynaklı güçlüklerdir. Katılımcıların öğretmenden kaynaklı güçlükler olarak doğrudan belirttikleri herhangi bir kavram yoktur. Verilen cevaplarda yeterli somutlaştırmanın öğretmenden kaynaklı olabileceği düşünülerek bu kategoriye alınmıştır. Katılımcılardan 3 tanesi problemlerin yeterince somutlaştırılmamasının dört işlem problemlerinin öğretiminde karşılaşılan güçlük olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrencilerden kaynaklanan güçlüklerin en başında okuduğunu anlayamamanın geldiğini söylemişlerdir. Buradan da anlaşılacağı üzere problem çözmenin ilk koşulu okuduğunu anlamaktır.

Karşılaşılan güçlüklerden program kaynaklı olarak problemlere ayrılan sürenin yetersizliği ve problemlerin gerçek hayatla uyumlu olmaması belirtilmiştir.

Diğer unsurlar başlığının altında da sınıflarda oluşan seviye farklılıkları ve öğrencilerin arasındaki yaş (ay olarak) farkı dile getirilmiştir.

“Bazı öğrencilerimiz arasında yaş olarak (ay) fazla fark var bence. Birkaç öğrenci konuyu çabuk kavrarken çoğu öğrencinin kavraması zaman alıyor. Problemlerin üzerinde plandakinden çok daha fazla duruyorum. Kesinlikle ders kitaplarının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.”(K13)

Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Öğrenciler Tarafından Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Katılımcı Görüşleri

Dört işlem problemlerinin öğretiminde öğrenciler tarafından karşılaşılan güçlükler nelerdir sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 7’ de kodlar çıkarılarak gösterilmiştir.

Tablo 7. Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Öğrenciler Tarafından Karşılaşılan Güçlüklerle İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Öğretmen Kaynaklı	Somutlaştıramama	K3,K5	2	“Somutlaştırma ile ilgili güçlükler yaşanmaktadır.” (K3).
	Okuduğunu anlayamama	K1,K9,K12,K13,K15	5	“Okuduğunu anlama ve yorumlamada sorun yaşıyorlar.” (K1).
	Çözümü planlayamama	K1,K9,K12	3	“Okumada ve anlamada güçlük çeken öğrenciler problemleri anlayamadığı için hangi işlemleri yapacaklarına karar veremiyorlar.” (K12).
	Önyargılar	K5,K6,K14	3	“Ön yargı ve anlamayacağını düşünmeleri problem çözümünü olumsuz etkilemektedir.” (K6).
Öğrenci Kaynaklı	Yorumlayamama	K1,K9	2	“Okuduğunu anlamada hangi işlemi yapacağına karar vermede güçlük yaşıyorlar.” (K9).
	Çaba sarf etmeme	K7	1	“Çocuklarda düşünme, çaba sarf etme, beyin jimnastiği yapma konusunda eksiklikler var.” (K7).
	Dikkatsizlik	K9	1	“Dikkat ederek okumuyorlar.” (K9).
Program Kaynaklı	Ders kitapları	K8	1	“Ders kitaplarında da çok yetersiz sayıda ve çeşitlilikte problem soruları içermekte.” (K8).
Diğer Unsurlar	Fırsat eşitsizliği	K8	1	“Kaynaklara ulaşamayan öğrenciler için fırsat eşitliği ortadan kalkıyor.” (K8).

Dört işlem problemlerinin öğretiminde öğrenciler tarafından karşılaşılan güçlüklerle ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok karşılaştığı güçlüğü okuduğunu anlayamama olduğu belirtilmiştir.

“Okumada ve anlamada güçlük çeken öğrenciler problemleri anlayamadığı için hangi işlemleri yapacaklarına karar veremiyorlar.”(K12)

Katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer güçlük ise öğrencilerin çözümü planlayamamalarıdır. Ayrıca matematiğe karşı gelişen önyargılar da problem öğretiminde öğrenciler açısından zorluk oluşturmaktadır.

Öğrencilerin problemi yorumlayamaması da bir güçlük olarak belirtilmiştir, bu durumun öğrencinin okuduğu anlayamaması sonucu ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Kalıcı Öğrenmenin Sağlanmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcılara yöneltilen son görüşme sorusu dört işlem problemlerinin öğretiminde kalıcı öğrenmenin sağlanması için önerilerinin neler olduğudur. Bu soruya katılımcıların verdiği yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 8’de kodlar çıkarılarak gösterilmiştir.

Tablo 8. Dört İşlem Problemlerinin Öğretiminde Kalıcı Öğrenmenin Sağlanmasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	Frekans	Örnek Cümle
Öğretmen Tarafından Yapılabilecekler	Materyal	K3,K14	2	“Öğretmen materyallerle problemi somutlaştırabilir” (K3).
	Tekrar	K6,K7	2	“Çokça soru çözme.” (K7).
	Drama	K9,K15	2	“Problemler tablo, şekil vb. ile dramatize edilmeli.” (K9).
	Eksik konu tespiti	K12	1	“Öğrencilerin işlemleri neden yapamadıkları tespit edilmeli, eksikler giderilmeye çalışılmalıdır.” (K12).
Öğrenci Tarafından Yapılabilecekler	Yenilikçi olmalı	K14	1	“Yenilikçi olmalı.” (K14).
	Okuma- anlama becerisi	K3,K5,K7,K8, K9,K14	6	“Kalıcı öğrenme için çok iyi bir okuma anlama becerisi kazanmalı.” (K8).
	Kendi cümleleri	K9	1	“Öğrenciler problemleri kendi cümleleri ile açıklamalıdır.” (K9).
Program Kaynaklı Yapılabilecekler	Spor dalları	K14	1	“Ayrıca farklı spor dallarına yönelmelidir.” (K14).
	Kazanım süreleri	K4,K5,K6,K9	4	“MEB ders kitaplarını kapsamını, kazanımların sayısını ve kazanımlara ayrılan süreleri düzenlenmelidir.” (K5).
	Ders kitapları	K5,K12,K13, K14	4	“Ders kitaplarının içeriği gelişmeli ve işlevselliği artırılmalıdır.” (K13).
	Konular	K1,K5	2	“Matematik konularını sadeleştirerek problem çözme üzerinde daha fazla durulmalıdır.” (K1).
	Öğretmen eğitimi	K6,K10	2	“Öğretmenler problem için faaliyet geliştirici eğlenceli etkinlik, taktik geliştirici eğitim verilebilir.” (K6).
	Okula başlama yaşı	K13	1	“Öncelikle birinci sınıfa başlama yaşı eskisi gibi en az 72 aylık olmalıdır.” (K13).
	Ek kaynak	K14	1	“Ders kitaplarına takviye etkinlikler kitapları, test kitapları, üç boyutlu matematik materyalleri her öğrenciye temin edilmesini sağlamalıdır.” (K14).
Diğer Unsurlardan Kaynaklı Yapılabilecekler	Sorumluluk verme	K5,K7,K9	3	“Çocuklara sorumluluk vererek herhangi bir konuyla ilgili bir problemi çözebilmesine fırsat vermelidir.” (K5).

Günlük hayat	K7,K9,K15	3	“Öğrenciler günlük hayata dahil edilmelidir.”(K9).
Zeka oyunları	K5,K14	2	“Küçük yaşta zekalarını geliştirecek etkinlik ve oyunlarla çocuklarını etkileşim halinde tutmalıdır.” (K5).
Çocukların soruları	K14	1	“Küçük yaştan itibaren çocukların soru sormasına izin vermeli ve bu sorulara mutlaka cevaplar vermelidir.” (K14).

Bu görüşme sorusuna verilen yanıtlar dört boyut altında ele alınmıştır. Dört işlem problemlerinin öğretiminde kalıcı öğrenmenin sağlanması için yapılabilecekler öğretmen tarafından, öğrenci tarafından, program kaynaklı ve diğer unsurlar (veli) kaynaklı yapılabilecekler olarak incelenmiş ve verilen yanıtlar Tablo 8’de oluşturulan kodlarla ifade edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen kaynaklı yapılabilecekler arasında en çok materyal kullanımı ile problemlerin somutlaştırılması dile getirilmiştir. *“Öğretmen; Yenilikçi olmalı, her kazanım için materyaller eşliğinde grup etkinlikleriyle kazanımları somutlaştırarak öğrencilere kazandırmalıdır. Web 2.0 eğitim araçları ile desteklenmiş kalıcı eğitim süreçlerini planlamalıdır.”(K14)*

Bu soruya verilen yanıtlar arasında diğer sorularda da olduğu gibi farklı görüşlerin hakim olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciyi sürece dahil etme, problemin çözümü için yeterli fırsat tanıma, bol bol tekrar yapma ve veli-öğrenci-öğretmen iş birliğinin oluşturulması verilen yanıtlardan bazılarıdır.

“Öğrenci,veli ,öğretmen işbirliğine önem verilmeli .Her öğrencinin içinde bulunduğu seviye dikkate alınmalı buna göre çalışmaları yapılmalı seviye grupları oluşturulmalı”(K11)

Öğrencilerin kalıcı öğrenmeyi sağlamak için yapabileceklerine bakıldığında çoğunluk okuma-anlama düzeylerinin artırılması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca okuduğunu anladıktan sonra problemi kendi cümleleri ile ifade etmenin gerekliliğini belirten bir katılımcı da mevcuttur.

“Öğrenci; kitap okumayı zorunlu bir iş olarak değil de süreklilik haline getirmelidir. Okuduğu kitabı hatırlamaktan ziyade anlamlandırma yapması ve bir sonuca varması gerekir. Anlamlandırma yapabildikçe karşısına çıkan problemleri de anlaması ve çözebilme yetisi gelişir.” (K5)

Problem çözme öğretim sürecinde kalıcı öğrenmenin sağlanması için program kaynaklı olarak yapılabileceği düşünülen faaliyetlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu konuda kazanımlara ayrılan sürenin artırılması ve ders kitaplarının revize edilmesi gerekliliğini belirten katılımcı sayısı eşittir. Ayrıca matematikte yer alan konuların azaltılması, öğretmenlere ek eğitimler verilmesi gibi önerilerde bulunmaktadır.

Velilerin bu konuda neler yapabileceği sorusuna da daha çok sorumluluk verme, günlük hayata dahil etme önerileri gelmiştir. Katılımcılardan bir kısmı çocukların zeka oyunları ile daha çok vakit geçirmelerini önermiştir.

“Veli; Küçük yaşlardan itibaren çocukların soru sormasına izin vermeli ve bu sorulara mutlaka cevaplar vermelidir. Çocuğunun sorduğu sorulara, çocuğun kendisinin çözüm yolu bulmasına izin vermelidir. Kelime dağarcığını çeşitlendirmeli ve çocukla da yeni kelimelerle konuşmalarına yer vermelidir. Ayrıca çocuğuyla sosyal becerilerini geliştirici oyunlar oynamalı ve zeka geliştirici etkinlikleri hayatlarına entegre etmelidir.” (K14)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Çalışılan konu üzerinde yapılan literatür taramasında önceki yıllardaki çalışmaların büyük bir bölümünün öğrenciler ile yapıldığı görülmüştür. Geçmiş dönemdeki çalışmalar; öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için öğrencilere çeşitli testler uygulayarak elde edilen verilerle oluşturulmuştur. Bu nedenle bu çalışmanın alanında özgün olduğu düşünülmektedir.

Problem çözme alanında yapılan çalışmaların 2006 yılından sonra yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durumun Türk Eğitim Sistemi'nde 2006 yılında gerçekleşen değişiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesi ile düşünen, sorgulayan, yaratıcı, problem çözen ve akıl yürüten bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Bu çalışmada rutin problemler olarak adlandırılan dört işlem problemlerinin öğretim sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında problem çözme konusunda daha önce yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda her öğretmenin problem kavramını tanımlamak için birbirinden farklı kelimeler kullandığı görülmüştür. Bazı katılımcılar problem tanımı için sorun kelimesini kullanırken bazı katılımcılar dört işlem becerisi gerektiren soru türleridir tanımını yapmışlardır. Problemi aşılması gerek zorluk, engel olarak tanımlayan katılımcı da bulunmaktadır. Bu durum bize her öğretmenin problem kavramını farklı algıladığını göstermektedir.

Katılımcıların bir çoğu problem çözme sürecinin matematik dersi için çok önemli olduğunu hatta matematiğin temeli olduğunu düşünmektedir. Ayrıca problemlerin günlük hayata hazırladığı, ve düşünme becerisini geliştirdiği düşünülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü matematik dersi için problem çözme kazanımlarının yeterli olduğunu ancak bu kazanımlara ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin problemi yorumlama aşamasında zorlandıklarıdır. Problemi yorumlayamayan öğrenci çözüm yolunu da planlamakta zorlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çözüme ulaşmak için acele etmeleri de problem çözümü için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Bir an önce çözüme ulaşmak isteyen öğrenci problemi anlamak için çaba sarf etmek yerine problemin içinde karşılaştığı sayıları rastgele işleme almaktadır. Eğer problem çoktan seçmeli bir soru ise cevap şıklarında yer alan sayılara ulaşana kadar rastgele işlemlere devam etmektedir. Bu durum hem problem çözme becerisinin gelişmesine engel olmakta hem de öğrencinin matematik başarısını düşürmektedir.

Problem çözme öğretim sürecini olumsuz etkileyen bir diğer durum da çocukların sosyal hayatın içine yeterince entegre edilmemiş olmalarıdır. Günlük hayatta herhangi bir sorunla karşılaşmayan birey matematik dersinde karşılaştığı problemleri anlamlandırmak ve çözmekte zorlanmaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin kelime dağarcığı çok kısıtlı olduğu için problemde verilen problem durumunu anlayamamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak matematikte dört işlem problemlerin öğretim süreci ile ilgili şu öneriler geliştirilmiştir;

- Problem çözmeye kalıcı öğrenmenin sağlanması için bireylerin günlük yaşama dahil edilebilir.
- Okuma- yazma becerisinin kazanıldığı ilk dönemden itibaren öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenebilir.
- Matematik eğitim programında problem çözme kazanımları için ayrılan süre artırılabilir.
- İlkokulda öğrencilere ağır gelecek soyut konuların yerine sorgulama ve yorumlama becerisinin gelişmesine fırsat tanıyacak etkinliklerin yer aldığı dersler verilebilir.
- Matematik eğitimi veren öğretmenler için öğrencilere matematiği daha eğlenceli ve daha anlamlı hale getirebilecek eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Arnold, J. D. (1992). *The complete problem solving*. Canada: John Wiley & Sons Inc.

Başdamar, B. (2019). *Problem çözme stratejileri öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersi akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile matematik problemlerini çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 40-5.

Can, A. A. (2021). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözmeye ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 103- 11.

Deringöl, Y. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem kurma ve çözme becerileri ile akademik benlik durumlarının incelenmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı 29.

Divrik, R. (2019). *Sorgulamaya dayalı öğrenme yönteminin 4. sınıf matematik dersinde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin problem çözme ile problem kurma becerilerine etkisi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekici, B., & Demir, M. K. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemlerini çözerken yaptıkları matematiksel hatalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 61-80.

Gökbulut, Y. & Aslan, O. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18 (3) , 908-930.

Gökkurt, B., Örnek, T., Hayat, F. ve Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin problem çözme ve problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 4 Sayı: 2,s.751*.

Gökkurt, B. & Soylu, Y. (2012). *Öğrencilerin problem çözme sürecinde anlam bilgisini kullanma düzeyleri* Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

Kaya, S. & Kablan, Z. (2018). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 12, (1), 25-44*.

Kabadayı, R. (1992). Problem çözme süreci, gereği ve eğitimdeki boyutları. *Öğretmen Dünyası*, 146(s 32).

MEB. (2018). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. T.C. Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Memnun, D. S. & Kanbur, N. İ. (2020). Üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine göre problem çözme başarıları ve çözüm sürecinde karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi Cilt: 15 Sayı: 22*.

Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 179-190.

Pesen, C. & Bindak, R. (2020). İlkokul matematik dersinde problem çözme öğretim uygulamaları, *BAUN Fen Bil. Enst. Dergisi*, 23(1), 173-186.

Polya, G., How to solve It? (2th ed.) Princeton University Press, Princeton, N.J., (1957). Polya, G. (1997). Nasıl çözmeli ? Matematikte yeni bir boyut. (F. Halatçı, Çev.). *Sistem Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1990)*.

Pierson, S., & Parikh, A. A. (2000). Stories from the field: problem-base learning from a teacher's and a student's, Span style, *Mso-spacerun:yes, perspective. Change*, 32 (1),21-27

Saka, E. & Durmuş, M. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının ve metaforik algılarının incelenmesi, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl: 25, Sayı:85.

Serin, M. K. & Korkmaz, İ. (2018). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problemi anlama ve tahmin süreçlerinde ortaya koydukları bilişselüstbilişsel davranışların incelenmesi*, Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl: 10, Sayı: 28.

Soylu, Y. & Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözenin rolü *Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7 Sayı:11.

Şahin, Ç. (2010). Problem çözme becerisinin temel felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (10).

Tertemiz, N. , Özkan, T. , Çoban Sural, Ü. & Ünlütürk Akçakın, H. (2015). İlkokul (1-4) matematik ders kitaplarında yer alan dört işlem becerisine dayalı problem yapılarının incelenmesi . *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 2015 (5) , 119-137.

Yazgan, Y. & Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28: 210-218.

Yenilmez, K. & Yaşa, E. (2007). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerine bir inceleme, *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 2, (4), 272-287.

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

Yurtseven, R. & Ocak, G. (2021). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Alan Araştırmaları Dergisi* Cilt: 10, Sayı:1, Sayfa:16-34.

BAĞIMSIZ ANAOKULU YÖNETİCİLERİ İLE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ARASINDAKİ İLETİŞİM SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ

Öğretmen Duygu UZUN
Necatibey Eğitim Fakültesi Anaokulu
duygutzy@hotmail.com

ÖZET

Var olan eğitim sisteminin olmazsa olmazı okul yöneticileri ile öğretmenleri arasındaki iletişimin sağlıklı ve etkili olması, okulla ilgili tüm paydaşlar üzerine etki etmekte ve büyük önem taşımaktadır. Sağlıklı ve etkili bir iletişim sürecinin yaşanması okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinin kalitesine bağlıdır. Bu çalışmanın temel amacı, bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesidir. Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır ve nitel araştırma ile desenlenmiştir. Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Araştırma evrenini, Balıkesir ilinde bulunan bağımsız anaokulu yöneticileri ve bu kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenleri; çalışma grubunu ise 3' ü resmi 3' ü özel kurumda görev yapan 6 bağımsız anaokulu yöneticisi ve 6' sı resmi 2' si özel kurumda çalışan 8 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır ve "içerik analizi metodu" ile bulgular sunulmuştur. Araştırmanın okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin genel iletişimleri ile ilgili sonuçları incelendiğinde çoğunlukla sözlü iletişimin tercih edildiği bununla beraber sözsüz iletişimle desteklendiği görülmektedir. Araştırma bulgularına göre; yazılı iletişim öncelikli iletişim türü olmamalıdır. Sözlü iletişimle ilgili elde edilen bulgular; iletişime geçen kişiler arasında yanlış üslup, yanlış anlaşılma, dinleme ve uygulamada sıkıntı, birbirlerini tanımama, empati kuramama gibi konularda sorunlar olduğunu göstermektedir. Ayrıca diksiyonu iyi olmayan, kişilik özelliğinden dolayı sert mizaca ve ses tonuna sahip öğretmenlerin özel kurumlarda uzun süre çalışmadığı görülürken, resmi kurumlarda müdürlerin ve okul öncesi öğretmenlerinin beraber çalışacakları kişileri seçememelerinden dolayı duruma razı oldukları görülmüştür. Sözsüz iletişimle ilgili göz teması kurmanın ve kokunun önemi üzerinde durulmuş, jest ve mimikleri ile beden dilini abartılı kullanmanın karşı tarafta olumsuz hisler yarattığı, uğradığı haksızlığa sessiz kalmanın olumsuz sonuçlar doğurduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müdür, Öğretmen, İletişim, Anaokulu, Okul Öncesi.

ABSTRACT

A healthy and effective communication between school administrators and teachers, which is indispensable for the existing education system, has an impact on all stakeholders related to the school and is of great importance. A healthy and effective communication process depends on the quality of verbal and nonverbal communication skills between school principals and teachers. The main purpose of this study is to reveal and evaluate the problems encountered in verbal and nonverbal communication skills between school principals and preschool teachers working in independent kindergartens. This research is a descriptive research and patterned with qualitative research. The research was conducted in the second semester of the 2020-2021 academic year. The universe of the research consists of independent kindergarten administrators in Balıkesir and preschool teachers working in these institutions; the study group consisted of 6 independent kindergarten administrators, 3 of which were official and 3 of which were working in private institutions, and 8 preschool teachers, 6 of which were official and 2 of which were working in private institutions. All participants voluntarily participated in the research. The data of the research were collected using an interview technique and the findings were presented with the "content analysis method". When the results of the research on the general communication of school principals and preschool teachers are examined, it is seen that verbal communication is mostly preferred, but it is supported by non-verbal communication. According to the research findings; Written communication should not be the primary type of communication. Findings related to verbal communication; It shows that there are problems such as wrong style, misunderstanding, trouble in listening and practice, not knowing each other, not being able to empathize among the people who communicate. In addition, it is seen that

teachers who do not have good diction and who have a hard temperament and tone of voice due to their personality cannot work for a long time in private institutions, it was seen that principals and preschool teachers in public institutions were willing to accept the situation because they could not choose the people they would work with. The importance of making eye contact and smell in relation to nonverbal communication has been emphasized, and it has been determined that the exaggerated use of gestures and mimics and body language creates negative feelings on the other side, and being silent about injustice has negative consequences.

Keywords: Manager, Teacher, Communication, Kindergarten, Preschool.

GİRİŞ

İnsanların doğduklarından itibaren var olan sosyalleşme istekleri, kendileri dışında birisiyle daha iletişim kurma ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır, bu nefes almak kadar temel bir ihtiyaçtır. Çünkü insanın kendini ifade edebileceği aynı zamanda da karşısındakini anlayabileceği en kolay ve en güzel yol iletişimdir. Gürgen (1997, 9)' e göre, insanlar, başkalarıyla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlatabilmek ve etkileyebilmek yani toplumsallaşabilmek için iletişim kurar. Yaşamı anlamlandırabilmek için ise insan bazen kendisiyle iletişim kurarken bazen başkasıyla bazen de bir grupla iletişime girebilmektedir. Var olan eğitim sisteminin olmazsa olmazı okul yöneticileri ile öğretmenleridir. Yöneticiler ile öğretmenler arasındaki iletişimin sağlıklı, etkili olması okulla ilgili tüm paydaşlar üzerine etki etmekte ve büyük önem taşımaktadır. Doğan, Uğurlu, Yıldırım ve Karabulut (2013), hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde insanın eğitilmesi ve öğretilmesi sürecinde iletişimin her boyutuyla kullanıldığını, bu nedenle eğitim örgütlerinde iletişimin farklı boyutlarda ve farklı bireyler arasında yoğun olarak gerçekleştiğini ve bu gerçekliğin en önemli paydaşlarının ise eğitim ve öğretim sürecine can veren öğretmen ve yöneticiler olduğunu söylemişlerdir. Sosyal ilişkilerin sürdürülmesi, insanların birbirlerini karşılıklı olarak anlayabilmesi yalnız iletişimle mümkündür. Ancak iletişim denince akla ilk gelen sözlü ya da yazılı iletişim olmaktadır. Bu bağlamda sözsüz iletişimin önemi göz ardı edilebilmektedir. Aytekin (2019, 5), iletişimin gerçekleşmesinin bir gönderici ve alıcı durumundaki kişi veya kişilere bağlı olduğunu, bunların diğerleriyle ilişkilerinde genellikle yazılı veya sözlü iletişime başvurduklarını ve aynı zamanda bu sözlü iletişime beden dilinin de eşlik ettiğini ifade etmiştir.

Eğitim ve öğretim ortamlarında doğru bir iletişim kurmanın yolu, günümüzde en sık kullanılan iletişim türlerinden olan sözlü ve sözsüz iletişimin kalitesine bağlıdır (Dağ, 2014). Dökmen (2005, 13)' in de bahsettiği gibi insanlar arası iletişimde küçük şeyler çok önemlidir, bazen tek kelimedenden alınırken bazen tek bir kelimeye sevinebilir ve karşımızdakinin mimiklerinden sürekli anlam çıkarmaya çalışırız. Özellikle insanlar arası ilişkilerin yoğun olduğu ve bu ilişkilerin öğrenildiği, öğrenilenlerin uygulandığı ve değerlendirildiği mekânlar olan okul gibi örgütlerin iletişim açısından incelenmesi önemlidir (Dinçer, 2018, 30).

Kademesi ve branşı her ne olursa olsun tüm okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki iletişim düzeyinin, okulun iş ve işleyişini, yapısını, çalışmasını ve tüm paydaşları olumlu ya da olumsuz etkileyeceği öngörülmektedir. Örgüt içindeki tüm bireyler birbiriyle ne kadar iyi iletişim kurarlarsa, o örgütün amaçlarına ulaşabilmesi o kadar kolay olacaktır.

Bir eğitim yuvasında, hele ki çocukların ilk yıllarının şekillendiği okul öncesi eğitim kurumlarında okul yöneticileri ile öğretmenler, okul içi-dışı ilişkilerinde olumluluktan yana olan, problem çözebilme becerisine sahip, işbirliği içinde çalışabilen, ilişkilerinde her daim objektif davranan, birbirlerine karşı hoşgörülü olabilen bireyler olurlarsa daha sağlıklı bir iletişim

kurabileceklerini düşünmekteyim. Ayrıca içinde oldukları dönem gereği de çocukların çevrelerinde gördüğü her şeyi taklit etmeleri ve büyüklerini sosyal model olarak görmeleri sebebiyle, kurum içindeki her türlü sözlü ve sözsüz iletişim çocukların hafızalarında daha da kalacaktır. Ergenekon ve Aküzüm (2020) de şu görüşleriyle bu düşüncüyü desteklemektedirler: Okul öncesi eğitimde, öğretmenlerin eğitsel niteliği belirleyen önemli bir unsur olarak görülmekte olduğu, bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini mutlu ve huzurlu hissettiği olumlu iklimin hâkim olduğu eğitim örgütlerinde, çocuklarla daha iyi iletişim kurdukları aynı zamanda okula karşı göstermiş oldukları tutum ve davranışlarının daha olumlu olduğu ifade edilebilir. Kurumdaki ahengin bozulmaması, kişiler arası iletişimin sekteye uğramaması için, okul müdürleri ile öğretmenlerin günlük iletişimlerinde karşılaştıkları sorunların ortaya çıkartılmasında fayda vardır. Bu çalışmada bağımsız anaokulu yöneticileri ile okul öncesi öğretmenlerinin sözlü ve sözsüz iletişim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı, bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim becerilerinde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle konuya yönelik bir literatür taraması yapılmıştır ve Balıkesir ilinde bulunan resmi ve özel bağımsız anaokullarında çalışan okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile görüşülmüş olup konuyla ilgili öneriler sunulmuştur.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, verilerin toplanması ve çözümlenmesi başlıkları altında çeşitli bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel (descriptive) araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, 25).

Araştırma, nitel araştırma ile desenlenmiştir. Araştırmanın bilgi ve deneyimleriyle gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan anti-pozitivist yorumcu bakış açısı nitel araştırmalara işaret eder (Büyüköztürk vd., 2020, 13). Berg ve Lune (2019, 20), nitel teknikleri araştırmacıların, diğer insanların anlayış ve algılarından pay almalarına ve insanların günlük yaşamlarını nasıl yapılandırıp anlam verdiklerini de keşfetmelerine olanak sağladığını belirtmiş ve bu yöntemi kullanan araştırmacıların kişilerin kendileri ya da başkaları hakkında nasıl bilgi edinip nasıl anlamlandırdıklarını incelemişlerdir. Bağımsız anaokulu yöneticileri ile okul öncesi öğretmenlerinin arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim sorunlarının olaya herhangi bir müdahalede bulunmadan, derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Ozan Leymun, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul (2017), bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceğini ve karmaşık konuların anlaşılmasına ve keşfedilmesine olanak tanıdığını söylemektedirler.

Bu araştırma deseninde durumu gerçek ortamında kendi akışı içerisinde derinlemesine incelemek ve etraflı bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır ve araştırmacının sürece, ortama ve olaya müdahalesi söz konusu değildir (Ozan Leymun vd., 2017).

Bu araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları yardımıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi metodu kullanılmıştır. Katılımcılara, onların demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sabit sorular ile açık uçlu görüşme soruları iletilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Büyüköztürk vd. (2020, 82), araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların geçerli olacağı, yorumlanacağı grupları evren olarak tanımlamaktadır. Bu çerçevede araştırma evreni Balıkesir ili merkez ilçelerinde bulunan bağımsız anaokulu yöneticileri ve bu kurumlarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Örneklem ise bir evrenin tamamının ölçülemediği durumlarda, evreni en iyi temsil edebileceğine inanılan rassal seçilmiş, yeterli büyüklükteki kümedir (Şahin, t.y.). Bilgilerin örnekleme yapılarak toplama yoluna gidilmesi, çok daha az insan kaynaklarının (yönetici, koordinatör, anketör, kontrolör, bilgisayar işletmeni vb. İnsan gücü) ve maddi kaynakların (anketlere, ulaşım, araç-gerece, insan gücüne ayrılan bütçe vb.) kullanılması, ek olarak bilgilerin kısa sürede toplanabilmesi nedeniyle araştırmacılar tarafından büyük bir avantajdır (Büyüköztürk vd., 2020, 13). Araştırmamızın çalışma grubu ise 3' ü resmi (M1, M3, M4) , 3' ü özel kurumda (M2, M5, M6) görev yapan 6 bağımsız anaokulu yöneticisi ve 6' sı resmi (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8) 2' si özel kurumda (Ö3, Ö7) çalışan 8 okul öncesi öğretmeninden oluşturulmuştur. Tüm katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen ve müdürlere ait kişisel bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Ö (f)	M (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)	Katılımcılar
Cinsiyet	Kadın	8	3	11	78,6	(M1, M2, M5, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)
	Erkek	0	3	3	21,4	(M3, M4, M6)
Yaş	20-30 Yaş	2	1	3	21,4	(M3, Ö3, Ö7)
	31-40 Yaş	5	3	8	57,1	(M1, M3, M5, Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8)
	41-50 Yaş	1	2	3	21,4	(M2, M4, Ö4)
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	2	1	3	21,4	(M6, Ö3, Ö7)
	6-10 Yıl	2	2	4	28,6	(M1, M5, Ö1, Ö2)
	11-15 Yıl	2	1	3	21,4	(M3, Ö5, Ö8)
	16 Yıl Ve Üstü	2	2	4	28,6	(M2, M4, Ö4, Ö6)
Kurum Türü	Resmi	6	3	9	64,3	(M1, M3, M4, Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8)
	Özel	2	3	5	35,7	(M2, M5, M6, Ö3, Ö7)
Ünvanı	Öğretmen	8	0	8	57,1	(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)
	Müdür	0	6	6	42,9	(M1, M2, M3, M4, M5, M6)
Toplam:		8	6	14	100,0	

Tablo 1' e göre cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, kurum türü ve ünvanı değişkenlerine ait analiz sonuçları yer almaktadır. Veri analizinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde toplamda 14 kişiyle görüşme yapılmış olup katılımcıların 11' inin kadın (%78,6), 3' ünün erkek (21,4) olduğu görülmüştür. Örnekleme yaşa göre en büyük yaş grubunun 31-40 yaş grubu (%57,1) 20-30 yaş ve 41-50 yaş gruplarının da eşit dağılımlı(%21,4) olduğunu söylenebilir. Mesleki kıdeme göre katılımcıların 3' ünün 1-5 yıl (%21,4), 4' ünün 6-10 yıl (%28,6), 3' ünün 11-15 yıl (%21,4) ve 4' ünün 16 yıl ve üstü(%28,6) kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Kurum türüne bakıldığında katılımcıların 9' unun % 64,3 çoğunlukla resmi kurumda, 5' inin ise %35,7 ile özel kurumda çalıştığı tespit edilmiştir. Ünvanına göre katılımcıların 8' i (%57,1) öğretmen, 6' sı (%42,9) okul müdürüdür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri Balıkesir ili özel ve resmi bağımsız anaokullarında görev yapan okul müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinden toplanmıştır. Görüşme tekniği ile araştırma problemine yönelik olarak katılımcılardan görüşler alınmış ve bu görüşlerden yola çıkarak araştırmanın nitel bulguları oluşturulmuştur. Görüşme, en az iki kişi arasında sürdürülür ve araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, 158). Görüşmelerin tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmasına dikkat edilmiştir. Bulgular “içerik analizi metodu” ile sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmanın veri analizi, veri toplama aşamasında hatırlatıcı notlar alınarak başlamıştır. Görüşmeler bittikten sonra veriler düzenlenerek dökümleri yapılmıştır. İçerik analizi metodu ile toplanan veriler kodlanmış ve bu kodlar arasındaki ilişkiler temalaştırılarak nitel tablolar üzerinden çözümlenerek sunulmuştur. İçerik analizi, belirli kuralara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2020, 259). Temalar yorumlanarak bulgular oluşturulmuştur. Ulaşılan bulgular, araştırma sorularıyla paralel olarak yorumlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde bağımsız anaokulu müdürleri ve okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sorulan açık uçlu sorulardan veriler elde edilen veriler 5 başlık altında sunulmuştur. Betimsel ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenerek tematik tablolar oluşturulmuştur. Bu tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Bağımsız Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Genel İletişimi

Okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki iletişime yönelik sorulara ilişkin katılımcılardan elde edilen veriler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin genel iletişimi

Temalar	İfadeler (Kavramsal Kodlamalar)	<i>f</i>	
		Ö	M
Sözlü İletişim (<i>f</i> =22)	Pozitif olma	3	1
	Samimi olma		2
	Açık ve net mesaj	1	
	Saygı		2
	Anlayışlı olma		1
	Sorun/ihtiyaç odaklı	1	
	Sesli mesaj	2	
	Yüz yüze iletişim	5	2
	Birbirini tanıma		1
	Kendini iyi ifade edebilme		1
Sözsüz İletişim (<i>f</i> =7)	Herkese eşit mesafede olma	3	
	Anlık ruh hali		1
	Güler yüzlü	3	
Yazılı İletişim (<i>f</i> =4)	Resmi		2
	Tek yönlü iletişim	1	1

Tablo 2’ ye dayanarak katılımcı öğretmen ve müdürlerin görüşleri sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Bu görüşlerden yola çıkarak en

fazla kullanılan iletişimin sözlü iletişim ($f=22$) olduğu görülmektedir. Sözlü iletişime ait ifadeler incelendiğinde öğretmenler ile müdürlerin çoğunlukla yüz yüze iletişime ($f=7$) geçmek istedikleri dikkat çekmektedir. Yüz yüze iletişim sağlanmadığı durumda sosyal medya üzerinden sesli mesajla ($f=2$) iletişim kurduklarını ifade eden katılımcılardan birinin görüşü şöyledir; “*Yazıdan ziyade daha çok sesliyi tercih eder. Mesela elektronik ortamda da bize bir şey anlatacaksa eğer bunu bize sesli mesaj yoluyla iletir*” (Ö:6). Genel anlamda pozitif ($f=4$), samimi ($f=2$) ve saygı ($f=2$) çerçevesinde bir iletişim olduğu vurgulanmaktadır. Bir okul müdürü bu konuda, “*Çok uzun yıllardır bir arada çalışan bir ekip var burada ve insanların birbirini tanıyor olması da iletişimde zaten pozitif yönde çok katkı sağlayan bir durum.*” (M:1) şeklinde birbirini tanımanın iletişimde pozitif yönde katkı sağladığına yönelik vurgu yapan ifadelerde bulunmuştur. Az sayıdaki katılımcı ise birbirini tanıma ($f=1$), kendini iyi ifade edebilme ($f=1$), anlayışlı olma ($f=1$), açık ve net mesaj ($f=1$), sorun/ihtiyaç odaklı iletişime geçme ($f=1$) gibi kodların önemli olduğu görüşündedir.

Sözsüz iletişimle ($f=7$) ilgili ifadeler incelendiğinde müdürlerin genel anlamda güler yüzlü ($f=3$) ve herkese eşit mesafede ($f=3$) oldukları görülmekte, nadiren de olsa anlık ruh halinin ($f=1$) sözsüz iletişim becerilerini etkilediğine vurgu yapılmaktadır.

Tek yönlü yazılı iletişim ($f=2$) kuran katılımcılara ait görüşler de mevcuttur. Sözlü iletişim tercih etmeyerek tek yönlü yazılı iletişimin daha iyi olduğunu bir okul müdürü şu şekilde yorumlamaktadır; “*WhatsApp grubundaki tek yönlü iletişimi ben istedim. Grup herkesin iletişimine açık olduğunda yeri geldiğinde gündem dışı konular, spekülasyonlar, tartışmalar yaşanabiliyor ve karşınızdaki iletişim kurduğunuz kişi ile eğer farklı bir sıkıntı varsa karşılıklı oturmadan, göz teması kurmadan ya da ne demek istediğinizi tam olarak anlatmadan bazı konular netlik kazanmıyor. Ondan dolayı ben böyle bir yaklaşım benimsedim. Şu ana kadar da bu yaklaşımdan çok memnunuz*” (M:3). Bunu destekler nitelikte bir öğretmen “*Çoğunlukla yazılı iletişim kuruyor. Daha ulaşılabilir, daha kolay olduğu için belki genele hitap ettiği için, sabahçı ve öğlenci öğretmenleri aynı çatı altında toplayabilmek adına. Yani sözlüden ziyade yazılı daha çok iletişim kurar*” (Ö:5) demiştir.

Bağımsız Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sözlü İletişimi

Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sözlü iletişim ile ilgili sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sözlü iletişimi

Temalar	İfadeler (Kavramsal Kodlamalar)	f	
		Ö	M
Ses Tonu ($f=14$)	Heyecanlı ses tonu kullanma		2
	Etkili ses tonu kullanma	2	1
	Normal bir ses tonu	4	2
	Duruma göre ses tonunun değişmesi	2	1
Vurgulamalar ($f=14$)	Gerektiğinde doğru vurguların yapılması	5	4
	Dikkat çekmek için ses tonunu alçaltma/yükseltme	3	2
Nezakat ($f=33$)	Her durumda kibar olabilme	5	1
	Karşılıklı saygı	3	4
	Güzel hitap etme	2	3
	Kolonya ikram etme		1
	Motive edici ifadeler kullanma	3	
	Emir cümlesi kullanmama	6	5

Türkçe' yi Doğru Kullanma (f=19)	Diksiyonunun iyi olması	6	5
	Diksiyonunun iyi olmaması		1
	Dilbilgisi kurallarına uyma		2
	Akıcı konuşma	3	
	Yerel ağız, şive yapma		2
Açık ve Net İletişim (f=40)	Açık ve doğrudan	2	1
	Kelimeleri doğru seçmek	6	3
	İyi bir dinleyici	4	3
	Az ve öz konuşmak	1	2
	Empati kurma	1	3
	Müdür odasının kapısının açık olması	8	6

Tablo 3' e dayanarak katılımcı öğretmen ve müdürlerin sözlü iletişim ile ilgili görüşleri ses tonu (f=14), vurgulamalar (f=14), nezaket (f=33), Türkçe' yi doğru kullanma (f=19) ve açık ve net iletişim (f=40) olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır. Bu görüşlerden yola çıkarak katılımcıların en çok sözlü iletişimin açık ve net olması (f=40) ile ilgili ifadelerde buldukları görülmektedir. Açık ve net iletişimin kolaylıkla sağlanabilmesi için hem öğretmenler hem müdürler müdür odasının kapısının açık olmasına (f=14) dikkat çekmektedirler. Kelimeleri doğru seçmek (f=9), az ve öz konuşmak (f=3), empati kurmak (f=4), iyi bir dinleyici olmak (f=7), açık ve doğrudan iletişim kurmak (f=3) gibi ifadeler de dikkat çekmektedir. Bir öğretmen, “Müdürümüz beni iyi dinleseydi daha farklı olurdu” (Ö:7) ifadesi ile iyi bir dinleyici olmanın öneminden bahsetmiştir. Empati kurma konusunda ise bazı müdürler “Bana empati yapmıyorlar şimdi düşünüyorum, Hayır yapmıyorlar” (M:5), “Ben onların yerine empati kuruyorum ama onların benim kadar kurduğunu düşünmüyorum” (M:6) diyerek öğretmenlerin onları anlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak bir öğretmen de “Bazen yeterince anlayamadığımı düşünüyorum, çünkü kendini benim yerime koymuyor bence” (Ö:8) şeklinde ifade etmiştir. Fakat bir başka öğretmen “Empati gücü çok yüksek, yani o yüzden mesela neden burada bu tepkiyi verdin dediğinde önce dinler neden o tepkiyi verdik neden o cümleyi kurduk...” (Ö:3) diyerek empatinin gücü üzerinde durmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde sözlü iletişim ile ilgili bir diğer önemli noktanın nezaket (f=33) olduğu görülmektedir. Bu tema altında emir cümlesi kullanmama (f=11), her durumda kibar olabilme (f=6), karşılıklı saygı (f=7), güzel hitap etme (f=5), kolonya ikram etme (f=1) ve motive edici ifadeler kullanma (f=3) ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Özel okulda çalışan bir öğretmen “... hocamın motive edici cümleleri çok iyidir. Geçerken iyi ki varsın der, iyi ki seni buldum der, iyi ki hayatımdasın der. Bunlar aslında küçük şeyler ama o iyikilerle başlayan cümleler bazen tüm günü kurtarıyor” (Ö:3) şeklinde görüş belirtirken resmi kurumda çalışan bir öğretmen de “Genelde toplantılarda herkesi takdir ederek, teşekkür ederek toplantıyı başlatıp bitirir” (Ö:5) şeklinde görüş belirtmiştir. “... ilk yaptığım şey kolonya ikram etmek olur, kolonya 80 derece olur genelde, keskin olur ve rahatlatır, kişi kendini daha iyi ifade eder” (M:3) ifadesi de resmi bir kurumda çalışan bir müdüre aittir.

Tablo 3' e göre Türkçe' yi doğru kullanma teması (f=19); diksiyonunun iyi olması (f=11), diksiyonunun iyi olmaması (f=1), dilbilgisi kurallarına uyma (f=2), akıcı konuşma (f=3), yerel ağız, şive yapma (f=2) ile ilgili alt başlıklarla ifade edilmektedir. Tablo 3' de görüldüğü gibi, ses tonu (f=14); heyecanlı ses tonu kullanma (f=2), etkili ses tonu kullanma (f=3), normal ses tonu kullanma (f=6), duruma göre ses tonunun değişmesi (f=3) ifadelerine göre değerlendirildiğinde çoğunlukla normal ses tonunun kullanıldığını görülmektedir. “Bir tanesinin de bir huyu var konuşurken çok heyecanlı konuşur benle. Böyle bir şeyleri abarta abarta anlatır” (M:6) görüşleri ile öğretmenlerinin heyecanlı ses tonuna sahip olduğuna ait görüşler de mevcuttur.

Tablo 3' dayanarak vurgulamalar ($f=14$) ile ilgili gerektiğinde doğru vurgulamaların yapılması ($f=9$) ve dikkat çekmek için ses tonunu alçaltma/yükseltme ($f=5$) ifadeleri göze çarpmaktadır.

Bağımsız Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sözsüz İletişimi

Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sözsüz iletişim ile ilgili sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sözsüz iletişimi

Temalar	İfadeler (Kavramsal Kodlamalar)	<i>f</i>	
		Ö	M
Göz Kontağı ($f=6$)	Yeterince göz kontağı kurabilme	2	3
	Göz temasından kaçınma	1	
Mesafe ($f=14$)	Özel mesafe	2	
	Kişisel-sosyal mesafe	6	6
Temas ($f=14$)	İletişim esnasında temas kurmama	7	6
	İletişim esnasında temas kurma	1	
Zaman ($f=27$)	Müsait bir zamanda iletişime geçme	8	6
	Görüşmeler için yeterli zaman ayırma	7	6
Giyim Kuşam ($f=25$)	Giysilerde tercih edilen renkler	3	3
	Ortama uygun giysiler giyme	1	5
	Temiz ve düzenli giyinme	8	5
Koku ($f=4$)	Güzel koku	1	2
	Kokudan rahatsız olma		1
Jest-Mimikler ($f=15$)	Jest ve mimikleri abartılı kullanma		2
	Jest-mimikleri yeterince kullanma	3	4
	Jest-mimikleri yeterince kullanamama	1	
	Ruh haline göre değişen yüz ifadeleri	3	2
Beden Dili ($f=19$)	Beden dilini abartılı kullanma		2
	Beden dilini etkili kullanma	4	4
	Beden dilini yeterince kullanmama	1	1
	Beden dili ile duygularını ifade etme	2	4

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürleri ile öğretmenler arasındaki sözsüz iletişim ile ilgili görüşler göz kontağı ($f=6$), mesafe ($f=14$), temas ($f=14$), zaman ($f=27$), giyim kuşam ($f=25$), koku ($f=4$), jest-mimikler ($f=15$) ve beden dili ($f=19$) olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Sözsüz iletişimde frekansı oranı en yüksek olan zaman teması ($f=27$) hakkında katılımcılar, müsait bir zamanda iletişime geçme ($f=14$) ve görüşmeler için yeterli zaman ayırma ($f=13$) ifadelerine dikkat çekmişlerdir.

Giyim kuşam ($f=25$) hakkında katılımcıların giysilerde tercih edilen renkler ($f=6$), ortama uygun giysiler giyme ($f=6$) ve temiz ve düzenli giyinmenin ($f=13$) üzerinde durdukları görülmektedir.

Beden dili ($f=19$) ile ilgili beden dilini abartılı kullanma ($f=2$), beden dilini etkili kullanma ($f=8$), beden dilini yeterince kullanmama ($f=2$), beden dili ile duygularını ifade etme ($f=6$) ifadeleri ele alınmıştır.

Jest ve mimiklerle ($f=15$) ilgili görüşler incelendiğinde jest ve mimikleri abartılı kullanma ($f=2$), jest ve mimikleri yeterince kullanma ($f=7$), jest-mimikleri yeterince kullanamama ($f=1$) ve ruh haline göre değişen yüz ifadeleri ($f=5$) göze çarpmaktadır.

Mesafe ($f=14$) ile ilgili özel mesafe ($f=2$) ile kişisel-sosyal mesafe ($f=12$) hakkında görüşler bildirilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu birbiriyle iş gereği kişisel mesafeyi korudukları fakat pandemi sebebiyle sosyal mesafe kurallarına uyduklarını ifade etmişlerdir.

Temas ($f=14$); iletişim esnasında temas kurma ($f=13$) ya da kurmama ($f=1$) olarak iki başlık altında incelenmiştir. Az sayıdaki katılımcı da iletişim de göz kontağı ($f=6$) ve koku ($f=4$) ile ilgili ifadelerde bulunmuşlardır. Göz kontağı; yeterince göz kontağı kurabilme ($f=5$) ve göz temasında kaçınma ($f=1$) şeklinde ifade edilirken, koku; güzel koku ($f=3$) ve kokudan rahatsız olma ($f=1$) şeklinde ifade edilmiştir.

Bağımsız Anaokulu Müdürleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sözlü İletişim Sorunlarının İncelenmesi

Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sözlü iletişim sorunları ile ilgili sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sözlü iletişim sorunlarının incelenmesi

Temalar	İfadeler (Kavramsal Kodlamalar)	f	
		Ö	M
Sözlü İletişim Sorunları ($f=36$)	Söylenen sözlerin hayata geçirilmemesi		1
	Karşıdaki kişinin aktif dinleyici olmaması		1
	Birbirini yeterince tanımama	5	4
	İletişimi uygun zamanda kurmama	1	1
	Empati kuramama	1	1
	Farklı kişilik özellikleri	3	2
	Yanlış üslup	4	1
	Yanlış anlaşılma	6	3
Sözlü İletişim Sorunlarına Yönelik Çözümler ($f=34$)	Fikrini kabul ettirme	2	
	Hatayı kendinde arama		1
	Sakinleşme süresi	3	6
	Durum değerlendirmesi yapma	1	2
	Konuyla ilgili uyarılarda bulunma	1	6
Güzel İletişimi Sağlayan Etmenler ($f=33$)	Sözlü iletişime geçme	8	6
	Rahatlıkla her şeyi konuşabilme		4
	Olaylara ılımlı yaklaşma	3	4
	Problemi uzatmama	2	3
	Çalışma ortamındaki uyum	3	
	Empati kurabilme	3	
	Karşılıklı saygı	2	3
Etkin dinleyici	4	2	

Tablo 5 incelendiğinde bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin arasındaki sözlü iletişim sorunları ($f=36$) “söylenen sözlerin hayata geçirilmemesi ($f=1$), karşıdaki kişinin aktif dinleyici olmaması ($f=1$), birbirini yeterince tanımama ($f=9$), iletişimi uygun zamanda kurmama ($f=2$), empati kuramama ($f=2$), farklı kişilik özellikleri ($f=5$), yanlış üslup ($f=5$), yanlış anlaşılma ($f=9$), fikrini kabul ettirme ($f=2$)” olmak üzere 9 başlık altında incelenmiştir. Bu sorunlardan birbirini yeterince tanımama ($f=9$) ve yanlış anlaşılma ($f=9$) ifadeleri en çok tekrarlanan ifadeler olmuştur. Birbirini yeterince tanımamanın doğurduğu bir sonuç olan yanlış anlaşılma ile ilgili bir özel kurum müdürü “Yani yanlış anlaşılmalarmız oluyor. Mesela bir kere şey demiştin; seneye ile ilgili

birşey konuşuyorduk “Tabii burada olursan!”. Aslında ben şunu demek istedim “Ben burada olmanı istiyorum, sen de burada olursan tabii” diye bir şaka yaptım ona. Aslında o da bunu şaka olabileceğini tahmin etmeliydi” (M:5).

Tablo 5 incelendiğinde sözlü iletişim sorunlarına yönelik çözümler ($f=34$); hatayı kendinde arama ($f=1$), sakinleşme süresi ($f=9$), durum değerlendirmesi yapma ($f=3$), konuyla ilgili uyarılarda bulunma ($f=7$), sözlü iletişime geçme ($f=14$) olmak üzere 5 başlık altında toplanmıştır. Frekans değerlerine bakıldığında sözlü iletişim sorunlarının en fazla yine sözlü iletişime geçilerek ($f=14$) çözüldüğünü söyleyebiliriz.

Güzel sözlü iletişimi sağlayan etmenleri katılımcılar rahatlıkla her şeyi konuşabilme ($f=4$), olaylara ılımlı yaklaşma ($f=7$), problemi uzatmama ($f=5$), çalışma ortamındaki uyum ($f=3$), empati kurabilme ($f=3$), karşılıklı saygı ($f=5$) ve etkin dinleyici ($f=6$) başlıkları altında toplamışlardır. Frekans değerlerine bakıldığında ilk sırada olaylara ılımlı yaklaşma ($f=7$) olduğu görülmektedir.

Bağımsız Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sözsüz İletişim Sorunlarının İncelenmesi

Okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki sözsüz iletişim sorunları ile ilgili sorulara ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 6’ de verilmiştir.

Tablo 6. Bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin sözsüz iletişim sorunlarının incelenmesi

Temalar	İfadeler (Kavramsal Kodlamalar)	f	
		Ö	M
Sözsüz İletişim Sorunları ($f=11$)	İstenmeyen bir durumda beden dilini olumsuz kullanma	4	2
	Olumsuz ifadelerle arkadaşlarını etkileme		1
	Önyargı		1
	Problemin kaynağını tespit edememe		2
	Uğradığı haksızlığa sessiz kalma		1
Sözsüz İletişim Sorunlarına Yönelik Çözümler ($f=21$)	Empati kurma	2	3
	Sözlü iletişim kurma	8	2
	Olayların sebeplerini açıklama	3	1
	Özür dileme	2	
Güzel İletişimi Sağlayan Etmenler ($f=10$)	Kişilerin birbirini tanınması	1	2
	Çözüm odaklı davranma		1
	Yaşların yakın olması		1
	Gerginlik anında bir süre beklemek	2	2
	Karşındakini olduğu gibi kabul etmek	1	

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin arasındaki sözsüz iletişim sorunları ($f=11$); istenmeyen bir durumda beden dilini olumsuz kullanma ($f=6$), olumsuz ifadelerle arkadaşlarını etkileme ($f=1$), önyargı ($f=1$), problemin kaynağını tespit edememe ($f=2$), uğradığı haksızlığa sessiz kalma ($f=1$) olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır. Sözsüz iletişim sorunlarına yönelik çözümler ($f=21$); empati kurma ($f=5$), sözlü iletişim kurma ($f=10$), olayların sebeplerini açıklama ($f=4$), özür dileme ($f=2$) başlıkları altında incelenmektedir. Frekans değeri en çok olan ifadenin sözlü iletişim kurma olduğu dikkat çekmektedir.

Katılımcılar güzel sözsüz iletişimi sağlayan etmenleri ($f=10$); kişilerin birbirini tanınması ($f=3$), çözüm odaklı davranma ($f=2$), yaşların yakın olması ($f=1$), gerginlik anında bir süre beklemek ($f=4$), karşındakini olduğu gibi kabul etmek ($f=1$) olmak üzere beş başlık altında incelemiştir.

SONUÇLAR

Araştırma bulguları incelendiğinde okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin genel iletişimleriyle ilgili soruya verdikleri cevaplarla frekans değerleri de baz alınarak katılımcıların çoğunlukla sözlü iletişim kurdukları, bununla beraber sözsüz ve yazılı iletişimi de tercih ettikleri görülmektedir.

Okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin sözlü iletişim becerileri ile ilgili soruya verdikleri cevaplarla ses tonu, vurgulamalar, nezaket, Türkçe'yi doğru kullanma ve açık ve net iletişim kurduklarına dikkat çekilmiştir. Katılımcıların ses tonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde heyecanlı, normal ve etkili bir şekilde ses tonu kullandığını ve duruma göre ses tonunun değişmesine dikkat çekilmiştir. Vurgulamalarla ilgili olarak doğru vurgulamaların doğru yerlerde yapıldığı ve dikkat çekmek için ses tonunun alçaltılıp yükseltildiği söylenmiştir. Nezaketle ilgili verilen cevaplar doğrultusunda her durumda kibar olabilme, karşılıklı saygı, güzel hitap etme, kolonya ikram etme, motive edici cümleler kullanma, emir cümlesi kullanmama ifadeleri bulunmuştur. Türkçe'yi doğru kullanma ile ilgili diksiyonun iyi olması, diksiyonun iyi olmaması, dilbilgisi kurallarına uyma, akıcı konuşma, yerel ağız, şive yapma hususlarında görüşler dikkat çekmektedir. Açık ve net iletişim kurulması ile de açık ve doğrudan, kelimeleri doğru seçme, iyi bir dinleyici, az ve öz konuşma, empati kurma ve müdür odasının kapısının açık olması ifadeleri bulunmuştur.

Okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin sözsüz iletişim becerileri ile ilgili soruya verdikleri cevaplarla göz kontağı, mesafe, temas, zaman, giyim kuşam, koku, jest-mimikler ve beden dili kavramlarının önemi üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Bu temalar incelendiğinde katılımcıların göz kontağı kurma ile ilgili yeterince göz kontağı kurabilme ve göz temasından kaçınma ile ilgili görüşleri vardır. Mesafe konusunda az sayıda öğretmenin müdürüyle özel mesafede iletişim kurduğu, çoğunluğun ise kişisel hatta pandemiden dolayı sosyal mesafede iletişim kurdukları görülmektedir. İletişim esnasında temas kurmamayı tercih eden bir çoğunluk varken iletişim esnasında temas kurulmasından rahatsız olmadığını söyleyen bir katılımcının olduğu da görülmektedir. Giyim kuşama bakıldığında birçok katılımcı temiz ve düzenli giyinmeye dikkat edildiğini söylerken buna dikkat etmeyen katılımcıların da olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca giyimde renklerin iletişim üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Güzel kokunun iletişimde önemli olduğu görülürken kokudan rahatsız olma da bir sorun teşkil etmektedir. Jest ve mimiklerle ilgili cevaplar incelendiğinde jest ve mimikleri abartılı ya da yeterince kullanma, jest ve mimikleri yeterince kullanamama ve ruh haline göre değişen yüz ifadelerine ait görüşler olduğu söylenebilir. Beden diline yönelik olarak da beden dilini abartılı ya da etkili kullanma, beden dilini yeterince kullanamama ve beden diliyle duygularını ifade etme ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Katılımcıların sözlü iletişim sorunlarına yönelik sorulara verdikleri cevaplarla söylenen sözlerin hayata geçirilmemesi, karşındaki kişinin aktif dinleyici olmaması, birbirini yeterince tanımama, iletişimi uygun zamanda kurmama, empati kuramama, farklı kişilik özellikleri, yanlış üslup, yanlış anlama ve fikrini kabul ettirmekle ilgili problemler yaşadıkları; bu sözlü iletişim sorunlarını çözmek için ise yine sözlü iletişime geçtikleri ve sakinleşme süresi verildiği, durum değerlendirmesi yapıldığı, konuyla ilgili uyarılarda bulunduğu ve hatayı kendinde arama davranışı görülmektedir. Sözlü iletişimlerinin iyi olduğunu söyleyen katılımcılar ise bu güzel iletişimi rahatlıkla her şeyi

konuşabilmelerine, olaylara ılımlı yaklaşımlarına, problemi uzatmamalarına, çalışma ortamındaki uyumlarına, empati kurabilmelerine, karşılıklı saygı sağlanmasına ve etkin dinleyici olunmasına bağlamaktadırlar.

Katılımcıların sözsüz iletişim sorunlarına yönelik sorulara verdikleri cevaplarla da istenmeyen bir durumda beden dilini olumsuz kullanma ifadesine sıklıkla yer verildiği anlaşılmaktadır. Bununla beraber olumsuz ifadelerle arkadaşını etkileme, birbirini yeterince tanımama, problemin kaynağını tespit edememe, uğradığı haksızlığa sessiz kalma ile ilgili sözsüz iletişim sorunları yaşandığı görülmektedir. Sözsüz iletişim sorunlarının çoğunlukla sözlü ve yüzyüze iletişim kurularak çözüldüğü görülmektedir. Buna ek olarak empati kurulması, olayların sebebinin açıklanması, özür dilenmesi de çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Sözsüz iletişimlerinin iyi olduğunu söyleyen katılımcılar ise bu güzel iletişimleri için kişilerin birbirini tanınması, çözüm odaklı davranma, yaşların yakın olması, gerginlik anında bir süre beklemek ve karşısındaki kişiyi olduğu gibi kabul etmek ifadelerine dikkat çekmişlerdir.

Öneriler

Katılımcılar arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim süreçlerindeki olumlulukları ve olumsuzlukları tespit etmeye ve çözüm yolları geliştirmeye yönelik yapılan araştırmanın bu bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak uygulayıcılara ve konuyla ilgili yapılabilecek ileri çalışmalara ışık tutacak öneriler sunulmuştur.

Yazılı iletişimi ile ilgili sorunları aşabilmek adına iletişimde karşılıklı etkileşimin önemli olduğu, ilk önce sözlü iletişime geçmelerinin iletişimde etkisinin çok daha fazla olduğu okul idarecilerine hissettirilmelidir ve bu konuda bilgilendirilmeleri bu sorunu çözmeye katkı sağlayacaktır.

Okul müdürlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sözlü iletişim sorunlarının çözülebilmesi için özellikle resmi kurumda çalışan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin göreve başlamadan önce ya da görev süresince Türkçe'yi doğru kullanma konusunda bir eğitime ihtiyaçları olduğu ortadadır. Okul öncesi eğitimin "Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır" amacı doğrultusunda çocuklara rol model olunması da bu ihtiyaca zemin oluşturmaktadır. Bu sebeple hem okul müdürlerinin hem öğretmenlerinin bu alanda donanımlı olması en erken zamanda sağlanmalıdır.

Okul müdürlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin sözsüz iletişim sorunlarını çözmeye yönelik olarak yeni tanışılan bir okul müdürü ya da öğretmenle ilgili önyargılı olmayıp kişi tanınmaya çalışılmalıdır. Okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin alacakları beden dili eğitimi ile de bu sorunların çoğunluğunun çözüleceği düşünülmüştür.

Kaynakça

- Aytekin, H. (2019) *İnsan İlişkileri ve İletişim*. 2. Baskı. Pegem Akademi.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskıdan Çeviri) 4. Baskı. Pearson Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 29. Baskı. Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Eğitim Örgütlerinde Dönüşümsel Önderlik*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İletişim Donanımları: "Keşke" siz Bir Yaşam İçin İletişim*. Remzi Kitabevi.

Dağ, I. (2014). *Etkili İletişimin Eğitim Yönetiminde Rolü*. Journal Of Qafqaz University- Philology And Pedagogy 2014. Volume 2, Number 2 Pages 199-214.

Doğan, S., Uğurlu, C. T., Yıldırım, T. ve Karabulut, E. (2013). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Turkish Journal of Education, January, 2014 Volume 3, Issue 1 www.turje.org

Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler*. 3. Baskı. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Ergenekon, Ö. ve Aküzüm, C. (2020). *Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Örgüt İklimine Etkisi*. EKEV AKADEMİ DERGİSİ, (81), 343-376.

Güdek, O. (2018). *Sözsüz İletişim Unsurlarının İşgören Motivasyonuna Etkisi: Otel İşletmelerine Yönelik Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Güngör, S., Özen Altinkaynak, Ş. Ve Aksoy, N. (2018). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında İletişim Engelleri*. Dinçer, S.(Ed.). *Değişen Dünyada Eğitim* (ss. 29-42.). <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/Degisen-Dunyada-Egitim-EKitap.pdf>

Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. Der Yayınları, İstanbul.

Ozan Leymun, Ş. , Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). *Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi*. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3) , 367-385 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/32382/360180>

Şahin, K. (t.y.). *Örneklem Nedir? Örneklem Yöntemleri*. <https://www.kemalsahin.com/docs/sosyal-bilimlerde-arastirma-ve-veri-analizi-yontemleri/evren-ve-orneklem/orneklem-nedir-orneklem-yontemleri/>

Tomaç, S. (2009). *Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri algılamaları/Pre-school teachers understanding the managers in the perspective of communication skills* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2013). *İletişim*. 10. Baskı. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, K. (1996). *Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici Öğretmen İletişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇATIŞMA VE İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜT İÇİ ÇATIŞMA ALGISI

Gamze Gülin AYGÜN

Köprülü Hamdibey İlkokulu

gamzegulinaygun@gmail.com

Prof. Dr. İlknur MAYA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

mayailknur@comu.edu.tr

ÖZET

Bireyler doğdukları andan itibaren örgütlerle bağlantılıdır. İnsanın olduğu her yerde ise çatışmalar kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarının hem girdisi hem de çıktısı insandır ve bu durumda eğitim örgütlerinde de çatışmalar kaçınılmaz olmuştur ve olacaktır. Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerindeki çatışmaların, ilkokul öğretmenleri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesidir. Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden betimleme yöntemidir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili, Merkez ilçesinde görev yapmakta olan 19 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır ve gruba araştırmacı tarafından düzenlenmiş, yedi açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ilkokul öğretmenlerine göre çatışmaların iyi yönetilmediği takdirde bireyler ve örgüt üzerinde sarsıcı etkileri olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla beraber öğretmenlerin çatışmaya kapalı olmadığı, iyi yönetilmiş bir çatışmanın hem bireye hem örgüte katkıda bulunabileceği görüşüne ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara göre, yöneticilerin çatışma yönetimi stillerinden yalnızca birkaçını kullanarak örgüt içi çatışmaları çözümlenmeye çalıştıkları algısının hakim olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çatışma, Çatışma yönetimi; Yönetici, Öğretmen, Çatışma yönetimi stili.

ABSTRACT

Individuals are associated with organizations from the moment they are born. Wherever there are people, conflicts are inevitable. Both the input and output of educational institutions are human beings, and in this case, conflicts in educational organizations have been and will be inevitable. The aim of this study is to determine how conflicts in educational organizations are perceived by primary school teachers. The method of the research is the descriptive method, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 19 classroom teachers working in the Merkez district of Çanakkale province, and a semi-structured interview form consisting of seven open-ended questions prepared by the researcher were applied to the group. As a result of the analysis, it has been found that according to primary school teachers, if conflicts are not managed well, they have devastating effects on individuals and the organization. However, it has been concluded that teachers are not closed to conflict and that a well-managed conflict can contribute to both the individual and the organization. In addition, according to the participants, it has been determined that the perception that managers try to resolve intra-organizational conflicts by using only a few of the conflict management styles is dominant.

Keywords: Conflict, Conflict management; Manager, Teacher, Conflict management style.

GİRİŞ

Örgütler iki veya daha fazla bireyin bir araya gelerek ortak amaçlar doğrultusunda ilerleyen ve bireylerden oluşan topluluklardır; insanları bir araya getiren, etkileşimde bulunmalarında katkısı olan birimlerdir. Örgütlü yaşam toplumsal yaşam olarak nitelendirilebilir. Bireyler, doğdukları andan itibaren doğal olarak örgütlerde yer alırlar, örneğin dünyaya geldiğimiz hastaneler de birer örgüttür. Bireyler tek başlarına gerçekleştiremedikleri hedeflere ulaşabilmek için çaba gösterirler bu nedenle örgütlere dahil olurlar ya da yeni örgütler oluştururlar (Çelik & Tosun, 2019). Bu hedefler barınmanın sağlanması, eğitim, sağlık, güvenlik, alışveriş, teknoloji, hayatta faaliyette bulunduğumuz her alan olabilmektedir. İnsanlar neredeyse örgütler olmadan hayatına devam edemeyecek durumdadırlar ve örgütler insan ihtiyaçlarını gidermede vazgeçilmez unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Bir başka ifade ile örgütler, insanların kendi sınırlarını aşan durumlarda, güç ve edimlerinin bütünleştirilmesi ve işbirliği ile amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda bir araya gelmiş yapılanmalardır (Aydın, 2018).

Örgütler insan ögesi varsa anlamlıdır. Örgüt içinde insanlar sürekli bir iletişim halindedirler. İnsanların olduğu yerde, herkes aynı olamayacağı, farklı kişiliklerde ve değer yargılarına sahip oldukları için, çatışmaların olması kaçınılmazdır. Hiç çatışmanın olmaması birey ve örgüt açısından düşünüldüğünde doğal olmayacaktır. Bireylerin farklı ilgi ve beklentilere sahip olması, bireylerin formal ve informal iletişimde bulunmaları okullarda çeşitli özelliklerde çatışmalar doğmasına sebebiyet verebilir. (Bayar, 2015) Çatışmalar örgütsel yapı ve birey arasında olabileceği gibi bireyler arasında da gerçekleşebilir. Örgütler bireylerden, bireyler de örgütlerden beklentilere sahiptir. Bireysel boyutta, bu beklentiler örgütten maddi beklenti olabileceği gibi manevi olarak da olabilir. Yeterli ücret, aidiyet duygusu, sosyal statü, güvenlik, kendini gerçekleştirme vs., gibi hem maddi hem manevi durumlardır. Örgütsel boyutta ise bireyin örgüt için yapması gerekenler, oynaması gereken roller devreye girer. Birey nasıl beklentilerinin gerçekleşmesini örgütten beklerse, aynı ölçüde örgüt de bireyin amaçlara yönelik davranmasını bekler çünkü amacı olmayan bir örgüt olamaz. Bu amaçların yani örgütsel beklentilerin bireyler tarafından yerine getirilmesi, örgütün amacının da gerçekleşmesi için temel koşuldur. Örgüt amacına ulaşabilmek için, bireylerin kendi rollerini eksiksiz yerine getirmesine ihtiyaç duyar. Amaçların istenilen seviyede gerçekleştirilmesi için, örgütün üyesi olan bireylerin örgüt amaçlarını hedef almaları ve bunun için gereken altyapı ve insan ilişkilerini kurmaları gerekir (İra, 2004). İnsanın olduğu yerde çatışmalar da kaçınılmazdır, çatışmanın olmayışı örgütlerin ve bireylerin doğasına aykırıdır.

Çatışmaların nedenleri örgüt bağlılığı konusunda fikirlerin uyuşmazlığı, sorumluluk ve ilgi arasındaki denge eksikliği, statü bozukluğu, ortak fikir ve önem olmayışıdır (Özdemir & Cemaloğlu, 2017) . Koçel'e (2014) göre örgütlerde yaşanan çatışmaların altında pek çok neden bulunabilir. Nedenlerin bilinmesi çatışmaların anlaşılması, yönetilmesi, çözüme ulaştırılması ve örgüt yararına çevrilmesi bağlamında önemlidir. Çözüme ulaştırılan yol haritası nedenlere bağlı olarak çizilir (Şendur, 2006) ve örgütlerde sıkça rastlanan çatışma durumlarının yönetilebilmesi için çatışma nedenlerini iyi saptamak gerekir.

Örgütlerde yaşanan çatışmaların nedenleri ana hatlarıyla iki başlıkta toplanmak istenirse ilk maddeye örgüt içi bağımlılıkların meydana getirdiği çatışmalar denebilir. Bunlar sınırlı kaynaklar ve bu kaynaklara karşı işlevsel bağımlılıklar yani kaynakların iki veya daha fazla birimin/bölümün kullanmak zorunda kalmasıyla oluşan nedenler; faaliyetlerin zamanlanmasında iç bağımlılıklar yani yapılacak iş için gereken ne varsa zamanında temin edilmesi, edinilmesi, bilgiye ulaşılması veya iletişime geçilmesi ve bu sürecin gecikmesi durumunda işlerde aksama yaşanmasına bağlı nedenler ve

örgütsel görev ve sorumluluklarda karışıklıklar yani bu durum yöneticilerin yetki sınırlarını bilmemelerinden kaynaklanan nedenlerdir. İkinci madde için ise; amaçlarda ortaya çıkan farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar başlığı kullanılabilir. Bunlar sınırlı kaynaklara bağlılık durumunda ekonomik kaynaklara bağlı yaşanan ve kimin kadrodan eksiltilebileceğinin sonucunda oluşan nedenler; örgüt içinde yapılan ödüllendirmelerde yaşanan haksızlıklar, kişileri işbirlikçi yapmak yerine rekabetçi olmaya sürüklemeler, hileler, kıskançlıklar kısacası rekabetçi ödüllendirme sistemlerinin sebep olduğu nedenler, bireysel amaçlardaki farklılıklar bağlamında bireylerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları, olgulara farklı pencerelerden bakıyor olmaları, davranış ve tutumlarında farklılıklar olmasına bağlı nedenler ve örgütsel amaçların nesnel düşünülmesi ile örgütsel amaçların, okul örgütüne bağlı olan her birey tarafından öznel yorumlara dayalı olması ve yorumlarda farklılıklar olması sonucu oluşabilecek nedenlerdir.

Çatışmaların çoğunlukla zararlı ve kaçınılması gereken durumlar olduğu düşünülse de, bazen faydalı olabilir. Örgütteki çatışma bazen organizasyonda bir şeyler yapıldığının, üretildiğinin, motivasyonun bir göstergesi olabilmektedir, bazen de kişileri tanımada güç ve yetki kullanımını nasıl değerlendirdiklerini ortaya çıkarabilmektedir. Okul yöneticisinin, öğretmenleri karar verme sürecine dahil etmesi, görüşlerini alması ve bu görüşlere değer vermesi öğretmen motivasyonunun artmasında oldukça etkili olabilmektedir (Çobanoğlu & Yüksel, 2020). Çatışan bireyler veya gruplar birbirlerini tanımakta ve saygı duyulması durumunda kazan-kazan noktasına erişebilmektedir. Tuğlu (1996) çalışmasında örgüt içinde yaşanabilecek çatışmaların ihtimal dahili zararları olarak; taraflardan birinin ruh sağlığını etkileme potansiyeline sahip olabildiğinin, zaman, emek ve maddi kaynakların boşa gitmesine zemin hazırlayabildiğinin, amaçlarda sapma oluşturabileceğinin veya bireysel amaçların örgütün amaçlarının üstünde tutulmasına neden olabileceğinin ve koordinasyonun bozulması sonucu denetimde zorluk yaşanabileceğinin altını çizmiştir.

Çatışma Yönetimi Stilleri

Çatışmaların örgütlerdeki yeri ve aldığı zaman önemlidir, yöneticilerden çatışma süreçlerini yönetebilecek bilgi, beceri ve tutumlara, çatışma yönetimi stilleri konusunda teorik ve deneysel bilgilere sahip olmaları beklenmektedir. Karip'e (2015) göre bu bağlamda okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerine hakim olmaları, yönetimde tarafsız ve eşit davranmaları kurumu etkileyen baş faktörlerden biridir (Akt. Gürcüoğlu & Uyar, 2020). Çatışma yönetimi stillerini ele alan beş farklı spesifik tarz incelenecek olursa, bunlar kaçınma, hükmetme, uzlaşma, uyma ve bütünlleştirme yöntemi olarak adlandırılabilir.

İnsanların gerginlik yaşamaktan çekindiği, çatışma konusuna ilgisiz olduğu veya çatışma yönetimi konusunda yetersizlik duygusu taşıdığı anlarda başvurmaya eğilimli olduğu yöntem olan kaçınma yöntemine (Kabaklı Çimen & Bağdatlı Sarıboğa, 2020), çatışma konusunun önemli olmadığı durumlarda da başvurulabilir. Hükmetme yöntemi, taraflardan birinin kendi istek, ihtiyaç ve taleplerine önem verme düzeyinin yüksek, başkalarına düşük seviyede olduğu durumlarda kullanılabilir. Ast-üst ilişkisi söz konusuysa, üst astı kendi istek ve emirlerine uyması için zorlayabildiği bu yöntem, çatışmanın sonucunun bir taraf için çok önemli ve yapılmazsa zarar göreceği durumlarda kullanılabilir fakat yıkıcı etkileri de olabileceği söylenebilir. Uzlaşma yönteminde tarafların örgütsel düzeyde kendisinin ve karşıdakinin ilgilerini orta düzeyde tutma eğilimi görülebilmektedir. Makam, yetki düzeyi eşitse, anlaşma sağlamada güçlük yaşanıyorsa, bir pazarlık söz konusuysa, zaman ve kaynak kısıtlılıkları mevcutsa, tarafların karşılıklı fedakarlıkta bulunması, karşılıklı ödün vermesi veya bazı kabullenmelerde bulunmalarıyla memnun olacakları bir yönetim stili olarak tanımlanabilir ve ayrıca karşılıklı tavizler sonucunda her iki tarafın da anlaşmadan memnun olarak ayrıldığı ve hiç kimsenin de mağlup veya galip olmadığı bu tanıma eklenebilir. Uyma yöntemi

kullanıldığında taraflardan birinin kendi ihtiyaç, çıkar, ilgi ve taleplerine ilgi düşük, başkalarına yüksek seviyede, karşı tarafın isteklerine boyun eğilmekte, farklılıklar bertaraf edilerek ortak yanların önemszenmekte olduğu söylenebilir. Bütünleştirme yönteminde ise tarafın kendine ve başkasına ilgi boyutlarının her ikisi de yüksek kabul edildiği görülebilir. İşbirliği, problem çözme, çözüm arayışı, açıklık, alternatif arama içerirken farklılıklar üzerinde durulması sebebiyle ortak noktalar göz ardı edilebilmektedir. Asıl amaç, haklı veya haksızı ayırt etmekten geçmeyebilir; amaca, problemi gerçek nedenleriyle ortaya koymak ve sorunu çözmekle ulaşılabilir. Bilgi eksikliği ve iletişim sorunları üzerinde etkili bir yöntem olarak kabul edilirken değer çatışması ve karmaşık konularda daha az etkili olduğu da eklenebilir.

Yönetimin önem arz eden görevlerinden biri örgüt içerisinde var olan çatışmalara çözüm getirmektir. Her çatışmada farklı stil izlenmesi gerekeceğinden çatışmanın iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Çatışmanın analizinde şu yollar izlenebilir:

1. Çatışmaya sebep olan anlaşmazlığın ortaya çıkış sebebi nedir?
2. Çatışmaya taraf olan birey ve gruplar kimlerdir ve çatışma süreci nasıl gelişmiştir?
3. Çatışmanın görünürde olmayan nedenleri nelerdir?
4. Çatışmanın çözümü için tarafların tutumları nedir?
5. Çatışmanın büyümesinin sebepleri nelerdir?
6. Tercih edilecek çözüm yolu taraflarda ne tür çıkar ve güç kaybına neden olacaktır?
7. Çatışma geçici çözüm yolları ile çözülebilir mi? Çatışmayı çözebilecek yollar nelerdir?
8. Çatışma bir hakem kararı ile çözülebilir mi?
9. Çatışma bir hakem müdahalesi olmadan bir süre sonra kendi aralarında kabul edebilecekleri bir çözüm yolu üretebilirler mi?
10. Örgütsel ortam tercih edilen çözüm yolu için uygun mu?
11. Uygulanacak çözümün yeterliliği kim tarafından, ne zaman ve nasıl denetlenecek? (Eren, 1989).

Öğretmenler örgütlerin en önemli unsuru olarak kabul görmektedir; başarı veya başarısızlık durumlarında, hedeflere ulaşmada akla ilk gelen öğretmen performansları olmaktadır. Öğretmenler mesleklerini ne kadar isteyerek yapsalar da örgütlerde yaşanan olumlu durumlardan etkilendikleri gibi olumsuz tüm olaylardan da etkilenmektedirler. İş yerindeki yaşantılar öğretmenleri iş doyumunu, üzüntü, sevinç, stres, rahatça çalışma, endişe, çekinme, değersiz hissetme, önemli hissetme gibi birçok duygu durumuna sürüklemekte ve bu etkiler örgüte yansımaktadır. Takdir ve onay işgörenlerin beklediği olgular olduğundan, bu ihtiyaçların giderilmesi hem işgörenin örgütü benimsemesini hem de örgütün hedeflerine ulaşmasını sağlayabilir.

Bu araştırmanın temel amacı eğitim örgütlerinde çatışma ve ilkökul öğretmenlerinin örgüt içi çatışma algısının ne yönde olduğu sorusuna cevap bulmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sizce çatışma ne demektir?

2. Sizce örgüt içi çatışma hangi sebeplerle çıkar?
3. Örgüt içi çatışmalar performansınızı etkiler mi?
4. Örgüt içi çatışmalar fiziksel veya psikolojik olarak sizi etkiler mi? Etkilerse ne yönde etkileniyorsunuz?
5. Sizce çatışmaların örgüte zararları nelerdir?
6. Sizce çatışmaların örgüte faydaları nelerdir?
7. Yöneticiniz örgüt içinde çatışma çıktığında durumu nasıl yönetir?

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgu bilim türündeki çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. İnsanlar sosyal gerçekliğin başrolleridirler, sahip oldukları fikirler, duygular ve tutumlarını öğrenmek için çeşitli araştırma tekniklerine başvurulmaktadır. Görüşme tekniği kullanılmakta amaç, varsayımları sınamak değil; aksine kişilerin deneyimlerini ve algılarını anlamlandırmaya uğraş vermektir (Türnüklü, 2020). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin avantajlarından biri araştırmacıya önceden hazırlanmış olan görüşme protokolüne bağlı kalarak görüşme esnasında daha sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunabilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 1999a). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin bu özelliği ile eğitim bilimi alanında gerçekleştirilen çalışmalar için daha elverişli olduğu söylenebilir.

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Çanakkale Merkez ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise, evrenden seçilmiş farklı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden 13 kadın, 6 erkek öğretmen olmak üzere 19 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Mesleki deneyimleri incelendiğinde 5 öğretmen 1-10 yıl arası, 7 öğretmen 10-15 yıl arası, 2 öğretmen 15-20 yıl arası, 5 öğretmen ise 20 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri elde etme amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formuna yer verilmiştir. Bu formda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçesinde görev yapmakta olan 19 sınıf öğretmenin çatışma yönetimi ve çatışma algıları konusunda düşüncelerini belirlemek için yedi açık uçlu soru yöneltilmiştir. Görüşme formu nitel çalışmaları bulunan eğitim bilimleri alanındaki danışman öğretim elemanının görüşüne sunulmuş ve uzman görüşü alınmıştır.

İşlem

Veri elde etmek amacıyla yapılan çalışma amacı doğrultusunda gönüllülük esasına dayanarak katkıda bulunabilecek öğretmenlerle yürütülmüştür. Görüşmeler sınıf öğretmenlerinden randevu alınarak okullarındaki öğretmenler odasında yüz yüze ve birebir gerçekleştirilmiş, ortalama 20 dakika sürmüştür. Uygulama 06-10 Kasım 2021 tarihleri arasında ilgili görüşmecilerin okulunun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir ve katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır. Yapılan kayıtlar tek bir araştırmacı

tarafından içerik analizi yapılarak çözümlenmiş, soruların cevapları, görüşme formları tek tek incelenerek kodlamaları yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz tekniği verilerin analizinde kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre betimsel analizin amacı okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış araştırma bulgularını aktarmaktır. Betimsel analiz kullanarak elde edilmiş verilerin özeti ve yorumu daha önceden belirlenmiş temalara göre yapılmaktadır. Görüşülen katılımcıların görüşlerinden alıntılara sıklıkla yer vermek betimsel analizde görülebilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999b).

BULGULAR

Bu bölümde analizleri yapılmış olan görüşme sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen her bir soruya gelen cevaplar kodlanmış ve kodlar bir tema da birleştirilmiş, tablolarda gösterilmiştir. Katılımcılara S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17, S18 ve S19 olarak isim verilmiştir ve katılımcıların kendi cümlelerine yer verilerek betimsel analiz yapılmıştır.

Soru 1. Sızce çatışma ne demektir?

Sınıf öğretmenlerinin çatışma tanımı üzerine algıları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 1. Çatışmanın içinde bulundurduğu kavramlar

Çatışma	f	%
Fikir ayrılığı	14	73
Uyuşmazlık	12	63
Olumsuz bir durum	4	21
Anlaşmazlık	3	15
İletişim bozukluğu	2	10
Uyuşmazlık	2	10
Yanlış anlama	1	5
Saygı eksikliği	1	5
Ego	1	5
Çıkar çatışması	1	5
Zorbalık	1	5

Tablo 1'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri çatışmanın ne olduğu konusunda çok sayıda tutum algılamışlardır. Bu durumun sebebi yaşanmış tecrübelerin çeşitli oluşu olabilir. Cevaplar '*fikir ayrılığı, uyuşmazlık, olumsuzluk, anlaşmazlık, iletişim bozukluğu, uyumsuzluk, yanlış anlama, saygı eksikliği, ego ve çıkar çatışması, zorbalık*' olarak verilmiştir. 1. Soruya ait bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

S1 : '*Bireyler arasındaki fikir uyuşmazlığıdır*'.

S2: '*Bireyler ya da gruplar arasındaki fikir uyuşmazlığından dolayı ortaya çıkan zıtlıklar*'.

S4: '*İnsanların birbirlerinin fikirlerine saygı duymayarak iletişimin bazen engellenmesidir*'.

S7: '*Aynı düşüncede olunmadığı için kendi düşüncesini karşındakilere kabul ettirmeye çalışmaktır. Ortak noktalarda buluşamamaktır*'.

S8: ‘‘ Bana göre doğru davranışlarım karşısında; başkalarına göre yanlış algılanması ve iletişimsizlikten doğan öfkelenmeler... Anlaşılma isteği, anlaşulamama’’.

S18 : ‘‘Çatışma bazen bireylerin aynı fikirde olmamalarından kaynaklanır, bazı durumlarda egolar devreye girer bazen de çıkarlar çatışır’’.

Çatışma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Soru 2. Sizce örgüt içi çatışma hangi sebeplerle çıkar?

Sınıf öğretmenlerinin örgüt içi çatışmaların sebepleri açısından algıladıkları tutumlar Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2. Örgüt içinde yaşanan çatışmaları sebepleri

Çatışma Sebepleri	f	%
Fikir uyuşmazlığı	14	73
Çıkar çatışması	6	31
İletişim eksikliği	6	31
Ego	4	21
Adaletsizlik	4	21
Saygı eksikliği	3	15
Eşitsizlik	2	10
Üslup bozukluğu	1	5
Mobbing	1	5
Sınırlı kaynaklar	1	5
Bencillik	1	5
Düşüncelerin kabul görmemesi	1	5
Kayıрма	1	5
Rekabet	1	5

Tablo 2 incelendiğinde ‘‘Sizce örgüt içi çatışma hangi sebeplerle çıkar?’’ sorusuna katılımcılar en çok fikir uyuşmazlığı yönünde fikir beyan etmiş, çıkar çatışması ve iletişim eksikliği sebeplerini de yüksek oranda öne sürmüşlerdir. Verilen diğer cevaplar arasında ‘‘ego, adaletsizlik, saygı eksikliği, eşitsizlik, üslup bozukluğu, mobbing, sınırlı kaynaklar, bencillik, düşüncelerin kabul görmemesi, kayırma, rekabet’’ ifadeleri bulunmaktadır. 2. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S3 : ‘‘Zıt düşünce ve görüşler gibi sebeplerle’’.

S5: ‘‘Fikir uyuşmazlığı, çıkar anlaşmazlığı, insan kayırma, adaletsiz tutum, uygun davranmama’’.

S7: ‘‘Egoların üstün gelme isteği. Çıkar beklentileri. Öne çıkma isteği’’.

S8: ‘‘Kişilerin bir konu hakkında aynı görüşe sahip olmamaları, düşüncelerini doğru ifade edememeleri’’.

S10: ‘‘Farklı düşüncelerden ve bu düşüncelere saygı görmemesinden kaynaklanır’’.

S14: ‘‘Adaletsiz uygulamalarda, fikir ayrılıklarında’’.

S17: ‘‘Sınırlı kaynakları ortaklaşa kullanma zorunluluğu, iletişim yetersizliği, bencillik, çıkarlar’’.

Çatışmanın Performansa Etkileri ile İlgili Bulgular

Soru 3. Çatışmalar performansınızı etkiler mi?

Tablo 3. Çatışmanın performansa etkisi

Çatışmanın performans üzerinde etkisi	f	%
Olumsuz yönde	15	78
Olumlu yönde	3	15
Bazen	1	5

Tablo 3 incelendiğinde ‘‘çatışmalar performansınız etkiler mi?’’ sorusuna katılımcılar en çok olumsuz yönde etkilendikleri cevabını vermiştir. Üç kişi olumlu yönde etkilendiğini, bir kişi ise bazen etkilendiğini bazen de etkilenmediğini bildirmiştir. 3. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S1: ‘‘Performansımı düşürür, moral ve motivasyonumun düşmesine neden olur’’.

S7: ‘‘Mutlaka etkiler. Bu etkiler olumlu veya olumsuz olabilir’’.

S19: ‘‘İş verimimi düşürür, stres ve kızgınlık gibi olumsuzlukları artırır’’.

Çatışmanın Fiziksel ve Psikolojik Etkileri Hakkında Bulgular

Soru 4: Örgüt içi çatışmalar fiziksel veya psikolojik olarak sizi etkiler mi? Etkilerse ne yönde etkileniyorsunuz?

Tablo 4 sınıf öğretmenlerinin örgüt içi çatışmaların kendilerini fiziksel veya psikolojik olarak nasıl etkilediği hakkında cevaplarını göstermektedir.

Tablo 4. Çatışmanın fiziksel veya psikolojik olarak etkileri

Çatışmanın etkileri	f	%
Moral bozukluğu	9	47
Motivasyon düşüklüğü	6	31
Verimlilik azalması	4	21
Güvensizlik	3	15
Hedeflere ulaşmada zorluk	2	10
Bıkkınlık	2	10
Stres	1	5
Değersizlik duygusu	1	5
Konsantrasyon eksikliği	1	5
Boyun eğme	1	5
Örgütten soğuma	1	5
Örgütten uzaklaşma isteği	1	5
Enerji düşüklüğü	1	5

Tablo 4 incelendiğinde ‘‘Örgüt içi çatışmalar fiziksel veya psikolojik olarak sizi etkiler mi? Etkilerse ne yönde etkiler?’’ sorusuna katılımcılar en çok moral bozukluğu ve motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir. Verimlilik azalması, güvensizlik, hedeflere ulaşmada zorluk, bıkkınlık, stres, değersizlik duygusu, konsantrasyon eksikliği, boyun eğme, örgütten soğuma, örgütten uzaklaşma isteği yaşanan diğer etkilerdir. 4. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S1: ‘‘İşim için harcayacağım zamanı başka şeylere harcamama neden olur. Güvenim azalır.’’

S4: *‘Evet etkiler. Çatışmadan kaçmak için birey ya kabulleniş yaşar ya da iletişimsizlikten kaynaklı psikolojik şiddet, bıkkınlık vb. veya çalışmada tıkanıklık yaşanabilir.’*

S10: *‘Psikolojik olarak etkilenirim. Performansımı etkileyebilir’.*

S12: *‘Çalışma isteğimin azalmasına neden olur’.*

S15: *‘Örgüt içi çatışmalar psikolojik olarak olumsuz yönde etkiler. Kendimizi değersiz hissetme gibi duygular uyandırır’.*

S18: *‘Fiziksel olarak etkiler, enerji düşer. Psikolojik olarak da çalışma isteği ve motivasyon düşer. Ortamda soğuma ve uzaklaşma isteği başlar’.*

S19: *‘Psikolojik olarak etkileniyorum. Motivasyonum azalır, güven sorunu yaşarım, stres artar, verimliliğim azalır’.*

Çatışmanın Örgüte Zararlarına İlişkin Bulgular

Soru 5: Sizce çatışmaların örgüte zararları nelerdir?

Tablo 5 sınıf öğretmenlerinin örgüt içi çatışmaların örgüte nasıl zarar verebileceği konusundaki algılarını yansıtmaktadır.

Tablo 5. Çatışmaların örgüte zararları

Çatışmanın örgüte zararları	f	%
Verimlilikte düşüş	9	47
İşbirliğinde azalma	7	36
Amaçlara ulaşmada güçlük	5	26
Gruplaşma	4	21
Motivasyon eksikliği	3	15
Stresli ortam	2	10
İletişimde kopmalar	2	10
Moral eksikliği	2	10
Uyumsuzluk	2	10
Çekişme	1	5
Değişik fikirlerin ortaya çıkmasına engel	1	5
Güvensizlik	1	5
Örgüte karşı olumsuz tavır	1	5
Zaman kaybı	1	5
İş yeri değişikliği isteme	1	5

Tablo 5'e göre ilkökul öğretmenlerinin örgüt içi çatışmaların örgüte zararları konusunda görüşlerinin ne olduğu sorusuna en fazla ‘‘verimlilikte düşüş’’ yanıtı alınmıştır. İş birliğinde azalma, amaçlara ulaşmada güçlük, gruplaşma, motivasyon eksikliği, ortamın stresli olması, iletişimde kopmalar, moral eksikliği, uyumsuzluk, çekişme, değişik fikirlerin ortaya çıkmasına engel, güvensizlik, örgüte karşı olumsuz tavır, zaman kaybı, iş yeri değişikliği isteme alınan cevaplardır. 5. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S4: *‘Verimliliği ve dayanışmayı düşürür’.*

S6: *‘Yapılan işin dayanışma ve işbirliği içinde yapılması başarıyı artırır. Çatışma ise tam tersi başarının düşmesine sebep olur’*

S7: *‘Gruplaşmalara yol açarak örgütün gücünü zayıflatır. Hedeflerine ulaşmayı zorlaştırır ya da engeller. Örgüte bakışı etkiler, güvensizliğe yol açar’.*

S14: ‘Örgütte gruplaşmalar ve kopukluklar meydana gelebilir’.

S17: ‘İletişimi zorlaştırır. Örgütün verimliliğini ve etkinliğini azaltır. Moral ve motivasyon düşer, dolayısıyla verimlilik ve etkinlik azalır’.

Çatışmanın Örgüte Faydaları Hakkında Bulgular

Soru 6: Sizce çatışmaların örgüte faydaları nelerdir?

Tablo 6 sınıf öğretmenlerinin örgüt içi çatışmaların örgüte nasıl fayda sağlayabileceği konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 6. Çatışmanın örgüte faydaları

Çatışmanın örgüte faydaları	f	%
Alternatif çözümler bulma	8	42
Yaratıcılık	7	36
Fikir birliği sağlama	3	15
Kendini kanıtlama isteği	2	10
Dinamizm	2	10
Davranışlarda kontrol	2	10
Sorun çözme becerisi	2	10
Gelişime açıklık	1	5
Başarıya etki	1	5
Hakların farkına varma	1	5
Sorumlulukların farkına varma	1	5
Eksiklikler ortaya çıkar	1	5
Faydası yoktur	1	5

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılara yöneltilen ‘‘Sizce çatışmaların örgüte faydaları var mı?’’ sorusuna katılımcılardan en fazla alternatif çözüm bulma ve yaratıcılık konusunda fikir alınmıştır. Fikir birliği sağlama, kendini kanıtlama isteği, dinamizm, davranışlarda kontrol, sorun çözme becerisi, gelişime açıklık, başarıya etki, hakların farkına varma, sorumlulukların farkına varma, eksikliklerin ortaya çıkması ve faydasının olmadığı yanıtları alınmıştır. 6. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S2: ‘‘Yeni fikirler üretilmesini sağlayabilir’’.

S4: ‘‘Farklı fikirler duruma/çalışmaya yeni bir boyut kazandırabilir. Rekabetçi bir ortam oluşturacağı için sorun çözme yeteneğini geliştirir’’.

S5: ‘‘Hak ve sorumlulukların farkına varılır’’.

S6: ‘‘Farklı görüşteki insanların kendilerini kanıtlayabilmek için yaratıcılıklarını ortaya koymalarını sağlar’’.

S7: ‘‘Örgütü dinamik kılar. Bireyleri kontrollü davranmaya yönlendirir’’.

S17: ‘‘Örgüt açısından iyi yönetildiğinde yeni alternatifler arama ve fikir birliğine ulaşma sürecinde yararlı sonuçlar verir’’.

Örgüt İçi Çatışmaların Nasıl Yönetildiğine Dair Bulgular

Soru 7: Yöneticiniz örgüt içinde çatışma çıktığında durumu nasıl yönetir?

Tablo 7 eğitim örgütü yöneticilerinin çatışmaları nasıl yönettiğini göstermektedir.

Tablo 7. Yöneticinin çatışmayı yönetme tarzı

Yöneticinin çatışma yönetimi	f	%
Ortak fikirlerin uygulanması	6	31
Yetkisini kullanır	3	15
Kendi fikirlerini uygular	3	15
Taraf tutar	2	10
Adaletsiz davranır	2	10
Yönetmelikleri uygular	1	5
Doğru iletişim	1	5
Oy kullanır	1	5
Kura çektirir	1	5

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılara yöneltilen ‘‘Yöneticiniz örgüt içinde çatışma çıktığında durumu nasıl yönetir?’’ sorusuna çoğunluk ortak fikirleri uygular yanıtını vermiştir. Alınan diğer cevaplar sırasıyla; yetkisini kullanır, kendi fikirlerini uygular, taraf tutar, adaletsiz davranır, yönetmelikleri uygular, doğru iletişim kurar, oy kullanır, kura çektirir diyerek görüş belirtmişlerdir. 7. soruya ait bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

S1: ‘‘Öncelikle kendi fikirlerini kabul ettirmek için uğraşır’’.

S5: ‘‘Adil davranmaz, iletişimi tek taraflı yönetir’’.

S6: ‘‘ Herkesi dinler. Demokratik bir ortamda çatışma çözülür’’.

S8: ‘‘Gücünü kullanabilir. Oy kullanarak durumu belirler. Kura çekme yöntemini kullanabilir’’.

S12: ‘‘İki tarafı dinleyerek’’.

S14: ‘‘Yetkisini kullanarak yönetir’’.

S18: ‘‘Yöneticiden yöneticiye değişiklik gösterir. Bazıları kendi fikirlerine göre, işine geldiği gibi, bazıları insanları ayırarak (taraf olma), bazıları da yönetmeliğe göre’’.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın ilk bulgusu olan fikir ayrılığı ve uyuşmazlık, öğretmenlerin çatışmanın ne olduğuna dair en çok frekansa sahip olan görüşüdür. Şaşırtıcıdır ki öğretmenler fikir ayrılığının uyuşmazlığa ve çatışmaya sebep olduğunu, fikir ayrılıklarının örgüte farklı boyutlarda, daha önce düşünülmemiş ama işe yarayacak fikirler ortaya çıkarabileceğinden bahsetmemişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin fikir ayrılıkları ve dolayısıyla uyuşmazlık yaşamaktan çekinmekte olduğunu ortaya çıkarmıştır. Halbuki çatışma doğaldır, insanların olduğu yerde ve doğada devamlı olarak yer almaktadır (Sarpkaya, 2002). Başaran’ın (2004a) araştırmasında, çatışmanın işgörenlerin ruh sağlığı üzerinde etkili olabileceğini, örgütün zaman, para, emek kaybı yaşayabileceğini, örgütsel amaçlardan uzaklaşabileceğini belirtmesi çalışmanın bu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sorudan elde edilmiş diğer bir bulgu ise çatışmanın iletişim bozukluğundan doğabileceği algısıdır. Gökçe ve Atanur Başkan (2012a) tarafından yapılan çalışmaya göre, eğitim kurumlarının iletişime dayalı örgütler olduğunu söylemekte ve hem örgütün işleyişini koruması, hedeflere ulaşma sürecini devam ettirebilmesi için iletişimin önemli bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan iletişimin kopuk veya hasarlı olduğu eğitim örgütlerindeki öğretmenlerin bunu çatışma olarak görmesi doğal karşılanabilmektedir ve bu bulgu literatür çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu, örgüt içinde çatışmaların ne sebeplerle ortaya çıktığı konusunda öğretmenlerin yeniden fikir uyuşmazlığı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada fikir uyuşmazlıkları örgütteki bireyleri rahatsız eden bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde iletişimin, insanların birbirini anlamasının, örgüt içi birlik olmanın hedeflere ulaşmada etkili olduğu söylenebilir. “Bilen” örgütlerde fikir uyuşmazlığı konusunda kalıplaşmış görüşlere rastlanabilmektedir. Çünkü “bilen” örgütlerde, çözüm tek bir yol olarak görülür (Karakışla, 2009). Yönetici ve işgörenler aynı zamanda işgörenlerin kendi arasında bilgi akışının engelsiz olduğu örgütlerde fikir uyuşmazlığı olgusunun, öğretmenlerin algılamasında değişikliğe uğrayabileceği düşünülmektedir. Yine aynı şekilde “iletişim eksikliği” görüşü örgütlerde çatışma yaşamının sebeplerinden biri olarak görülmekte. Örgüt içinde aktarımı sağlanması gereken bilgi ve enformasyonun kesintisiz, orijinal, engelsiz oluşu örgüt devamı için zorunludur (Gökçe & Atanur Başkan, 2012b). Sabuncuoğlu ve Tüz’e (1996) göre iletişimin düzeni ile örgütsel düzen arasında paralellik vardır. Çalışmada fikir uyuşmazlığı ve iletişim bozukluğu olgularının öğretmenleri etkilediği görülmektedir. Doğru iletişim kurma becerilerinin işbirliği ve verimi artırdığı, bireyin örgütten beklentilerini karşılama konusunda olumlu etkiye sahip olduğu kısaca örgüt ihtiyaçları ve bireyin ihtiyaçları karşılıklı olarak giderilmesinde önemli bir zemin olduğu söylenebilir. Başaran’a (2004b) göre olumlu iletişim, işgörenler arasında ilişkileri değiştirebilir ve örgüt içi çatışmaları azaltabilir.

Araştırmanın ikinci bulgusu örgüt içi çatışma sebepleri olarak sınıf öğretmenlerinin algıladıkları durumlar çıkar çatışması, adaletsizlik, saygı eksikliği, bencillik, sınırlı kaynaklar, üslupta bozukluk, düşüncelerin kabul görmemesi, kayırma, rekabet, ego gibi durumlar öğretmenlerin, etik değerlerin işe koşulması konusunda ihtiyaç gördükleri durumların var olduğunu gördükleri söylenebilir. Bu nedenle etik konusu örgütlerde tekrar gözden geçirilmeli ve pekiştirilmelidir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda, örgüt içi çatışmanın sınıf öğretmenleri üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığı yönünde görüşleri alındığında örgüt içi çatışmaların sınıf öğretmenlerini olumsuz olarak etkilediği görülmüştür. Kapıcı ve Radmard’a (2016) göre örgütlerde, yakın pozisyonlarda çalışan ve günün önemli bir kısmını birlikte geçiren bireyler arasında çatışma doğal karşılanabilir, fakat bu çatışmalar sebebiyle bireylerin, küskünlük yaşaması, hasım olması, düşmanca tavırlar sergilemesi, ilişkilerini bozması doğal kabul edilmemektedir. Önemli olan çatışmayı yönetebilmektir, çatışmalar nerden çıkıyor ve ne sebeplerle ne zaman çıkıyor iyi analiz edebilmektir. Bu soruda ‘*bazen etkilenirim*’ ya da ‘*olumlu etkilenirim*’ görüşleri de yer almaktadır. Örgütlerde uyum çatışmayı da içinde besleyebilmektedir, çatışmanın ise harekete geçirici gücü olduğu ve hareketinde örgüte dinamizm sağlayabileceği fikri de az da olsa mevcuttur.

Araştırmanın dördüncü bulgusunun, sınıf öğretmenlerinin örgüt içindeki çatışmalardan fiziksel veya psikolojik boyutta ne yönde etkilendiğine dair görüşlerinin en çok moral bozukluğu, motivasyon düşüklüğü ve verimliliklerinde azalma yaşamaları yönünde olduğu görülmektedir. Kocabaş ve Karaköse’ye (2005) göre: eğitim örgütlerinde verimi makineler sağlamaz, insan sağlar; insanların duyguları coşkuları, heyecanları verimlilikleri konusunda önem taşımaktadır. Dolayısıyla moral bozukluğu yaşatılmış, motivasyonu zedelenmiş işgörenlerin düşük seviyede verimli olabileceği çıkarımı yapılabilir. Verimde heyecan gizlidir, örgütte ise moral. Moralın eksik olduğu bir örgütün sağlıklı bir işleyişe sahip olabileceği kanısına varılamamaktadır. Moral aynı zamanda ikinci bulguya destek sağlar bir biçimde, iletişime de engel olabilecek veya hasar verebilecek zihinsel bir durumdur. Bir eğitim örgütünde öğretmenler arası ya da yönetici ile öğretmenler arasındaki iletişimin, işgören morali üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Moral ve motivasyon üzerine yapılmış birçok araştırma alanyazında mevcuttur. Aydın’a (1986) göre de gerek meslek içi gerekse de meslek dışı kurulan, zihinsel ve kültürel açıdan yüksek değerlere sahip sağlıklı bir iletişim, öğretmeni motive eder,

yeni görüşler kazandırır, ufkunu genişletir ve moral aşlar. Akbaba (2006) motivasyonu, bireye enerji veren, istekli hale getiren, öğrenme ve öğretmeye etki eden faktör olarak tanımlamıştır. Uygur ve Göral'a (2005) göre de motivasyon bireyin bilgi birikimini, enerjisini, becerilerini istemli olarak harcamasıdır. Kişinin yüksek seviyede bir doyumla çalışmakta olduğu ve yaptığı işten de memnun olması durumu, moralin Ada (2006) tarafından açıklamasıdır. Çabanın da morale bağlı olduğu gerçeği de göz önüne alındığında, bu soruda elde edilen motivasyon ve verimlilik düşüşü yaşamının örgüt içi moralle ilintili olduğu sonucu çıkarılabilmektedir. Çalışmadaki bu bulgular da alanyazınla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın beşinci bulgusu, sınıf öğretmenlerinin çatışmaların örgüte zararları hakkındaki algılarıdır. Sınıf öğretmenleri tarafından bu soruya en fazla, dördüncü bulguyu destekler nitelikte, verimlilikte azalma yanıtı alınmıştır. Bu yanıtı izleyen frekansı yüksek diğer yanıtlar ise işbirliğinde azalma ve amaçlara ulaşmada güçlük çekmedir. İşgörenlerin robot değil, duygu ve düşüncelere sahip bireyler olduğu fikri örgütlerde hakim olmalıdır. Bu şekilde verimlilik alınabilir. Ayrıca işgörenlerin örgütlerine duydukları bağlılık ile verimlilikleri birbirleriyle ilintilidir. Örgütlerine bağlılık geliştirmiş öğretmenler daha fazla sorumluluk üstlenebilmektedir (Vural & Coşkun, 2007). Sorumluluk ise tereddüt ve güvensizlik istemez. Bu bulguda çıkan sonuçlardan kızgınlık-öfke, güvensizlik, örgüte karşı olumsuz tavır alma durumları sorumluluk alma isteğine karşı durabilir. İşgörenlerin kendini örgütlerine yakın hissetmesi ayrıca iş yeri değişikliği isteme yanıtını da bertaraf edebilir. Örgüte bağlılık işgörenler açısından önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. (Çubukçu & Tarakçıoğlu, 2010).

İş birliğinde azalma, stres, çekişmeler, bu soruya alınan diğer yanıtlardandır ve örgüt ortamının fazla strese sahip olması, bu yanıtlar açısından bakıldığında, örgütü birçok olumsuz sonuçla karşı karşıya bırakabilmektedir. Tarhan'a (Akt. Yolbakan, 2019) göre stres faktörü örgütü rekabet durumunda başarı elde edememe, güven azalması, çalışma arkadaşlarıyla dayanışma yapamama, kopmalar, isteksizlik, rapor/sevk vs. alımında artış görülebilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çatışmanın faydaları hakkında algısı, araştırmanın altıncı bulgusudur. Alternatif çözümler bulma ve yaratıcılıkta artış en fazla alınan yanıt olmuştur.

Çatışma eğer ki kararlar üzerinde etkili olabilecek bir pozisyondaysa, bu kararların niteliğinde artış gözlemlenebilmektedir. Dolayısıyla bu durumda, bastırılmadığı takdirde, yaratıcı düşünceler ortaya çıkabilir, çatışmanın çözümüne ve örgüte farklı boyutlar sunabilir. Bu soruya sırasıyla fikir birliği sağlama, sorun çözme becerisi, davranışta kontrol, dinamizm, kendinin kanıtlama isteği, gelişime açık olma, başarıya etki, hakların ve sorumlulukların farkına varma, eksik olan durumların ortaya çıkması gibi örgüte olumlu hava verebilecek çok çeşitli yanıtlar verilmiştir. Buradan yapılacak çıkarım; aslında öğretmenler çatışmaya kapalı değildir, çatışmanın yöneticiler tarafından yönetim şeklinin örgüt üzerindeki etkisi tartışılmalıdır. Olumlu kültürel atmosferin, bireysel boyutta öğretmenlerin iş doyumunu ve iş birliği yapma isteğini artırdığı, örgüt boyutunda ise disiplin ve düzeni sağlamakta yine olumlu etkilediği alanyazında mevcuttur (Maya, 2017). Ayrıca çatışma dinamizmi tetikleyebilir, olayların yeniden değerlendirilmesinde rol oynayabilir, hedefleri sorgulatabilir, değişime kıvılcım olabilir.

Bu soruya verilen cevaplarla literatür taraması ile elde edilmiş bilgiler uyum göstermektedir. Öztekin'e (2010) göre de çatışmaların yararı örgüt içinde uyum ya da uyumsuzluk varsa masaya yatırılmasını sağlar. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin bu konuya açık oldukları söylenebilir.

Araştırmanın son bulgusuna göre öğretmenlerin kendi yöneticilerinde gözlemledikleri çatışma yönetme stratejileri sırasıyla şöyledir:

Ortak fikirlerin uygulanması - Bütünleştirme

Yetkisini kullanması – Hükmetme

Kendi fikirlerini uygulaması – Hükmetme

Taraf tutar – Hükmetme

Adaletsiz davranma – Hükmetme

Değişkenlik gösterme – Hükmetme

Yönetmelikleri uygulama – Hükmetme

Doğru iletişim – Bütünleştirme

Oy kullandırma – Kaçınma

Kura çektirme – Kaçınma

Görüldüğü üzere okul yöneticileri tarafından en çok kullanılan çatışma yönetimi stili hükmetmedir. Hükmetmenin zorlayıcı bir tavır olduğu söylenebilir. Araştırmalara göre, hükmetme stilinde kazanan-kaybeden algısı hakimdir, kazanma isteği olan taraf zorlayıcı tavırlar sergileyebilmektedir ve çatışma ast-üst arasındayken, üst astını kendine uyması için ve ya emirlerine itaat etmesi için zorlayabilmektedir (Karcıoğlu & Alioğulları, 2012).

Bu yöntem uygulandığında çatışma tarafları yöneticinin örgütsel gücünü kabullenmek durumunda kalabilirler fakat çatışma bir zayıflık anında yeniden alevlenebilir; ayrıca bu yöntemle çatışmanın olumlu etkileri söz konusu olmaz, yaratıcılık, yeni fikirler ortaya koyma, ilişkilerin güçlenmesi, moral – motivasyon düşüşü sonucunda öğütte verimlilik düşüş gösterebilmektedir (Sütlü, 2007).

Hükmetmenin dışında elde edilen verilere göre kaçınma ve bütünleştirme yöneticiler tarafından kullanılan diğer çatışma yönetimi stillerindedir. Kaçınma stratejisinde yönetici hem kendi hem de karşısındakinin çıkarlarını göz ardı etmektedir, durumu yok sayabilir, iletişimi kapatabilir, görüş belirtmez geri çekilebilir, zarar göreceğini düşünüp etkisiz kalmak isteyebilir. Alanyazına göre eğer çatışma önemli bir durum değilse zaman kaybetmemek adına çatışmanın sönmesi için kaçınma stratejisi uygun olabilir ancak; önemli bir konudan kaçınmak çıkarlara yönelmeyi gösterebilir (Rahim, 2001, Akt. Kılıç, vd., 2019).

Bütünleştirme stratejisiyle ise araştırmaya konu olan yöneticiler doğru iletişim ve ortak fikirlerin uygulanmasına değer vermişlerdir. Bu çatışma stratejisinin mantığı kazan-kazan olarak söylenebilir. Stratejide çatışma tarafları hem kendine hem de başkasına ilgilidir. Problem çözme isteği, çözüme odaklanma, işbirliğine gitme bu stratejinin önemli noktalarıdır. Rahim'e (2002) göre bu stratejinin kullanımı çatışmadaki tarafların hepsinin kabul edeceği seviyede bir çözüm için şeffaflık, bilgi paylaşımı, duruma yeni alternatif çözümler getirme ve farklılıkları inceleme gerektirir, karmaşık sorunları çözüme ve yönetmede kullanılabilir etkili bir stratejidir. Bu yöntemin gerilimi azaltması, çatışmanın gerçek nedenleri ortaya koyması Rahim ve Butzman'a (1999) göre iş yerinde huzurlu olmalarına yol açar ve başarıyı peşinde getirir (Akt. Öztaş, 2005).

Son olarak, farklı kültürlerle, inanışlara, çevreye, alışkanlıklara, anlayışa sahip olan bireylerin yer aldığı, girdisi de çıktısı da insan olan örgütlerde çatışmalar kaçınılmazdır. Bahsedildiği gibi çatışmalar örgüt üzerinde olumsuz etkiye sahip olabileceği gibi olumlu etkiler de yaratabilir. Her

örgüte ait, çatışmaya işlevsellik özelliğine sahip denebilecek bir seviye vardır ve bu seviye örgütü olumlu yönlendirebilmektedir (Sarpkaya, 2002b). Kısaca, çatışma düzeyinin kararında olması ve iyi yönetilmesi örgütlerde başarıyı artırıp daha önce bakılmamış pencerelerden bakılmasını sağlayabilir. Fakat çatışmada seviye çok alçak veya çok düşük düzeyde devam edip, iyi yönetilmezse bu durum örgütte yıkıcı etkiye sahip olabilmektedir. Bulgular da bahsedildiği üzere örgütte motivasyon, moral, işbirliği, verimlilik, yaratıcılık, saygı, uzlaşma, üslup, saygı önemli yer tutar. Doğru iletişimle sorunları çözmek mümkündür. Bu bilgiler ışığında, okul yöneticileri için çatışma çözme beceri kazandırma programları hazırlanması önerilebilir. Bundan sonraki araştırmalarda ise öğretmen ve idarecilerin iletişim stratejileri konusunda başarılarına ilişkin araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. (2006). Örgütlerde moral faktörüne yönelik bir araştırma (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 1-18
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Akbaba S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 349-361.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bayar, A. (2015). Bir örgüt olarak okulda meydana gelen çatışma nedenleri ve çözüm yollarına yönelik okul müdürlerinin görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 130-141.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelik, K. & Tosun, A. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 99-121.
- Çobanoğlu, F. & Yüksel, Y., M. (2020). Çatışma yönetim stilleri: öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(74), 348-363.
- Çubukçu, K. & Tarakçıoğlu, S. (2010). Örgütsel güven ve bağlılık ilişkisinin otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenleri üzerinde incelenmesi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 57-78.
- Eren, E. (1989). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- Gökçe D. & Atanur Başkan G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 200-211.
- Gürçüoğlu, S. & Uyar, M. (2020). Örgütsel çatışma ile örgütsel iklim arasındaki ilişkinin ortaöğretim öğretmenleri perspektifinden incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(43), 229-254.
- Kabaklı Çimen, L. & Bağdatlı Sarıboğa, F. (2020). Okul müdürlerine ve öğretmenlerin algılarına göre çatışma yönetimi stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (110), 29-55.
- Karakışla, E. (2009). *Kültür-yönetim ilişkileri bağlamında örgütsel değişim sürecine kurumsal kültürün yönetsel etkinlik açısından etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- İra, N. (2004). *Örgütsel kültür*, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kapıcı, S. & Radmard S. (2016). Eğitim örgütlerinde çatışma ve çatışma yönetimi üzerine bir araştırma: İzmir Balçova örneği. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 55-79.

- Karcıoğlu, F. & Alioğulları Z., D. (2012). Çatışmanın nedenleri ve çatışma yönetim tarzları ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(3-4), 215-237.
- Kılıç G., Şentürk, F. & Toprak, L. (2019). Yöneticilerin çatışma yönetme yöntemleri ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişki: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5(2), 105-133
- Kocabaş, İ. & Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Maya, İ. (2017). İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 107-126.
- Özdemir, S. & Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztaş, U. (2005). *Örgütsel çatışma yönetiminde cinsiyet faktörünün etkisi*, (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Öztekin, A. (2010). *Yönetim bölümü*. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim örgütlerinde çatışma yönetimi ve bir örnek olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 414-429.
- Sütlü, T. (2007). *Örgütsel çatışma ve işgören üzerine etkileri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şendur, F. E. (2006). *Örgütsel çatışma ve yönetimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tuğlu, A. (1996). *Örgütsel çatışma ve yönetimi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türnüklü A, (2020). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uygur, A. & Göral, R. (2005). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vural, B. & Coşkun, A., G. (2007). *Örgüt kültürü iletişim liderlik motivasyon bağlılık performans açısından değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yolbakan, E. (2019). *Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri ile mesleki performansları arasındaki ilişki Aydın ili Efeler ilçesi örneği*, (Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

TÜRKÜLERDE YAŞATTIĞIMIZ MESLEKLER

Emine İpek

Sorumlu Yazar, Türk Dili ve Edebiyatı Balıkesir Altıeylül Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

emineipek1407@hotmail.com

ÖZET

Türkü kelimesinin kaynağı “Türk” sözüne dayanmakta olup öncesinde “koşuk,sagu,yır” gibi terimlerle adlandırılmaktaydı. Sonrasında,“Türk’e özgü” anlamına gelen “Türki” kelimesi kullanılmış, zaman içerisinde “türkü” sözüne dönüşmüştür. Türküler, hem sözleri hem de müziği bakımından kültür ve medeniyetimizin en önemli mihenk taşlarından biri olmuştur. Somut olmayan sözlü gelenek ürünlerinin başında müziğin geldiğini düşündüğümüzde özellikle Türk edebiyatının sözlü geleneğinde “şölen, yağ, sığır” gibi törenlerde ozanlar (aşıklar), kopuz vb. eşliğinde icra ettikleri şiirlerle türkülerin ortaya çıkmasına ve bir geleneğin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir. Tarihini, coğrafyasını, edebiyatını, inançlarını, değer yargılarını, türkülerle yansıtan Türk toplumu, sevinçlerini, acılarını türküler yakarak dile getirmiş, türkülerleilmek ilmek işleyerek günümüze kadar ulaştırmıştır.Tarlayı ekerken,ekin biçerken,halı veya kilim dokurken, dibekte bulgur döğerken, kürek çekerken söylenen türkülerimiz, müzikal değerlerinin yanı sıra, tarihsel olayların, toplumsal değişimlerin, ana sütü gibi temiz Türkçenin ve derin Türk kimliğinin aynası olmuştur. Bu çalışmada, tarihi ve coğrafi yapıya bağlı olarak oluştukları dönemlerde en sık görülen ya da dikkat çeken meslek türlerini de ortaya koymaları bakımından önem arz eden ve bir halk kültürü ürünü olan türkülerin toplumsal yapıya ve teknolojiye bağlı değişimlerle birlikte şekillenmesi ve belli başlı türkülerde yer alan kalaycılık, kunduracılık, hocalık, arzuhalcilik, denizcilik, kahvecilik, hekimlik gibi mesleklerin incelenmesi, tanıtılması ve türkü aracılığıyla nesilden nesile aktarılması amaçlanmıştır.

Bir halk kültürü ürünü olan türkülerin,toplumsal değişimlerle birlikte şekillenmesi ve halk edebiyatı türü olarak belirtilmesi,belli başlı türkülerde yer alan meslek türlerinin tanıtılması ve kültürümüze sağladığı katkılar değerlendirildi. Ahmet Yesevi’den Yunus Emre’ye, Karacaoğlan’dan Köroğlu’na, Aşık Veysel’den Şeref Taşlıova’ya kadar türkülerle geçmişten geleceğe uzun ince bir yol kurulup nesilden nesile aktararak yaşatılmasının gerekliliği üzerinde duruldu.Çalışmada verilerin toplanması amacıyla;çeşitli basılı ve görsel kaynaklardan literatür taraması yapıldı.Elde edilen bilgiler ışığında,öğrencilerin her türkünün bir hikayesinin olduğunu ve içeriğinde derin anlamlar taşıdığını bilmesi,kültürel motiflerimizi ve dinamiklerimizi anlaması,değerlerimizi anlamlandırması ve içselleştirmesi açısından önemli olduğu sonucuna ulaşıldı.Anaların beşikteki bebeğine mırıldandıkları ninnilerden mezarda yakılan ağıtlara kadar hayatın her alanını kucaklaması bakımından son derece kıymetli olan türkülerimize,öncesinde aileden başlayıp sonrasında özgün öğretimle devam eden eğitim sürecinde gereken önem verilmelidir.Öğrencilere eğitim kurumlarında,belki bir enstrüman - saz- çalma ya da dinleme eşliğinde en azından bir halk türküsünü ezgisiyle ve ait olduğu yöresiyle birlikte bilmesi,halk müziği dinleyeni olması ve sevmesi için fırsat tanınmalı ve gerekli eğitim ortamı hazırlanmalıdır. Her alanda baş döndürücü bir hızla dijitalleşen dünyada modern iletişim teknolojileri sayesinde kültürel iletişimin arttığı gerçeğinden yola çıkarak, türkülerimiz, otantik biçimleriyle değerlendirilmeli, türkülerimizin “dünya kültürünün belleği”nde yer alması sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler:Türkü, Türk Kültürü, Eğitim, Meslekler.

AMAÇ

Anadolu coğrafyasına ait her şey, Türk'e özgü olan ve Türk toplumunun eşsiz tarihini, değerlerini, gelenek ve göreneklerini yansıtan kültür taşıyıcıları türkülerimize yansımış ve türkülerimiz vasıtasıyla kuşaktan kuşağa aktarılagelmiştir. Türkü kelimesinin kaynağı "Türk" sözüne dayanmakta olup öncesinde "koşuk, sagu, yır" gibi terimlerle adlandırılmaktaydı. Sonrasında, "Türk'e özgü" anlamına gelen "Türki" kelimesi kullanılmış, zaman içerisinde "türkü" sözüne dönüşmüştür. Türküler, hem sözleri hem de müziği bakımından kültür ve medeniyetimizin en önemli mihenk taşlarından biri olmuştur.

Somut olmayan sözlü gelenek ürünlerinin başında müzik gelmektedir. Bu bağlamda özellikle Türk edebiyatının sözlü geleneğinde "şölen,yuğ,sığır" gibi törenlerde ozanlar(aşıklar), kopuz vb. müzik aletleri eşliğinde icra ettikleri şiirlerle türkülerin ortaya çıkmasına ve bir geleneğin oluşmasına kaynaklık etmişlerdir.

Türk toplumu, birtakım coğrafi ve sosyo-kültürel farklılıklar olmasının yanı sıra sevinçlerini,acılarını türküler yakarak dile getirmiş,türkülerle ilmek ilmek işleyerek günümüze kadar ulaştırmıştır.Tarlayı ekerken,ekin biçerken,halı veya kilim dokurken,dibekte bulgur döğerken,kürek çekerken söylenen türkülerimiz,müzikal değerlerinin yanı sıra,tarihsel olayların,toplumsal değişimlerin,ana sütü gibi temiz Türkçenin ve derin Türk kimliğinin aynası olmuştur.

Bu çalışmada, tarihi ve coğrafi yapıya bağlı olarak oluştukları dönemlerde en sık görülen ya da dikkat çeken meslek türlerinin tanıtılması hedeflenmiştir. Kurtdereli Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak amacımız, hem edebi bir tür olması bakımından türkü türü ile türkülerde yer alan özellikle unutulmaya yüz tutmuş meslekler olan kalaycılık, kunduracılık, arzuhalcilik, berbercilik,denizcilik, dokumacılık, kahvecilik, hocalık, hekimlik gibi mesleklerin incelenmesi, tanıtılması, toplumsal yapıya ve teknolojiye bağlı değişimlerle birlikte şekillenmesi ve türkü aracılığıyla nesilden nesile aktarılmasıdır.

YÖNTEM

Türkü ile ilgili birçok çalışma yapılmış makale ve kitaplar yayımlanmıştır. Ancak Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Beş Şehir" adlı deneme kitabında yer verdiği "*Anadolu'nun romanını yazmak isteyenler,ona mutlaka bu türkülerden gitmelidir.*" (Beş Şehir: 1969/105) sözü adeta özdeyiş olarak kullanılagelmiştir.Ve yine Ahmet Hamdi Tanpınar, "Huzur" romanında İhsan, "*Halkımıza ve hayatımıza ne kadar yaklaşırsak o kadar mesut olacağız. Biz bu türkülerin milletiyiz.*" (Huzur: 1972/275) der.Türküler incelendiğinde derin Türk tarihi,kültürü ve sosyal hayatı hakkındaengin bilgilere sahip oluruz.

Türk toplumunun, acılarını, sevinçlerini, sevdasını, özlemini türkülerle dile getirdiği ve yaşattığı bilinciyle gerçekleştirilen çalışmada verilerin toplanması amacıyla; çeşitli basılı ve görsel kaynaklardan literatür taraması yapıldı. Bu yol ile ulaşılan türkü albümleri, türkü konulu kitaplar gazete, dergi vb. basılı ve online kaynaklardan yararlanıldı. (bkz. şekil 2).

Bu çalışmamız, 30-31 Aralık 2021 tarihinde 4006 TÜBİTAK Bilim Fuarı Destekleme Programı kapsamında poster tasarımı yapılmış olup sergi standımız içinde yer alan poster okulumuzda sergilendi (bkz. şekil 1). Danışmanlığımı yaptığım ve üç öğrenci ile yürüttüğümüz projede (bkz. şekil 3) bir öğrencimizde sazıyla ve türküleriyle eşlik ederek (bkz. şekil 4), Ahmet Yesevi'den Yunus

Emre'ye, Karacaoğlan'dan Köroğlu'na, Aşık Veysel'den Şeref Taşlıova'ya kadar türkülerle geçmişten geleceğe uzun ince bir yol kurulup nesilden nesile aktararak yaşatılmasının gerekliliği üzerinde duruldu. Milletvekilimiz, Altıeylül Kaymakamımız, İlçe Milli Eğitim Müdürümüz, Mülki Amirlerimiz, öğretmen, öğrenci ve velilerimiz tarafından ilgiyle ve beğeniyle karşılandı. (bkz. şekil 4, şekil 5, şekil 6) Türk toplumunun, duygularının, yaşadığı olayların, acılarının, sevinçlerinin türkülerle dile getirmesi, türkülerle yaşatması ve edebi bir tür olarak belirtilmesi ışığında meslek türlerinin tanıtılması ve yaşatılmasına sağladığı katkılar hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

POSTER

Özet
Türk kültürünün en değerli hazineleri türkülerdir. Türk halkının, geçmişten günümüze kadar yaşadığı olayları, duygularını, sevinçlerini, acılarını, sevgilerini türkülerle dile getirmesi, türkülerle yaşatması ve edebi bir tür olarak belirtilmesi ışığında meslek türlerinin tanıtılması ve yaşatılmasına sağladığı katkılar hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

Amaç
Anadolu'nun en değerli hazineleri türkülerdir. Türk halkının, geçmişten günümüze kadar yaşadığı olayları, duygularını, sevinçlerini, acılarını, sevgilerini türkülerle dile getirmesi, türkülerle yaşatması ve edebi bir tür olarak belirtilmesi ışığında meslek türlerinin tanıtılması ve yaşatılmasına sağladığı katkılar hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

Yöntem
Araştırma yöntemi olarak nitelendirilebilir. Araştırmanın amacı, türkülerde kullanılan meslek türlerini belirlemek ve bu türlerin günümüzde ne kadar yaygın olduğunu araştırmaktır. Araştırma, türkülerin içeriklerini analiz ederek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bir rapor halinde sunulmuştur.

Proje Adı
TÜRKÜLERDE YAŞATTIĞIMIZ MESLEKLER

Alt Proje Türü
İnceleme

Proje Alanı
Kültürel Miras

Proje Ekibi
Proje Öğrencileri : Balım DEMİRKAN, Nesihan SAĞLAM, Yadenaz ALCAN
Danışman Öğretmen : Emine İPEK

Sonuçlar
Türk kültürünün en değerli hazineleri türkülerdir. Türk halkının, geçmişten günümüze kadar yaşadığı olayları, duygularını, sevinçlerini, acılarını, sevgilerini türkülerle dile getirmesi, türkülerle yaşatması ve edebi bir tür olarak belirtilmesi ışığında meslek türlerinin tanıtılması ve yaşatılmasına sağladığı katkılar hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

Değerlendirme
Türk kültürünün en değerli hazineleri türkülerdir. Türk halkının, geçmişten günümüze kadar yaşadığı olayları, duygularını, sevinçlerini, acılarını, sevgilerini türkülerle dile getirmesi, türkülerle yaşatması ve edebi bir tür olarak belirtilmesi ışığında meslek türlerinin tanıtılması ve yaşatılmasına sağladığı katkılar hakkında katılımcılara bilgiler verilmiştir.

Şekil 1: Proje posterini



Şekil 2: Proje araştırması



Şekil 3: Projeye katılan öğrenciler



Şekil 4: Projeye katılan öğrenciler



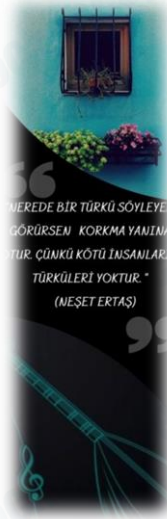
Şekil 5: Proje serimize katılanlar



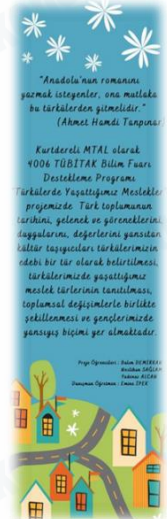
Şekil 6: Projeye serimize katılanlar

Ayrıca ön yüzünde Yaşar Kemal'in "Türküler tıpkı kırk bin yıl su altında kalmış, yıkanmış, cilalanmış çakıl taşı gibidir." , Neşet Ertaş'ın "Nerede bir türkü söyleyen görürsen korkma yanına otur. Çünkü kötü insanların türküleri yoktur." , Cengiz Aytmatov'un "Ne güzel türküler yakarmış eskiler! Her türkü tek başına bir tarih sanki." , Bedri Rahmi Eyuboğlu'nun "Ne zaman bir köy türküsü duysam şairliğimden utanırım." sözlerine (bkz. şekil 7, şekil 8, şekil 9, şekil 10) ; arka yüzünde projemiz ile ilgili bilgiye yer verilen çift taraflı kitap ayrıacı (bkz. şekil 11) oluşturulmuştur.

KİTAP AYRAÇLARI



Şekil 7,8,9,10 :Kitap Ayracı Ön Yüzü



Şekil 11 :Kitap Ayracı Arka

Farklı renklerde minik zarflar içine türkülerimizden dördlükler (bkz. şekil 12) konulmuştur.

*"Pir Sultan Abdal'ım ey Hızır Paşa
Yazılan geliyor sağ olan başa
Beni hasret koydun kavim kardaşa
Katip arzuhalım yaz yare böyle
Güzelim emey, birtanem emey
Güzelim emey hey"*

“ Dürüye'min güğümleri kalaylı
Fistan giymiş etekleri alaylı
Dürüye'mi aldatması kolay mı?
Ah alırım dedin de aldattın beni
Üç telli saz ile oynattın beni”

“Arabamın isbiti
Deh deh aman da
Dolaşalım Kepsut'u
Yılmaz Mahmud'um
Gel gel aman da
Aslan Mahmud'um gel”

“Tabiplerde ilaç yoktur yarama
"Aşk" deyince, ötesini arama
Her nesnenin bir bitimi var ama
Aşka hudut çizilmiyor, Mihriban
Mihriban, Mihriban”

Halk şiirlerinden oluşan türkülerimizin kendine has ezgiler eşliğinde söylenişini dinleyebilmek için QR kodları eklenip (bkz. şekil 13, şekil 14, şekil 15, şekil 16) zarfa konularak katılımcılara ve öğrencilerimize hediye edilmiş, türkülerimizin toplumsal ve dijital değişimi yansıtılmaya çalışılarak farkındalık oluşturulmuştur.

QR KODU İLE TÜRKÜLER



Şekil 12 : Türkü Zarfları

Sivas elvinde sazım çalınır
Çamlı beller bölük bölük bölünür
Yardan ayrılmışam başım delinir
Katip arzularım yaz yare böyle
Güzelim emey, kıstanem emey,
güzelim emey hey



Şekil 13 : Türkü QR Kodları

Dürüye'min güğümleri kalaylı
Fistan giymiş etekleri alaylı
Dürüye'mi aldatması kolay mı?
Ah alırım dedin de aldattın beni
Ah alırım dedin de aldattın beni



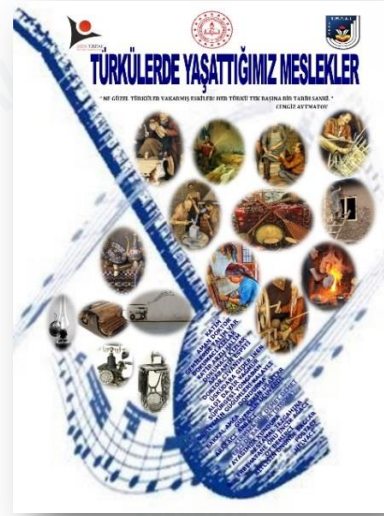
Şekil 14 : Türkü QR Kodları

Türküler eski çağlardan günümüze kadar uzanmış ve birer belge niteliği taşımaktadır. Bir çok esere de ilham vermiş, konu olmuştur. Binlerce yıl var olmuştur ve binlerce yıl da var olmaya devam edecektir. Sergide mesleklerimizin ve mesleklerin konu edildiği türkülerin yer aldığı iki adet de afiş sergilenmiştir. (bkz. şekil 15, şekil 16).

AFİŞLER



Şekil 15 : Proje Afışı



Şekil 16 : Proje Afışı

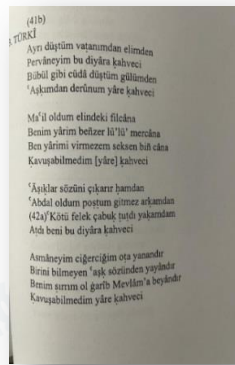
CÖNKLER

Türk halk kültürü bakımından büyük ehemmiyet taşıyan cönkler, şifahi ananede, yazıya geçmemiş kültürümüzün belli belirsiz fakat bazen sağlam kilometre taşları, kırk anbar kitaplarıdır. Bu sebeple gerek halk kütüphanelerinde gerekse şahsi kütüphanelerde yer alan bu kültür hazineleri birçok önemli değeri bünyesinde barındırmaktadır.

Altı kuşak öncesi dedeme ait olan (bkz. şekil 19) «Balıkesir’de Bulunan Bir Cönk» adlı 2000 yılı lisans tezimde de (bkz. şekil 17) «Kerem Türküleri» adlı bölümde «Kahvecilik» mesleğine yer verilmiştir. (bkz. şekil 18)



Şekil 15 : Lisans Tezi



Şekil 15 : Kerem Türküleri



Şekil 15 : Cönk

SONUÇ

Türkülerin olağanüstü bir ifade gücü vardır. Edebi açıdan baktığımızda Halk edebiyatı nazım biçimi ve türü olan türkülerimiz anonim olmakla birlikte yazarının bilinenleri de vardır.

Türküler binlerce yıldır, müzikal değerlerinin yanı sıra Türk halkının dili, yâreni, sevinci, özlemi, kederi, sitemi, ağıtı, ağlatanı, güldüreni kısacası tercümanıdır. Bu anlamda eşsizdirler, yol göstericidirler ve son derece kıymetlidirler.

Elde edilen bilgiler ışığında, öğrencilerin her türkünün bir hikayesinin olduğunu ve içeriğinde derin anlamlar taşıdığını bilmesi gerekir. Aynı zamanda zümreler arası iş birliği içerisinde meslek lisesinde öğrenim gören gençlerin mesleklerini öğrenirken öte yandan kültürel motiflerimizi ve dinamiklerimizi anlaması, değerlerimizi anlamlandırması ve içselleştirmesi açısından son derece önemli olduğu sonucuna ulaşıldı.

ÖNERİLER

Anaların beşikteki bebeğine mırıldandıkları ninnilerden mezarda yakılan ağıtlara kadar hayatın her alanını kucaklaması bakımından son derece kıymetli olan türkülerimize, öncesinde aileden başlayıp sonrasında örgün öğretimle devam eden eğitim sürecinde gereken önem verilmelidir.

Öğrencilere halk müziği dinleyeni olması ve sevmesi için fırsat tanınmalı ve gerekli eğitim ortamı hazırlanmalıdır.

Öğrencilere, eğitim kurumlarında, en az bir enstrüman -saz- çalma öğrenme fırsatı tanınmalıdır.

Söyleme ya da dinleme eşliğinde en azından bir halk türküsünü yöresiyle ve kendisine has ezgisiyle birlikte bilmesi sağlanmalıdır.

Her alanda baş döndürücü bir hızla dijitalleşen dünyada modern iletişim teknolojileri sayesinde kültürel iletişimin arttığı gerçeğinden yola çıkarak, türkülerimiz, otantik biçimleriyle değerlendirilmeli, türkülerimizin “dünya kültürünün belleği”nde yer alması sağlanmalıdır.

Örnek, Aşık Veysel’i edebiyatımıza kazandıran Ahmet Kutsi Tecer, Fikret Kızılok vb.

KAYNAKLAR

Cemaloğlu, Necati, “Türkülerin Dili ve Eğitim”, Eğitim Yazıları, 23 Mayıs 2020

Konuk, Emine (2000). Balıkesir’de Bulunan Bir Cönk (İnceleme-Metin) (Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü).

Kurnaz, Cemal (2008), “Tanpınar ve Türküler”, Bir Gül Bu Karanlıklarda/Tanpınar Üzerine Yazılar, (haz.: A. Uçman, H. İnci), İstanbul, s. 374-380.

Tan, Nail “Tanpınar’ın Türküsü, Türküsü Tanpınar’ın” Türk Dili, s. 20.

LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ KAYGILARI

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Aydın BAŞAR

Öğr. Gökalp SEZEN

ÖZET

Değişen dünya koşullarına ayak uydurmada ve güçlüklerle baş edebilmede yaşanan sorunlar kişilerde kaygıyı doğurmaktadır. Kişilerin yaşamlarını etkileyen kaygılardan birisi de mesleki kaygıdır. Kişinin geçimini sağlayabilmesi için gerçekleştirdiği mesleğindeki belirsizlikler, zorluklar ve stres yaratan durumlar sonucu duyulan endişe mesleki kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Akademik olarak yükselmek ve kariyer basamaklarını birer birer çıkmak isteyen lisansüstü öğrencileri bir yandan da gerçekleştirdikleri mesleklerine yönelik kaygıları ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarına yönelik hiçbir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmanın amacı, lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarının ortaya çıkarılmasına yöneliktir. Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yer alan Fen Bilimleri, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Anabilim Dallarında öğrenim gören 34 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği Google Forms üzerinden gerçekleştirilerek yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, bir meslekte çalışıyorum veya çalışmıyorum olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle ortaya konulmuştur. Verilerin analizinde tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar ortak noktada buluşturularak belirli tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda, lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları, görev merkezli, kişisel/sosyal merkezli, meslektaş/uyum merkezli, toplum merkezli, ekonomi merkezli, işsizlik merkezli ve mesleki gelecek/kariyer merkezli kaygı olmak üzere boyutlandırılmıştır. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin iş yerinde yaşadıkları problemler, stresler ve mobbingler ile iyi bir yönetici tarafından yönetilmemekten ve liyakatsiz yöneticiler görev merkezli kaygıyı, kendilerini geliştirebilecek olanakların bulunmaması kişisel merkezli kaygıyı, toplum tarafından mesleğinin yeterince ilgiyi ve saygıyı görmemesi toplumsal kaygıyı, ekonomik anlamda standart bir yaşantıya sahip olamayacağı kaygısı ise ekonomi merkezli kaygıyı doğurduğu sonuç olarak çıkarılmıştır. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin yaşın ilerlemesiyle toplum baskının arttığını, ekonomik anlamda sıkıntılar çektiklerini, güncel bilgilerinin unutulmaya başladığını ve kişisel ve mesleki hedeflerinin kendilerinden uzaklaşmaya başladığını ve bu nedenlerden dolayı mesleki kaygılarının giderek arttığını sonucuna varılmıştır. Mezun sayısının artmasıyla işsizlik oranının yükselmesinden ve yeterli iş imkanının olmamasından yakınan katılımcılar mesleki kaygı boyutlarından işsizlik kaygısını, ülke ekonomisinin gidişatından dolayı ekonomi merkezli kaygıyı, sürekli olarak mesleğini gerçekleştirememeye kaygısı gelecek merkezli kaygıyı doğurduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kaygı, meslek, mesleki kaygı, lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları

ABSTRACT

Problems in adapting to changing world conditions and coping with difficulties cause anxiety in people. One of the concerns that affect people's lives is occupational anxiety. Anxiety caused by uncertainties, difficulties and stressful situations in the profession that the person performs in order to earn a living also brings professional anxiety. Graduate students who want to rise academically and move up the career ladder one by one try to cope with their anxieties about their profession. The absence of any study on the professional anxiety of graduate students led to this study. The aim of this study is to reveal the professional concerns of graduate students. The research consists of 34 students studying in the Departments of Science, Educational Sciences and Social Sciences at Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute in the 2021-2022 academic year. In the study, the interview technique, one of the qualitative research methods, was carried out over Google Forms and a structured interview form was used. The interview form consists of two parts: I am working or not working in a profession. The collected data were revealed by the content analysis method. Inductive analysis technique was used in the analysis of the data. Certain themes and sub-themes were formed by bringing together the answers given to the interview questions at a common point.

As a result of the research, the professional concerns of graduate students were dimensioned as task-centered, personal/social-centered, colleague/compliance-centered, community-centered, economy-centered,

unemployment-centered, and professional future/career-centered anxiety. The problems, stresses and mobbings experienced by working graduate students in the workplace and the fact that they are not managed by a good manager and unqualified managers worry about duty-centered anxiety, lack of opportunities to develop themselves, self-centered anxiety, not receiving enough attention and respect for their profession by the society, social anxiety, that they cannot have a standard life in economic terms. It was concluded that the anxiety of the economy gave rise to the economy-centered anxiety. It was concluded that as the age of non-working graduate students increased, social pressure increased, they suffered from economic difficulties, their current knowledge began to be forgotten and their personal and professional goals began to move away from them, and because of these reasons, their professional concerns gradually increased. Participants who complained about the increase in the unemployment rate with the increase in the number of graduates and the lack of sufficient job opportunities were found to cause unemployment anxiety, economy-centered anxiety due to the course of the country's economy, and future-centered anxiety from the dimensions of professional anxiety.

Keywords: Anxiety, job, professional anxiety, professional concerns of graduate students

GİRİŞ

Değişen dünya koşullarına ayak uydurmada ve güçlüklerle baş edebilmede yaşanan sorunlar kişilerde kaygıyı doğurmaktadır. Kişi gelecekte olmak istediği yere gelebilmek için yarışmakta ve meslek seçimi, kendini gerçekleştirebilme, toplumsal rol kazanabilme, iş bulamama korkusu, bireysel ve toplumsal sorumluluklar gibi etmenlerde eklenerek kişide kaygı yaratıcı durumlar ortaya çıkmaktadır (Tümerdem, 2007).

Kaygı sözcük anlamlarıyla; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa”, “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacağı olasılığı karşısında beliren tedirgin edici duygu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2009). Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü eski yunanca "anxietas" olup; endişe, korku, merak anlamlarına gelmektedir (Köknel, 1989). Kaygıyı doğuran, kişinin içinden gelen bir tehdit işaretidir (Çavuşoğlu, 1990). Kişiler yaşadıkları olaylar sonucunda geleceği olumsuz açıdan görme ve algılama eğilimindedir (Aytaç ve Erkan, 1986). Kaygı kişinin tehlikeli ya da tehdit edici olarak algıladığı, etkilerinin olumsuz sonuçlar doğuracağına inandığı, çevresel kaynaklı uyarıcıya bağlı ruh halidir (Öner, 1977). Cannon, organizmanın iç dengesini bozan ya da bozulan dengenin yeniden dengeye gelmesindeki çabalamalara rağmen başarısızlığa uğraması sonucunda oluşan durumu kaygı olarak tanımlamıştır. Goldstein'e göre ise kişinin yetenekleri ile ondan beklenenlerin uyumsuzluğu kaygıyı doğurmaktadır. Bu uyumsuzluklar kişinin kendisini gerçekleştirmesini imkansız kılmaktadır (Geçtan, 1981). Kişiyi olumsuz etkileyen duygular kişide kaygıyı meydana getirmektedir (Varol, 1990).

Kaygının oluşması kişileri mesleki ve kariyer alanında da etkilemektedir. Kaygı düzeyinin yükselmesi kişilerin geleceği hakkındaki düşüncelerinde belirsizlikler ve kararsızlıklar yaşamasına neden olmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bu belirsizlikler ve kararsızlıklar ise kişinin mesleğine yönelik olumsuz tutum gerçekleştirmesine neden olmakta, mesleki eğitimini etkilemekte ve mesleki kaygı düzeyinin artmasına neden olmaktadır (Ergin, Uzun ve Topaloğlu, 2016; Serin, Güneş ve Değirmenci, 2015). Bu da kişilerin kariyer kararlarını olumsuz etkilemektedir (Kimes ve Troth 1974).

Bireysel yaşamda ve iş yaşamında kişiler başarıyı elde etmek için sürekli rekabet halindedir ve rekabet beraberinde mesleki anlamda kaygıya neden olmaktadır (Dursun ve Karagün, 2012). Mesleki kaygı, kişinin geçimini sağlayabilmesi için gerçekleştirdiği mesleğindeki belirsizlikler, zorluklar ve stres yaratan durumlar sonucu duyulan endişe olarak tanımlanmaktadır. (Gerçek, 2018). Eğitimi alınan mesleğe yönelik eğitim yaşamında ve çalışma hayatında karşılaşılan stres yaratıcı durumlar mesleki kaygıyı önemli bir şekilde etkilemektedir. Kişilerin mesleğine yönelik yaşadıkları kaygı düzeylerinin

düşük veya yüksek olması başarısızlık, karar almada zorluk ve performans değişiklikleri gibi durumlar yaratabilmektedir. Kişinin yeterince kendisini tanıyamaması, yeterli ilgi, bilgi ve tecrübeye sahip olmaması, bilgilerini ve deneyimlerini kullanamaması, bilgi ve deneyimlerin meslekte karşılaşılan sorunlar ile arasındaki uzaklık mesleki kaygı düzeyini arttırmaktadır (Çubukçu ve Dönmez, 2011). Mesleki kaygılar, mesleğin çalışma koşullarına ve mesleğin değişkenlerine göre farklılık gösterebilmektedir. Literatüre bakıldığında, cinsiyet, sınıf, seçilen bölüm, okul başarısı, ekonomik durum, eğitimden memnuniyet düzeyi ve mesleği isteyerek seçme gibi değişkenler mesleki kaygıyı etkileyen faktörler olarak belirtilmektedir (Donmuş, Akpınar ve Eroğlu, 2017).

Literatüre bakıldığında, mesleki kaygı ile ilgili olarak ülkemizde en fazla öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Fuller (1969), öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını, ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli olmak üzere üç alt boyutta toplayarak, mesleki kaygının belirli zamanlarda belirli noktalarda yoğunlaştığını belirtmiştir (Aktaran: Taşgın, 2006).

Akademik olarak yükselmek ve kariyer basamaklarını birer birer çıkmak isteyen lisansüstü öğrencileri bir yandan da gerçekleştirdikleri mesleklerine yönelik kaygıları ile başa çıkmaya çalışmaktadır. Lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarına yönelik hiçbir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın yapılmasına neden olmuştur. Çalışmada, Lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarının açığa çıkarılması amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

1. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin;

- Mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları nelerdir?
- Mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar nelerdir?
- Mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri nelerdir?
- Ekonomik durum hakkında kaygıları nelerdir?

2. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin;

- Mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları nelerdir?
- Mesleği ile ilgili bir işe girememe veya girmek için gerekli olan sınav vb. uygulamalara yönelik kaygıları nelerdir?
- Mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri nelerdir?
- Ekonomik durum hakkında kaygıları nelerdir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Lisansüstü Öğrencilerinin Mesleki Kaygıları çalışması nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak yapılmıştır. Görüşme yöntemini Stewart ve Cash (1985), “ciddi bir amaç için doğrultusunda önceden belirlenmiş soru sorma ve yanıtlamaya dayalı karşılıklı etkileşim süreci” olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri toplamada görüşme yöntemini kullanmak, nitel araştırmalarda insanların görüşlerini belirtmede kullanılabilen etkili yöntemlerdendir

(Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmada görüşme soruları önceden hazırlanarak lisansüstü öğrencilerine yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2021-2022 öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde yer alan Fen Bilimleri, Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Anabilim Dallarında öğrenim gören 34 öğrenciden oluşmaktadır. Sağlık Bilimleri Anabilim Dalı öğrencilerinin uygun olmaması üzerine araştırma Eğitim Bilimleri, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler Anabilim Daları ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kadın	26	76,47
	Erkek	8	23,53
Akademik Durum	Yüksek Lisans	30	88,23
	Doktora	4	11,77
Anabilim Dalı	Sosyal Bilimler	16	47,06
	Eğitim Bilimleri	11	32,35
	Fen Bilimleri	7	20,59
Eğitim Süreci	Tez Aşaması	26	76,47
	Ders Aşaması	5	14,70
	Yeterlik Aşaması	3	8,83
Mesleki Durum	Çalışmıyorum	19	55,88
	Alanımla İlgili Meslekte Çalışıyorum	11	32,35
	Farklı Bir Meslekte Çalışıyorum	4	11,77
Toplam		34	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak ve araştırmanın alt problemlerini kapsayan görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınarak sorular üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Lisansüstü öğrencilerine yapılandırılmış görüşme formu Google Forms üzerinden gönüllülük esasına göre hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formu bir meslekte çalışıyorum veya bir meslekte çalışmıyorum olmak üzere iki bölüme ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle ortaya konulmuştur. İçerik analizine göre veriler, belirli kavramlar ve temalarda toplanarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde içerik analiz yöntemlerinden birisi olan tümevarımcı analiz tekniği kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz tekniği, kodlama yolu ile verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla uygulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Lisansüstü öğrencilerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar ile ilgili ortak kodlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar ortak noktada buluşturularak belirli tema ve alt temalar oluşturularak yorumlanmıştır. Tema ve alt temalar bulgular kısmında tablolarla birlikte sunulmuştur.

BULGULAR

Görüşme formunun uygulanmasıyla lisansüstü öğrencilerinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları çalışması çalışan ve çalışmayan lisansüstü öğrencilerine yönelik olmak üzere iki kısımdan oluştuğu için bulgular da iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme sorularına verilen cevaplar belirli temalar ve alt temalar halinde sunulmuştur. Katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılmıştır.

a) Çalışan Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Bulgular

Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarına yönelik bulguları, mesleki kaygıya düşüren durumlar, mesleki gelecek kaygısı, kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar, toplumun genel kanaat ve düşünceleri, ekonomik durum olmak üzere beş ana temadan oluşmaktadır.

1. Ana Tema: Mesleki Kaygıya Düşüren Durumlar

Çalışmada, çalışan lisansüstü öğrencilerine “Sizi mesleki kaygıya düşüren durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Mesleki kaygıya düşüren durumlar, konuların unutulması ve eksik görülmesi, insan ilişkileri, işsizlik, atanamamak, yok, mobbingler ve ayrımcılıklar, meslektaş kıyaslaması, maaş yetersizliği, sistem ve müfredat değişiklikleri, ülkenin ekonomik durumu şeklinde on alt tema halinde toplanmıştır. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışan lisansüstü öğrencilerini mesleki kaygıya düşüren durumlar

Alt Temalar	Çalışan Öğrenci Kodu
Yok	C3, C13, C15
Konuların unutulması ve eksik görülmesi	C1, C10
İnsan ilişkileri	C2, C8
İşsizlik	C11, C14
Atanamamak	C4
Mobbingler ve ayrımcılıklar	C5
Meslektaş kıyaslaması	C6
Maaş yetersizliği	C7
Sistem ve müfredat değişiklikleri	C9
Ülkenin ekonomik durumu	C12

Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşlerinin yer aldığı tablo 2 incelendiğinde, konuların unutulması ve eksik görülmesi, insan ilişkileri, işsizlik, atanamamak, mobbing ve ayrımcılıklar, meslektaş kıyaslaması, maaş yetersizliği, sistem ve müfredat değişiklikleri ve ülkenin ekonomik durumu alt temaları mesleki kaygıya düşüren durumlar olduğunu görüş olarak belirtmişlerdir. Bunların yanında 3 öğrenci mesleki kaygı düşüren durumun olmadığını belirtmişlerdir. Aşağıda mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşlerden örnekler verilmiştir.

C6- “Meslektaşlarımın başarılı olduğunu düşündüğüm sırada benim kendi mesleğimde o başarıyı sağlayamadığımı düşünmem. Meslektaşlarımla kendi performansımı kıyaslamam.”

C11- “657 olmamıza rağmen her an devlet memurluğumuzun sona erdirilmesi.”

C12- “Ülkenin ekonomik durumu.”

C14- *“İstanbul’da iş imkanım daha çoktu özel sektörde ama evlilik sebebiyle Muğla’ya taşınacağım. Bu durum orda işsiz kalma durumumu artıracakımı düşündüğümünden beni kaygılandırıyor.”*

C1- *“Öğrendiğim konuları da unutmak.”*

C9- *“Sınav sistemi ve müfredat ile ilgili değişimler.”*

2. Ana Tema: Mesleki Gelecek Kaygısı

Çalışan lisansüstü öğrencilerine “Mesleğiniz ile ilgili geleceğe yönelik kaygılarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda gereken önemin verilmemesi, tükenmişlik ve yetersizlik, atanamamak ve işsizlik, hedeflerime ulaşamamak, yok, unutmak, değişen dünyaya ayak uyduramamak, emeklilik yaşı, kararsızlık olmak üzere toplam dokuz alt tema oluşturulmuştur. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları

Alt Temalar	Çalışan Öğrenci Kodu
Gereken önemin verilmemesi	C3, C7, C14
Tükenmişlik ve yetersizlik	C2, C6
Atanamamak ve işsizlik	C4, C5
Hedeflerime ulaşamamak	C8, C10
Yok	C12, C13
Unutmak	C1
Değişen dünyaya ayak uyduramamak	C9
Emeklilik yaşı	C11
Kararsızlık	C15

Çalışan lisansüstü öğrencinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygılarının yer aldığı tablo 3 incelendiğinde, en fazla yanıtın mesleğine gereken önemin verilmemesi olduğunu görüş olarak belirtmişlerdir. Tükenmişlik ve yetersizlik, atanamamak ve işsizlik, unutmak, değişen dünyaya ayak uyduramamak, emeklilik yaşı, kararsızlıklar çalışan lisansüstü öğrencileri mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygılar olarak görüş belirtmişlerdir. Mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygısı olmayan iki öğrenci vardır. Aşağıda bu görüşlerden örnekler verilmiştir.

C6- *“Bu meslekte yetersiz olduğum gibi bir etiketin bana iş paydaşları tarafından verilmesi ve saygınlığımı yitirmek.”*

C9- *“Değişen ve gelişen dünyaya ayak uyduramadığımızı "mış" gibi yaptığımızı düşünüyorum.”*

C10- *“Kaygım istediğim hedeflere ulaşamamak.”*

C11- *“Emeklilik yaşı çok fazla. 6 yıl sonra EYT' li olacağım. 58 yaşına kadar çalışabileceğimden emin değilim.”*

C15- *“Hangi alanda ilerlemek istediğime karar verme kaygısı.”*

3. Ana Tema: Kendilerini Yetersiz Hissettikleri Durumlar

Çalışan lisansüstü öğrencilerine “mesleki açıdan kendinizi yetersiz hissettiğiniz durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar doğrultusunda çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar

Alt Temalar	Çalışan Öğrenci Kodu
Yok	C2, C5, C13, C14
Bilgi ve uygulama eksikliği	C3, C7, C9, C10
Unutulan konular	C1, C4
Hedef kararsızlığı	C6
Sabır	C8
Sistem ve müfredat değişiklikleri	C11
Görev ve sorumlulukları yerine getirememe	C12
İletişimsizlik	C15

Tablo 4'e göre çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar, bilgi ve uygulama eksikliği, unutulan konular, hedef kararsızlığı, sabır, sistem ve müfredat değişiklikleri, görev ve sorumlulukları yerine getirememe, iletişimsizlik, yetersiz hissettiğim durum yok olmak üzere toplam sekiz alt temadan oluşmaktadır. Öğrencilerin çoğunun bilgi ve uygulama eksikliğinden dolayı kendilerini yetersiz hissettikleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra çoğu öğrenci ise mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumların olmaması görüşünü belirtmişlerdir. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar ile ilgili görüşlerine aşağıda örnekler verilmiştir.

C4- “Uzun süredir yapmadığım için öğretmenliği ders konusunda unuttuğum konular özgüven eksikliği oluşturdu.”

C6- “Arzu ettiğim hedeflere ulaşamadığım fikrine kapılmam, gerçekçi kriter veya hedefler koyduğum noktasında şüpheye düşmem ve koyduğum hedeflere ulaşma konusunda doğru yöntemi kullanıp kullanmadığım konusunda emin olmamam.”

4. Ana Tema: Toplumun Genel Kanaat ve Düşünceleri

Çalışan lisansüstü öğrencilerine “Mesleğinize yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda saygılı, itibar açısından değersiz, ön yargılı, geleceğin mesleği olarak görülmesi olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Öğrenci görüşlerine göre mesleklerine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri

Alt Temalar	Çalışan Öğrenci Kodu
Saygılı	C1, C4, C6, C8, C12, C13
İtibar açısından değersiz	C2, C3, C7, C11
Ön yargılı	C5, C9, C10, C14
Geleceğin mesleği olarak görülmesi	C15

Tablo 5 incelendiğinde, çalışan lisansüstü öğrencilerinin çoğu toplumun mesleğine yönelik genel kanaat ve düşüncelerinin saygılı (6 görüş) olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Diğer görüşler ise toplumun mesleğini itibar açısından değersiz görmesi (4 görüş) ve toplumun mesleğine ön yargılı bir şekilde yaklaşması (4 görüş) olarak belirtmişlerdir. Bunların yanında toplum mesleğini geleceğin mesleği olarak görüyor (1 görüş) cevabı da alınmıştır. Aşağıda çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri ile ilgili görüşlerine örnekler verilmiştir.

C6- “Genel olarak toplumun saygınlık duyduğu önemli ve gerekli bir meslek yaptığım toplum nezdinde "kutsal" diye atfedilecek bir meslek olduğu.”

C13- “Çalıştığım kurum Türkiye'nin önemli kuruluşlarından biri olduğu için kamu ve özel sektör nezdinde oldukça fazla saygı görmekteyiz.”

C14- “Atanamayacaksın, iş bulamayacaksın, neden coğrafya okudun gibi ön yargılar.”

C11- “İtibarsızlaştırılmaya çalışılan bir meslek olduğunu düşünüyorum. Öğretmenliğin, saygınlığını tekrar kazanması için, hali hazırdaki öğretmenlerin, topluma örnek davranışlar sergilemeleri gerek.”

5. Ana Tema: Ekonomik Durum

Çalışan lisansüstü öğrencilerine “Ekonomik durum hakkında kaygılarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda tatmin etmiyor, tatmin edici, iyileştirilebilir, belirsiz şeklinde dört alt tema oluşturulmuştur. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin ekonomik durum hakkındaki kaygıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin ekonomik durum hakkında kaygıları

Alt Temalar	Çalışan Öğrenci Kodu
Tatmin etmiyor	C1, C2, C3, C4, C5, C7, C9, C13, C14
Tatmin edici	C6, C11, C12, C15
İyileştirilebilir	C8
Belirsiz	C10

Tablo 6 incelendiğinde, çalışan lisansüstü öğrencilerinin çoğuna göre ekonomik durumun tatmin etmediğini (9 görüş) belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ekonomik durumun tatmin edici (4 görüş) olduğunu görüşündedirler. Bunun yanında ekonomik durumun iyileştirilebilir (1 görüş) olduğunu belirten görüşte vardır. Bir katılımcı ise ekonomik durum hakkındaki kaygılarını belirtmek istememiştir. Aşağıda öğrencilerin ekonomik durum hakkındaki kaygılarına yönelik görüşlerine örnekler verilmiştir.

C2- “Mesleğimin ekonomik durum ülke şartlarında çok yetersiz. Zorunlu işeler bir kenara dursun, evlilik için dahi yetmiyor.”

C8- “Ekonomik koşullar iyileştirilebilir.”

C12- “Şu an ekonomik olarak tatmin edici. Ancak ülke ekonomisi kötü olduğundan dolayı endişelerim yer almaktadır.”

b) Çalışmayan Lisansüstü Öğrencilerine Yönelik Bulgular

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarına yönelik bulguları, mesleki kaygıya düşüren durumlar, mesleki gelecek kaygısı, işsizlik ve sınav, toplumun genel kanaat ve düşünceleri, ekonomik durum olmak üzere beş ana temadan oluşmaktadır.

1. Ana Tema: Mesleki Kaygıya Düşüren Durumlar

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine “Sizi mesleki kaygıya düşüren durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda on iki alt tema oluşturulmuştur. Bunlar, adaletsizlik ve liyakatsizlik, kadro azlığı, mesleğin değerini görmemesi, eğitim sistemindeki tutarsızlık, mesleğimi yapamamak, ekonomik sıkıntılar, maaş, mesleki zorluklar, eski saygınlığını kaybetmesi, toplumun mesleğime karşı bakışı, mesleki kaygıya düşüren durum yok, fırsat ve isteksizliktir. Bu alt temalar ve çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıya düşüren durumlar

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Adaletsizlik ve liyakatsizlik	Cm2, Cm3, Cm10, Cm15
Kadro azlığı	Cm1, Cm9
Mesleğin değerini görmemesi	Cm6, Cm13
Eğitim sistemindeki tutarsızlık	Cm7, Cm16
Mesleğimi yapamamak	Cm17, Cm18
Ekonomik sıkıntılar	Cm4
Maaş	Cm5,
Mesleki zorluklar	Cm8
Eski saygınlığını kaybetmesi	Cm11
Toplumun mesleğime karşı bakışı	Cm12
Yok	Cm14
Fırsat ve isteksizlik	Cm19

Tablo 7 incelendiğinde, çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin çoğunun mesleki kaygıya düşüren durumu adaletsizlik ve liyakatsizlik olduğu dikkat çekmektedir. Diğer dikkat çeken görüşler ise kadro azlığı, mesleğin değerini görmemesi, eğitim sistemindeki tutarsızlıklar ve mesleğimi yapamamaktır. Mesleki kaygıya düşüren durumlar ile ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Cm19- “Öğretmenlerin kariyerinde ilerlemek için fırsat bulamamaları, kendilerini geliştirmek için istekli olmamaları ve teknolojik değişikliklere, çağın gerekliliklerine yeterince uyum sağlayamamaları.”

Cm2- “Adaletsiz mülakat ve sınav süreçleri kişiye özel açılan ilanlar, kadınların iş hayatına girmesine yönelik duyulan ön yargı, başarının ödüllendirilmemesi ve desteklenmemesi beni oldukça kaygılandırıyor.”

Cm9- “Kadro azlığı, puanların ve başvuran sayılarının çokluğu.”

Cm11- “Özel sektörde ve devlette de öğretmenlik statüsünün çok kıymetli bir meslek olmasına rağmen bazen maddi olarak bazen manevi olarak aşağıya çekilerek eski etki alanını ve saygınlığını yitirmeye başlamış olması.”

Cm6- “Ülkemizde mesleğimin değerini tam bulamaması.”

2. Ana Tema: Mesleki Gelecek Kaygısı

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine “Mesleğiniz ile ilgili geleceğe yönelik kaygılarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları Tablo 8’te sunulmuştur.

Tablo 8. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Mesleği yapamamak ve işsizlik	Cm5, Cm8, Cm9, Cm11, Cm17, Cm18
Değersizleştirilmesi ve saygınlığını kaybetmesi	Cm1, Cm4
Yok	Cm7, Cm14
Çalışma şartları	Cm10, Cm12
İlgili önemin ve desteğin olmaması	Cm15, Cm16
Mezun sayısının artması	Cm2

Tablo 8'in devamı

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Emeklilik yaşı	Cm3
Farklı meslek gruplarının benim mesleğimi yapabilmesi	Cm6
Yeterli iş olanağının bulunmaması	Cm13
Psikolojik deformasyon	Cm19

Tablo 8'e göre, çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik kaygıları, mesleği yapamamak ve işsizlik, değersizleştirilmesi ve saygınlığını kaybetmesi, geleceğe yönelik kaygım yok, çalışma şartları, ilgili önemin ve desteğin azalması, mezun sayısının artması, emeklilik yaşı, farklı meslek gruplarının benim mesleğimi yapabilmesi, yeterli iş olanağının bulunmaması ve psikoloji deformasyon alt temalarından oluşmaktadır. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (6 görüş) geleceğe yönelik kaygıları mesleği yapamamak ve işsizliktir. Aşağıda öğrencilerin mesleğinde geleceğe yönelik kaygıları ile ilgili görüşlerine örnekler verilmiştir.

Cm9- "Mesleğimi yapamamak, araştırma görevlisi kadrosu bulamamak. Yaptığım işten ve içinde olduğum bu yoğunluktan uzaklaşmak beni korkutuyor."

Cm2- "Her sene yeni mezun olanlarla birlikte atanmayı bekleyen kişi sayısının artması."

Cm6- "Mesleğim gün geçtikçe farklı alanlara doğru evriliyor. Farklı meslek grupları da bizim mesleğimizi yapabilecek konuma gelmeye başladı."

Cm13- "Ülkemizde mesleğim ile ilgili yeterli iş olanağı bulunmamakta."

3. Ana Tema: İşsizlik ve Sınav

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine "Mesleğiniz ile ilgili bir işe girememe veya girmek için gerekli olan sınav vb. uygulamalara yönelik kaygılarınız nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda kadro yetersizliği ve atama azlığı, adaletsizlik ve liyakatsizlik, kaygım yüksek, çevre baskısı, kaygım yok, yıpratıcı süreç, kişisel problemler, başarının sınav sistemi ile ölçülmeye çalışılması olmak üzere toplamda sekiz alt tema oluşturulmuştur. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin işsizlik ve sınav vb. uygulamalara yönelik kaygıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin işsizlik ve sınav vb. uygulamalara yönelik kaygıları

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Kadro yetersizliği ve atama azlığı	Cm1, Cm2, Cm5, Cm9, Cm18
Adaletsizlik ve liyakatsizlik	Cm4, Cm6, Cm17
Yüksek	Cm8, Cm11, Cm19
Çevre baskısı	Cm10, Cm15, Cm16
Yok	Cm3, Cm14
Yıpratıcı süreç	Cm7
Kişisel problemler	Cm12
Başarının sınav sistemi ile ölçülmeye çalışılması	Cm13

Tablo 9 incelendiğinde, çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin çoğu (5 görüş) işsizlik ve sınav gibi uygulamalara yönelik kaygılarının kadro yetersizliği ve atama azlığı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında adaletsizlik-liyakatsizlik (3 görüş) ve çevre baskısı (3 görüş) diğer dikkat çeken

görüşlerdir. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin bazıları (3 görüş) işsizlik ve sınav gibi uygulamalara yönelik kaygılarının sadece yüksek olduğunu belirtmişlerdir. İşsizlik ve sınav gibi uygulamalara yönelik kaygılarının olmadığı belirten (3 görüş) görüşlerde vardır. Aşağıda öğrencilerin işsizlik ve sınav gibi uygulamalara yönelik görüşlerine örnekler verilmiştir.

Cm2- "Ataması yok denecek kadar az bir bölümden mezun olduğum için kaygım çok yüksek maalesef."

Cm5- "Kadronun olmaması kaygı bozukluğu oluşturdu."

Cm6- "Kişiye özel açılan ilanlar, yaşanan taraflı mülakatlar ve adaletsiz seçimleri gözlemledikçe bu mesleği yapacağıma dair umudum gün geçtikçe azalıyor."

Cm13- "Kaygı durumum yüksek, çünkü başarıyı sınav sistemi ile ölçmeye çalışılıyor."

Cm17- "Bu konuda çok kaygılıyım. Ülkemizde özellikle akademik anlamda liyakatin kesinlikle olmadığını defalarca gözlemleyerek bildiğimden, sınavlar vb. yüksek puanlarım olsa da bir işe girememekteyim."

4. Ana Tema: Toplumun Genel Kanaat ve Düşünceleri

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine "Mesleğinize yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre mesleklerine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Değer verilmemesi ve önemsiz görülmesi	Cm4, Cm6, Cm9, Cm14, Cm17
Mesleğimi tanımamaları	Cm7, Cm10, Cm12, Cm16
İşsiz olarak görmesi	Cm1, Cm13
Eleştirisel	Cm8, Cm19
Saygılı	Cm11, Cm15
Sevgi ve saygının azalması	Cm2
Kadına yakışan bir meslek	Cm3
İlgilenmiyorum	Cm5
Baskıcı tavırları	Cm18

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleğine yönelik toplumun gelen kanaat ve düşünceleri, değer verilmemesi ve önemsiz görülmesi, mesleğimi tanımamaları, işsiz olarak görmesi, eleştirisel, saygılı, sevgi ve saygının azalması, kadına yakışan bir meslek olması, baskıcı tavırları ve ilgilenmiyorum olmak üzere dokuz alt temadan oluşmaktadır. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin çoğu toplumun mesleğine değer vermemesi-önemsiz görmesi (5 görüş) ve mesleğimi tanımaması (4 görüş) görüşlerinde olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra toplumun mesleğine yönelik genel kanaat ve düşüncelerinden ilgilenmiyorum (1 görüş) görüşü de vardır. Aşağıda çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleğine yönelik toplumun genel kanaat ve düşünceleri ile ilgili görüşlerine örnekler verilmiştir.

Cm18- "Toplumun sürekli sen ne zaman çalışmaya başlayacaksın baskısı. Toplum bu aşamaların çok basit olduğunu ve kadroya giremememizin kendi yetersizliklerimizden kaynaklandığını düşünmesi."

Cm17- "Her ne kadar saygı duyulsa da toplumun maddi değerlere verdiği önemin gittikçe artması ve başta liyakatsizlik olmak üzere yaşanan olumsuzluklar neticesinde akademisyenlik mesleğinin toplum nezdinde de değersizleştiğini düşünüyorum."

Cm8- “Bazı kesimler tarafından takdir edilmek güzel bir duygu ama diğer bazı kesimler oldukça fazla eleştiri yağmuruna tutuyor ben bu tavırlardan olumsuz olanların beni etkilemesine izin vermemeye çalışarak yoluma devam etmeye çalışıyorum.”

Cm3- “Bir kadına yakışan bir meslek olduğu düşüncesi.”

5. Ana Tema: Ekonomik Durum

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine “Ekonomik durum hakkında kaygılarınız nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda tatmin etmiyor, tatmin edici ve belirsiz şeklinde üç alt tema oluşturulmuştur. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin ekonomik durum hakkındaki kaygıları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin ekonomik durum hakkında kaygıları

Alt Temalar	Çalışmayan Öğrenci Kodu
Tatmin etmiyor	Cm1, Cm2, Cm3, Cm4, Cm5, Cm6, Cm8, Cm9, Cm10 Cm12, Cm13, Cm16, Cm17, Cm18, Cm19
Tatmin edici	Cm7, Cm11, Cm14
Belirsiz	Cm15

Tablo 11 incelendiğinde, çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin büyük çoğunluğu ekonomik durumun tatmin etmediğini (15 görüş) belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ekonomik durumun tatmin edici (3 görüş) olduğu görüşündedirler. Bunun yanı sıra bir öğrenci ekonomik durumu hakkında kaygılarını belirtmek istemediğini belirtmiştir. Aşağıda çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin ekonomik durum hakkındaki kaygılarına yönelik görüşlerine örnekler verilmiştir.

Cm3- “Öğretmenlik yaparak ekonomik alanda tatmin olacağımı düşünmüyorum.”

Cm5- “Hiç tatmin edici değil. Aileden geçinmek kötü hissettiriyor.”

Cm14- “Ekonomik olarak herhangi bir sıkıntım yok.”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar maddeler halinde şu şekilde özetlenebilir:

1. Çalışan lisansüstü öğrencilerini mesleki kaygıya düşüren durumlar; konuların unutulması ve eksik görülmesi, insan ilişkileri, işsizlik, atanamamak, mobbingler ve ayrımcılıklar, meslektaş kıyaslaması, maaş yetersizliği, sistem ve müfredat değişiklikleri ve ülkenin ekonomik durumu olduğu sonucuna varılmıştır. Bazı öğrencilerde ise mesleki kaygıya düşüren durumlar olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik en büyük kaygıları toplum tarafından mesleğine gereken önemin verilmemesidir. Bunun yanında tükenmişlik ve yetersizlik hissine kapılmak, hedeflerine ulaşamamak, atanamamak ve işsizlik problemleri öğrenciyi kaygıya düşürmektedir. Bilgi ve uygulama eksikliği, unutulmuş konular, sistem ve müfredat değişiklikleri, iletişimsizlikler ve kararsız kalınan hedefler nedeniyle çalışan lisansüstü öğrencileri mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varılmıştır. Çalışan lisansüstü öğrencilerine göre toplumun mesleğine yönelik genel kanaat ve düşünceleri saygılı olmasının yanında itibarsızlaştırılmaya çalışılan, saygınlığını yitirmeye başlamasından ve iş bulamayacağını ya da atanamayacağını gibi önyargılı bir şekilde yaklaştıkları mesleğe sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ülke ekonomisinin gidişatından ve ekonomik durumun ülke şartlarına göre yetersiz olduğunu düşünen

çalışan lisansüstü öğrencileri çoğunlukla ekonomik durumdan tatmin değildir. Ekonomik koşullar iyileştirilebilir, iyileştirilmelidir.

2. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerini mesleki kaygıya düşüren durumlar; adaletsizlik ve liyakatsizlik, kadro azlığı, mesleğinin değerini görmemesi, eğitim sistemindeki değişiklikler, işsizlik ve ekonomik sıkıntılar olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin mesleği ile ilgili geleceğe yönelik en büyük kaygıları işsizlik sorunudur. Yeterli iş imkanının olmaması, ilgili önemin ve desteğin verilmemesi, mezun sayısının artmasıyla işsizlik oranının gün geçtikçe artması ve çalışma şartlarının zorlaşması öğrenciyi mesleki gelecek kaygısına düşürmektedir. Kadro yetersizliği, adaletsiz ve liyakatsiz sınav ve mülakat sistemleri çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin işsizlik ve sınav kıygılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Mesleği ile ilgili bir işe girememe veya girmek için gereken sınav ve benzeri uygulamalar karşısında öğrenci yüksek seviyede kaygı duyduğunu ve çevrenin baskısı ile kaygı seviyesinin daha da yükseldiğini belirtmişlerdir. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerine göre toplumun mesleğine gereken değerin vermediğini, mesleğinin önemsiz olarak görülmeye başladığını ve mesleğinin eleştiri yağmuruna tutulduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar saygı duyulan meslek olsa dahi baskıcı tavırları öğrencide kaygıyı doğurmaktadır. Bazı öğrenciler ise toplumun mesleklerini tanımadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu mesleğini yaparak ekonomik anlamda tatmin olmayacağını ve şundaki ekonomik durumdan memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Bir işte çalışmayarak ekonomi olarak aileye bağlı kalmak öğrenciyi kötü hissettirmektedir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları; görev merkezli kaygı, kişisel/sosyal merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, toplum merkezli kaygı, ekonomi merkezli kaygı, işsizlik kaygısı ve mesleki gelecek/kariyer merkezli kaygı olmak üzere boyutlandırmalar yapılmıştır.

Çalışan lisansüstü öğrencilerinin iş yerinde yaşadıkları problemler, stresler ve mobbingler ile iyi bir yönetici tarafından yönetilmemekten ve liyakatsiz yöneticiler görev merkezli kaygıyı, kendilerini geliştirebilecek olanakların bulunmaması kişisel merkezli kaygıyı, toplum tarafından mesleğinin yeterince ilgiyi ve saygıyı görmemesi toplumsal kaygıyı, ekonomik anlamda standart bir yaşantıya sahip olamayacağı kaygısı ise ekonomi merkezli kaygıyı doğurduğu sonuç olarak çıkarılmıştır.

Çalışmayan lisansüstü öğrencilerinin yaşın ilerlemesiyle toplum baskının arttığını, ekonomik anlamda sıkıntılar çektiklerini, güncel bilgilerinin unutulmaya başladığını ve kişisel ve mesleki hedeflerinin kendilerinden uzaklaşmaya başladığını ve bu nedenlerden dolayı mesleki kaygılarının giderek arttığını sonucuna varılmıştır. Mezun sayısının artmasıyla işsizlik oranının yükselmesinden ve yeterli iş imkanının olmamasından yakınan katılımcılar mesleki kaygı boyutlarından işsizlik kaygısını, ülke ekonomisinin gidişatından dolayı ekonomi merkezli kaygıyı, sürekli olarak mesleğini gerçekleştirilememeye kaygısı gelecek merkezli kaygıyı doğurduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışan ve çalışmayan lisansüstü öğrencileriyle yapılan görüşmeler ile elde edilen bulgular dahilinde lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları adaletsizlikler, liyakatsizlikler, mobbingler ve ayrımcılıklardır. Öğrenciler gelecekte işsiz kalmaktan ve mesleğine gereken önemin gelecekte verilmemesinden kaygılanma, bilgi ve uygulama eksikliğinden kendilerini yetersiz hissettikleri durumlar ile karşı karşıya kalabilmektedir. Kadro yetersizliği ve atama azlığı ile işsizlik kaygıları, yapılan sınavlar gibi uygulamaların adaletsiz ve liyakatsiz bir şekilde gerçekleşmesinden ise sınav kaygılarını arttırmaktadır. Toplumun mesleğine saygılı bir şekilde yaklaşmasına rağmen gün geçtikçe saygının ve itibarın azalmasından dolayı lisansüstü öğrencilerinin toplumsal kaygılarını

doğurmaktadır. Ekonomik anlamda ise ülkenin ekonomik durumunun ve ekonomik geleceğin tatmin etmemesi üzerine öğrencilerin kaygılarını arttırmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarını ortaya çıkarabilecek daha ayrıntılı bir çalışma yapılması gerekmektedir. Lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygıları üzerine hiçbir çalışma bulunmadığı için lisansüstü öğrencilerinin mesleki kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilebilir. Bu çalışma, lisans eğitimi alan veya lisansüstü eğitimini bitirmiş katılımcılara yönelik olarak da yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aytar, G., & Erkan, G. (1986). *XXI. Ulusal Psikiyatri Kongresi ve Nörolojik Bilimler Kongresi. Bilimsel Çalışmaları*, s, 75.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). *Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5(14): 115-127.

Çavuşoğlu, E. Y. (1990). *Anksiyetenin öğrenme ve belleğe etkisi*. Bitirme Tezi, İzmir.

Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). *Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Eğitimde Kuram Ve Uygulama, 7(1), 3-25.

Donmuş, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2017). *Examining The Relationship Between Teacher Candidates' Academic Self-efficacy And Professional Concerns*. Mustafa Kemal University Journal Of Social Sciences Institute, 14(37), 1-13.

Dursun, S., & Karagün, E. (2012). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (24), 93-112.

Ergin, A., Uzun, S. U., Topaloğlu, S. (2016). *Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Mesleki Kaygı Düzeyleri ve Bunları Etkileyen Etkenler*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Tıp Dergisi, 3(3): 16-21.

Geçtan, E. (1981). *Çağdaş yaşam ve normal davranışlar*. Maya Matbaacılık Yayıncılık Ltd Şti., Ankara.

Gerçek, M. (2018). *Mesleki Kaygı Ve Kariyer Uyumluluğu Arasındaki İlişkiler: Öğretmen Adayları Açısından Bir İnceleme*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2), 297-312.

Kimes, H. G. ve Troth, W. A. (1974). *Relationship of Trait Anxiety to Career Decisiveness*, *Journal of Counseling Psychology*, 21(4): 277-28.

Köknel, Ö. (1989). *Genel ve klinik psikiyatri*. Nobel Tıp Kitapevi, İstanbul.

Öner, N. (1977). *Durumluluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği*, ss: 15-79. Doçentlik Tezi, Ankara.

Taşgım, Ö. (2006). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 679-686.

Tümerdem, R. (2007). *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. [Çevrim-İçi: <http://www.e-sosder.com/dergi/2032-45.pdf>], Erişim tarihi: 23.06.2009

TDK. (2009). *Büyük Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu. [Çevrim-İçi: <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=187789>], Erişim tarihi: 28.02.2009

Serin, M. K., Güneş, A. M., Değirmenci, H. (2015). *Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Mesleğe Yönelik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Cumhuriyet International Journal of Education, 4(1): 21-34.

Varol, Ş. (1990). *Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü, Samsun.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİ'NİN YANSIMALARI: BEŞİNCİ SINIFLARIN EĞİTİM EKONOMİSİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yeliz KAÇAR

Ezine Mahmuđiye İlkokulu

ylzkacar@hotmail.com

Dr. Meltem KUŞÇU

Edremit Kadıköy Leman Akpınar Ortaokulu

meltemkuscu@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 2012 yılından itibaren uygulamaya konulan 5. sınıfların ortaokula aktarılması konusunun, 5. sınıflarda derse giren branş öğretmenlerinin eğitim ekonomisi hakkında sahip oldukları bilgilerden yararlanarak öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimde planlamayı değerlendirmek ve yapılan bu düzenlemeye ilişkin öneriler geliştirmektir. Yapılan durum çalışmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi ile incelenmiştir. Katılımcılar kolay örnekleme yoluyla seçilmiştir. Katılımcıların 5. sınıfa dersi olan öğretmenler olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Bu çalışmada, 30 kişiye görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmeler 10 dakika ile 30 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleşmiştir. Bulgular neticesinde öğretmenlerin özellikle öğrencilerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri, okulların fiziki altyapıları ve öğretmen normları konularına vurgu yaptıkları görülmüştür. Beşinci sınıfların somut işlemler dönemine ait çocuklar olmaları sebebiyle, ortaokula öğü bazı soyut kavramları anlamakta güçlük çektikleri de belirtilmiştir. Eğitim ekonomisi anlamında ders kitapları, öğretmen ek ders ücretleri ve sınıfların donanımsal altyapıları göz önüne alındığında, beşinci sınıfların ilkokulda kalması gerektiği, bunun daha ekonomik olacağı ağırlıklı olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak, 5.sınıfların eğitim ekonomisi açısından daha çok ilkokul kademesinde olması gerektiği ortaya çıkmıştır. İlkokul kademesinde olduğu sürece daha iyi eğitim alınacağı vurgulanmıştır. Bunun için de yapılan eğitim planlamalarının daha ciddiye alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Ekonomisi, Eğitim Politikaları, Türk Eğitim Sistemi.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the planning in education according to the opinions of the teachers by using the knowledge of the branch teachers who entered the 5th grade classes about the economics of education, and to develop suggestions for this arrangement. Qualitative research method was used in the case study. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis. Participants were selected through easy sampling. Particular attention was paid to the fact that the participants were teachers who had lessons for the 5th grade.

In this study, an interview form was applied to 30 people. The interviews took place between 10 minutes and 30 minutes. As a result of the findings, it was seen that teachers especially emphasized the physical and mental development of students, the physical infrastructure of schools and teacher norms. It was also stated that the fifth graders had difficulties in understanding some abstract concepts specific to secondary school, since they belong to the concrete operational stage. Considering the textbooks, additional tuition fees for teachers, and the hardware infrastructure of the classrooms in terms of education economy, it was predominantly stated that the fifth graders should stay in primary school and this would be more economical. As a result, it has been revealed that 5th grades should be at the primary school level in terms of education economy. It is emphasized that better education will be obtained as long as it is at the primary school level. It was emphasized that training plans should be taken more seriously for this purpose.

Keywords: Economy of Education, Education Policies, Turkish Education System.

GİRİŞ

Değişim 21.yüzyıl insanını en çok etkileyen durumların başında gelmektedir. Bilginin her 4 yılda ikiye katlanması ve toplumların endüstriyel çağdan bilgi çağına geçişi değişimin hızı ve etkisi hakkında önemli bir fikir vermektedir (Özer,2011). Çünkü değişim sosyal ,kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir.(Huczynski ve Buchanan,1991). Ekonomideki, siyasetteki, teknolojideki, sosyal alanlardaki vb. gelişimler, ilerlemeci eğitim ekolü, toplam kalite felsefesi gibi değişim ve gelişmeler eğitim de değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü eğitim felsefeye, bilimlere, sanatlara, inançlara sürekli başvurur. Kuramları, sistemleri, buluşları, yenilikleri normları, kanunları yakından takip eder. Sürekli, sürdürülebilir, yani kapsayıcı ve geliştirici olan bir eğitim politikası; felsefe, kültür ve bilime dayanır ve merkez noktası çocuklar ve gençlerdir (Yapıcı,2006).

Eğitim ve Eğitim Ekonomisi

Eğitim sözcüğü “*eğmek*” fiilinin kökünden türetilmiştir. O nedenle eğitim kavramı “*eğmek*”, “*biçim vermek*” anlamlarını içermektedir. Gerçekten de eğitimde bir değiştirme ve biçimlendirme söz konusudur. Buna dayanarak eğitimi bir davranış değiştirme ve insanı yeniden biçimlendirme süreci olarak tanımlamak mümkündür. Eğitim yolu ile insanın istendik olmayan davranışları değiştirilir, yerine istendik olan davranışlar kazandırılarak insan yeniden biçimlendirilir. Eğitim, bireyleri sahip oldukları potansiyelleri ölçüsünde farklı boyutlarıyla geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir.

Eğitimin Amaçları; davranış değiştirme konusunda her okul veya her öğretmen keyfi hareket edip kendi ideolojik, siyasal ve dinsel tercihleri doğrultusunda insanı biçimlendiremez. Eğitimin önceden saptanmış amaçları vardır. Amaçlar, her ülkenin kendine göre belirlediği, yetiştirdiği insanda eğitim yoluyla ne gibi istenilen davranış değişiklikleri kazandırabileceğini gösteren belirli ilkeler, özelliklerdir (Tezcan, 1991: 28). Bu amaçlar ile çizilmiş olan ideal insan tipi model alınır ve değiştirme ve biçimlendirme işi bu model doğrultusunda yapılır. Eğitimin amaçları belirlenirken bir yandan bireyin ilgileri, yetenekleri, gereksinimleri, bedensel ve zihinsel gelişim düzeyi; diğer yandan da bireyin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal çevre göz önünde bulundurulur. Toplumun sosyal, siyasal, ekonomik gereksinimleri dikkate alınır.

Ekonomi Eğitim İlişkisi

Sosyal bir varlık olan insan, temelde biyolojik bir varlıktır. İnsanın en temel amacı hayatta kalmak ve kendi varlığını sürdürmektir. Hayatta kalabilmesi için yeme, içme, giyinme, barınma, korunma gibi doğal gereksinmelerinin karşılanması gerekir. İnsan, günlük hayatta vermiş olduğu kararlar ve yapmış olduğu eylemler ile bu gereksinmelerini gidermek için çaba göstermektedir. Özkalp (1994: 135) ekonominin köklerini insanın bu çabalarında görmektedir. Ekonomi hem bir faaliyet hem de bir bilim olarak farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Başaran’a göre ekonomi; gelir ile gideri, üretim ile tüketimi, sarsıntılara meydan vermeyecek biçimde düzenli tutma ya da gereksinmelerin sınırlı olanaklarla en verimli bir sıraya göre karşılanmasıdır (Başaran, 1977: 117).

Eğitim politikası bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim ereklerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan (Türk Dil Kurumu [TDK], 2012), geçmişin izlerini taşıyan, bugünün gereksinimlerine yanıt veren, geleceğe yönelik algılamaları bünyesinde taşıyan ulusun yüreği ve sesi olan ulusal bir projedir (Yapıcı, 2006). Bir ülkenin eğitim politikası, genel olarak toplumdaki çeşitli gereklerin, eğilimlerin ve beklentilerin sonucudur. Eğitim politikası, ülkenin sosyal ve ekonomik gereksinimleri ve hedefleri doğrultusunda oluşturulmaktadır.

(Özgür, 2005). Bunu üstlenecek ve uygulayacak kurumlar demokratik sistemlerde, ülke genelinde söz sahibi olan bir ya da daha fazla siyasi partinin tekelindedir (Dağdelen, 2008).

Ekonominin Eğitim Üzerindeki Etkileri

Toplumsal evrimin her aşamasında ekonominin eğitim üzerindeki etkileri gözlenmiştir. Ekonomik yapıda meydana gelen değişimler ve gelişmeler eğitimi de etkilemiştir. Her ülkenin eğitim sisteminin gerçekleştirmek istediği bir takım genel amaçları vardır. İyi vatandaş yetiştirmek, toplumun refah düzeyini yükseltmek, toplumu çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırmak gibi. Eğitimin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesi için kendisine hedefler belirlemesi gerekir. Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklere hedef denir (Ertürk, 1972: 24). Eğitim insan gücü yetiştirirken ekonominin taleplerini göz önünde bulundurmalıdır. Ekonominin talep ettiği alanlarda, talep ettiği sayıda ve talep ettiği nitelikleri kazanmış insan gücü yetiştirmelidir. Ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirirken öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda iş alanlarına ve mesleklere yönlendirilmelidir. Çünkü öğrenci ilgi duyduğu, sevdiği ve yeteneğinin olduğu bir mesleğe yönlendirilirse, mezun olup meslek hayatına atıldığı zaman mesleğinde daha başarılı olur, daha kaliteli mal ve hizmet üretir. Kaliteli mal ve hizmet üretimi ise beraberinde ekonomik ve sosyal kalkınmayı getirir. Eğitimin yetiştirdiği insan sayısı ve onlara kazandırdığı niteliklerle ekonominin talepleri arasında bir dengenin olması gerekir. Eğer bir dengesizlik varsa yani eğitim ekonominin taleplerinin çok üzerinde veya çok altında insan gücü yetiştiriyorsa bu durum beraberinde birtakım sorunlar getirebilir. Talebin üzerinde insangücü yetiştirilmesi işsizlik, gizli işsizlik, ücretlerde dengesizlik, kalitesiz mal ve hizmet üretimi, beyin göçü gibi sorunlara neden olabilir. Talebin altında insangücü yetiştirilmesi durumunda ise yeteri kadar işgücü temin edilemediği için kurumların mal ve hizmet üretimi düşebilir, hatta kurumlar çalışamaz hale gelebilir.

Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişimi

Kurtuluş Savaşı'ndan sonra Cumhuriyet Devleti'ni ve yıkılan ülkeyi yeni baştan kurmak için, öbür toplumsal kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumunda da, Türkiye Devrimi'nin birer parçası olarak, kimi yenileşmenin gerçekleştirilmesi gerekti. Bunlar kısaca beş başlık altında toplanabilir:

1. Öğretimi Birleştirme: Cumhuriyet kurulduğunda eğitim yönetimi açısından ayrılık gösteren yedi tür okul vardı. Bunlar; Medreseler ve sübyan okulları Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti'nce ve özel vakıflarca yönetilmekteydi. Tanzimat'tan sonra kurulan okullardan orta ve yüksek öğretim düzeyinde olanlar Bakanlığa bağlıydı. İlköğretim düzeyinde olanlar ve kimi sanat okulları İl Özel İdarelerin yönetimi altındaydı. Kimi sübyan okulları halkın yardımı ile yaşamını sürdürüyordu. İstanbul ve büyük kentlerde çok sayıda özel okul vardı. Müslüman olmayan milletler bağımsız ya da kiliseye bağlı özel okullar açmıştı. Bunlara ek olarak Osmanlı Devleti'nce hiçbir zaman denetim alınamayan başta Amerika olmak üzere Fransa, İngiltere, Almanya, İtalya, Rusya, Avusturya gibi yabancı ülkelerin çok sayıda okulları vardı. Öğretimdeki bu dağınıklığı ortadan kaldırmak ve öğretimi devletin denetimi altına sokmak için, 3 mart 1924'de 430 sayılı Öğretim birliği yasası çıkarıldı.

2. Eğitim Örgütlenme: Yasaya uygun olarak, öğretimin birliğini gerçekleştirmek, yeni eğitim programlarına uygun okullar açmak ve bunları yaymak için, Bakanlık ve taşra eğitim örgütünü güçlü bir yapıya kavuşturmak gerekmişti.

3. Eğitimin Niteliğini Değiştirme: Cumhuriyetle yönetilecek bir ülkenin eğitim programlarının da cumhuriyet ilkeline uygun olması gerekti. Bu gereklilik daha Kurtuluş Savaşı sırasında ortaya çıkmıştı. 1921, 1923, 1924 ve 1925'te dört kez eğitim için Kongre ve Bilimsel Kurul (Heyet-i İlmiye)

toplanmıştı. Bu kurullarda, her düzeydeki okulun eğitim programlarının Cumhuriyet'in gereklerine göre düzenlenmesine çalışıldı.

4. Eğitimi Yayma: Yurttaşlar arasında çok düşük olan okur yazarlığın oranını yükseltmek, öğretimi kolaylaştırmak, Türkçe'yi her yurttaş için ortak bir dil yapmak için büyük çaba gösterdi.

5. Eğitimi Kalkınmaya Katma: Cumhuriyetin ilk on yılındaki hazırlıklardan sonra 1930'lu yıllarda artık eğitiminin kalkınmaya katılmasının zamanı gelmişti. Bir yandan Kurtuluş Savaşı'nın yıkıntılarını ortadan kaldırıp ülkeyi yeni baştan kurmak, öbür yandan, dünyayı saran ekonomik bunalımın etkisinden kurtulmak için eğitim, gereken insan gücünü yetiştirmede işe koşulmuştu. Bu amaçla üç tür enstitü açıldı. Bu enstitüler endüstrinin, köyün ve ailenin eğitim gereksinmesini karşılamak için kurulmuştu. Bunlar enstitüleri, kız sanat enstitüleri ve erkek sanat enstitüleri idi.

Günümüz Eğitim Sistemi

Günümüzde ise uygulanan eğitim politikaları değiştirilerek 18. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlar doğrultusunda 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 olarak kesintili olarak uygulanmaya başlamış ve ilköğretim ilk 4 yıl ilkokul, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenmiştir (Güven, 2012). 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla (2012), 4+4+4 eğitim sistemi ile mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş arası olarak belirtilmiş ve ilköğretim kurumları dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu olarak tanımlanmıştır. İlköğretim okullarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız şekilde kurulması, ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabileceği kararlaştırılmıştır. Bunun yanı sıra ders saati sayılarında değişiklikler yapılmış ve öğretim kademelerine göre seçmeli dersler eklenmiştir. 4. sınıfı ve 8. sınıfı bitiren öğrencilere diploma verilmeyerek sadece 12 yıllık zorunlu eğitimin sonucunda diploma verilmesi öngörülmüştür (MEB, 2012). Genel anlamda dünya üzerindeki değişim ve gelişimler ile özel anlamda eğitim felsefeleri ve öğretim metotlarındaki değişim ve gelişmeler, eğitim bilimcilerin gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerine dönük araştırmaları ve neticesinde ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki değerlendirmeleri, Türk toplumu, sivil toplum örgütleri ve eğitim çalışanları ile bunların bağlı olduğu örgütlerce değişik zamanlarda dile getirilen sorunlar ve değişim talepleri, 18. Milli Eğitim Şurası'na alınan kararlar ile hükümetin iradesi şeklinde kısmen sıralanabilecek nedenler sonucunda, TBMM'ce 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayılı ile *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*' kabul edilmiştir.

Araştırmanın amacı, branş öğretmenlerinin zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve değerlendirmektir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 6287 sayılı yasaya yönelik, 5.sınıfların eğitim ekonomisi açısından değerlendirilmesi konusunda, branş öğretmenlerinin düşüncelerine başvurulmuştur. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır.

1. Branş öğretmenleri açısından 5. Sınıfların ortaokulda olmasının ekonomik boyutları nelerdir?

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

Araştırmada yorumlamacı paradigma kullanılmıştır. Anlama temelli yaklaşıma sahiptir (Glesne, 2015). Nitel çalışmalarda tek bir doğru yoktur. Bilgi keşfedilmez, yorumlanır. Ortaya çıkarılmaz, oluşturulur. Genellemek yerine, olayın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Bir durumu etkileyen farklı etkenler derinlemesine araştırılır. Bu çalışmada da okul müdürlerinin hibe projeleri özelinde, projelerin okula getirisi hakkındaki görüşleri ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında, Çanakkale'nin Çan ilçesinde yapılmıştır. Çalışma grubunu, Çan ilçesinde görev yapan ve beşinci sınıfların dersine giren 30 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Kolay örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcıların cinsiyete, kıdeme ve yaşa göre demografik verileri Tablo1'de Tablo2'de ve Tablo3'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların cinsiyete göre analizi

Kadın	Erkek	Toplam
13	17	30

Tablo 6: Katılımcıların kıdeme göre analizi

0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20yıl	21-25 yıl	26-30 yıl	30-...yıl	Toplam
7	9	5	5	3	1	-	30

Tablo 7: Katılımcıların yaşa göre analizi

20-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	Toplam
2	9	8	5	2	2	2	-	30

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Katılımcıların sorulara samimi yanıt verdikleri varsayılmıştır. Görüşmeler, ortalama 10 dakika ile 30 dakika arasında değişen ses kaydı kullanılarak yapılmıştır. Görüşme çoğunlukla yüz yüze yapılsa da telefon ya da görüntülü görüşme gibi anında ses ve görüntü iletilicileriyle de olabilir. Ayrıca sağır ve dilsizlerle gerçekleştirilen hareketli iletişim de görüşme sınıfına girer (Karasar, 2012). Görüşme, nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama araçlarından birisidir. Bireylerin tecrübelerinden ve görüşlerinden yararlanmayı sağlamada daha etkilidir. Görüşme nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama tekniklerinden birisidir. Bireylerin tecrübelerinden ve görüşlerinden yararlanmayı sağlamada daha etkilidir. Görüşmeye katılan kişiler düşüncelerini sözlü olarak dile getirdikleri için daha rahat bir şekilde kendilerini ifade etme şansına sahiptir. (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Verilerin Analizi

Görüşme ile toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerden önce anahtar kelimeler tespit edilmiştir. Anahtar kelimeler gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların görüşme formunda yer alan görüşleri temalara ayrılmış ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen görüşme formu sorular bazında ayrı ayrı değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya 30 kişi katılmıştır. Yanıtlar içerik analiziyle incelenerek temalar oluşturulmuştur. Alıntılar yapılırken katılımcılar katılımcı(sayı) olarak isimlendirilmişlerdir. Görüşme Formunda dokuz tane soru sorulmuştur. Sorular makale sahibi tarafından hazırlanmıştır. Verilen cevaplar içerik analizi kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Sonuçlar her bir soru için aşağıdaki gibidir:

Soru 1: 4+4+4 Eğitim sistemini eğitim ekonomisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Bu konuda öğretmenlerimiz olumlu ve olumsuz olmak üzere düşüncelerini belirtmişlerdir. Sadece üç katılımcı herhangi bir farklılık gözlemediğini söylemiştir. Olumlu düşüncelerin nedenleri arasında eğitim sisteminde yapılan bu değişiklik ile zorunlu eğitim olduğu için toplumda okur-yazar oranının artacağını, bu sistemle daha disiplinli ve düzenli eğitim sağlanacağı, eğitim seviyesinde artış yaşanacağı, ortaokullarda artan ders sayısına göre zamanın daha verimli kullanılacağı gibi düşünceler dile getirilmiştir. Katılımcıların genel olumsuz değerlendirmesi aşağıda ifade edilmiştir.

Olumsuz açıdan bakıldığında ise; her ders için ayrı bir öğretmenin derslere girmesi öğretmenler açısından istihdam yaratırken ülke için ek yük getirmektedir. Okullar dönüştürülürken hazırlık aşamasında harcamalar artmıştır. Her öğretmenin dersi için araç, gereç, zaman vb. unsurları daha etkili kullanma ihtiyacı yine ülke için ek yük getirecektir. 72 ay yerine 66 ayını dolduran çocukların okula başlama zorunluluğu geldiği için 1.sınıflar kalabalıklaşmıştır. Daha masraflı, öğretmenlere daha çok yük bindiren, gereksiz bir sistemdir. 4+4+4 ile 5.sınıfların ortaokula kaydırılması nedeniyle ilkokullarda çalışan öğretmenler norm fazlası olmuş ve ortaokullarda çalışan branş öğretmen sayısı az geldiğinden atamaya ihtiyaç duyulmuştur. Öğrencilerin ders sayısı arttığı için ekstra kitap ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı yeterli bütçe ayırmamaktadır. Ders araç gereçleri açısından çoğu okul teknolojik alanda yetersiz kalmaktadır. Örneğin; Fatih proje kapsamındaki akıllı tahta halen çoğu okulda mevcut değildir. Branş öğretmeni adaletsizliği ortaya çıkmaktadır. Gerekli hazırlıklar yapılmadan ve altyapısı tamamlanmadan bu sisteme geçilmesi pek olumlu değildir. Her kademe yeni bir okul ortamı olduğu için yeni ihtiyaçlar doğar, masraflar artar.

Eğitim ekonomisi ile ilgili katılımcı 4'ün yorumları şu şekilde olmuştur:

Katılımcı4: "İlköğretime başlama yaşının erkene çekilmesi, okulların mevcut fiziki yapılarının dikkate alınmaması, 5. sınıftan itibaren mesleğe yönelme amacının olması gibi nedenlerden dolayı maliyet hesaplanmasının doğru yapılmadığı kanısındayım"

Genel olarak katılımcılar bu sisteme geçilirken gerekli hazırlıklar tamamlanmadan üstünkörü yapılan bir planlamayla geçildiğini düşünmektedir. Beşinci sınıfların ortaokula kaydırılmasının, devlete mali yük getireceği görüşü hâkim olduğu görülmektedir. Öğretmen istihdamı ve altyapı sorunlarının eğitim ekonomisi açısından elverişli bir durum olmadığı ifade edilmiştir.

Soru 2: Sizce 5.Sınıflar ilkokul kademesinde mi olmalıdır, yoksa ortaokul kademesinde mi olmalıdır? Nedenleriyle açıklayınız.

Görüşme formları incelendiğinde; bu soruya 20 katılımcı ilkökul kademesinde olmalı, dokuz katılımcı ortaokul kademesinde olmalı diye belirtmiştir. Bir katılımcı her iki durumunda olumlu olabileceğini düşünmüştür. Görüşlere ilişkin açıklamalar aşağıdaki gibidir.

İlkokul kademesinde olmalı diyenlerin nedenleri arasında çocukların henüz somut işlemler döneminde olduğunu ve soyut işlemler dönemine geçişte zorluklar yaşandığı, fiziksel ve zihinsel gelişim açısından ortaokul kademesine hazır olmadıkları, yaş itibarıyla hala bireysel ilgiye ihtiyaç duydukları, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmeni kadar rehberlik yapmadığı, 5. sınıfın da sınıf öğretmenin rehberliğinde tamamlanması gerektiği, çocukların birden büyümeye zorlandığı, branş öğretmenlerinin çocuğun seviyesine inmede yaşadığı sorunlar yer almaktadır.

Ortaokul kademesinde olmalı diyenler ise öğrencilerin ortaokula uyum süreci olan 5.sınıfın olumlu olduğunu, not ortalamaları da önemli olmadığı için iyi bir uyum süreci olduğunu, bu sınıfta temel atılarak 6.sınıfta daha düzenli ve daha kalıcı bilgilere yer verileceğini, hayata daha erken hazırlanmalarına olgunlaşmalarına olanak vermesi, branş öğretmenlerinin ek dersinin artması gibi nedenleri sıralamıştır.

Katılımcı 2 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Katılımcı2: "5.sınıflar kesinlikle ilkökul kademesinde olmalıdır. Ortaokul öğretmenlerinin 5.sınıf seviyesine inmekte zorlandığını düşünüyorum. Ayrıca tavır ve davranışlar diğer öğrencilerin yanında çok çocuksu olduğu için ortama çok ayak uyduramamaktadır."

Yine ilkökul kademesinde olmalı diyen katılımcı29 şu şekilde bir tabire yer vermiştir:

Katılımcı29: "Kesinlikle ilkökul olmalıdır. Çocuk olarak nitelenen bu kademedeki öğrenci birden büyümeye zorlanmakta bu da duygusal ergenliği ortaya çıkarmaktadır. Küçük ergen diye bir nesil ortaya çıkarmaktadır."

Katılımcı9'un şu açıklaması da şu şekildedir:

Katılımcı9: "Bazı temel derslerde branş öğretmenlerinin olması açısından ortaokul kademesi olumlu fakat öğrencilerin gelişimsel açıdan ortaokula hazır olmadıklarını düşünüyorum."

Yanıtlar incelendiğinde, beşinci sınıfların ilkökul olması gerektiği ifadesinin ağırlıklı olarak telaffuz edildiği görülmektedir. Davranış olarak ilkökula daha uygun olduğu ifade edilen beşinci sınıf öğrencilerinin, ortaokul kültürüne adapte olmakta zorluk çektiği belirtilmiştir. Farklı öğretmenlerle ders işlemenin avantajı olsa bile bunun ilkökulda da mümkün olabileceği ifade edilmiştir.

Soru 3: Sizce 5.sınıflar hangi kademe olursa Millî Eğitim açısından daha ekonomik olur? (Soruyu yanıtlarken lütfen okulların donanım altyapıları ve sınıf-branş öğretmen sayılarını da göz önüne alınız.)

Görüşme formlarına göre 22 katılımcı 5. sınıfların ilkökul kademesinde olmasını daha ekonomik bulurken 8 katılımcı ortaokul kademesinde bulunmasını daha ekonomik olarak görmektedir. Ortaokul kademesinde olması gerektiğini düşünen katılımcılar; değişen şartlar açısından farklı branşlarla farklı alanlarda tanışılmasının daha yararlı olacağını, ilkökullarda birçok derse branş öğretmenin giriyor olmasından dolayı iki defa ücretlendirme yapılmasının ekonomi açısından olumsuz olduğunu düşünmektedir. İlkokul kademesinde olmasını düşünen katılımcılar ise; İlkokullarda 1.sınıflarda oluşturulan donanımla, kurulu düzenle 5.sınıfta da rahat ders işlenebileceğini

ifade etmiştir. Ortaokul kademesine alındığı zaman öğretmen sayısı artacağından Millî Eğitim Bakanlığı açısından daha maliyetli olacaktır. Norm fazlası öğretmenler oluşacağı için fazla maaş verilmesi ve bu öğretmenlerin yanlış ve yersiz şekilde kullanılmalarına sebep olacaktır. Ayrıca ilkokullarda sınıf öğretmenleri ve veliler tarafından 1.sınıfa başlarken genellikle sınıfın tüm ihtiyaçları karşılandığı için 5.sınıfta da bu donanımlar kullanılabilir.

Katılımcı19 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Katılımcı19: “MEB açısından şu anki şartlarda (donanım, altyapı, öğretmen ihtiyacı) ilkokul kademelerinde olmaları daha uygundur. Eğitimde eşitlik ilkesi kuralı ülkemizde kuram olarak yansıtılmadığı için 1.kademede olması daha uygundur.”

Soru 4: Sizce 5.sınıfların hangi kademede olduğu, velileri ekonomik açıdan nasıl etkiler?

Görüşme formlarına göre 14 katılımcı bu değişiklikten velilerin ekonomik açıdan etkilenmediğini düşünürken, dört katılımcı ortaokulun daha ekonomik olduğunu, 12 katılımcı ise ilkokulun daha ekonomik olduğunu savunmuştur. Yapılan masrafların her kademede aynı olacağını düşünenler herhangi bir etkilenme söz konusu olmaz diye düşünmüşlerdir. İlkokul kademesinin daha ekonomik olduğunu savunanların düşünceleri arasında şu ifadeler sayılabilir: Branş derslerine geçilmesi sebebi ile yardımcı kitap daha çok mali probleme sebep olur. Ortaokullara ayrılan ödeneğin az olması okullardan istenilen yardımların çoğalması veliyi ekonomik açıdan zora sokmaktadır. Ortaokullarda gerekli masraf ve malzeme, materyal gereksinimi arttığı için ekonomik yükümlülük artar. Araç-gereç gereksinimleri ve kıyafet değişiklikleri maddi açıdan veliyi zor durumda bırakır. Velilerin 1.sınıftan itibaren temin etmiş oldukları eğitim materyalleri ve sınıf ortamındaki araç gereçler (bilgisayar, projeksiyon, perde) beş yıl kullanılmak üzere alınmıştır. Bu yüzden 5. sınıfların ilkokul kademesinde olması daha ekonomiktir.

Bu konuda katılımcı14 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Katılımcı14: “İlkokuldayken sınıf öğretmeni bir öğrenciyi tamamıyla tanıdığı için bazı noktalarda velilere ekonomik açıdan rahatlık sağlayabilir. Fakat ortaokulda çok fazla öğretmen derse girdiğinde işleyecekleri materyaller farklı olduğundan veliler bunları temin ederken zorlanabilir.”

Soru 5: Sizce 5.sınıfların hangi kademede olduğu, öğretmenleri ekonomik açıdan nasıl etkiler?

Bu soruya altı katılımcı hiçbir şekilde etkilemez derken, diğer 24 katılımcı genel olarak ilkokul olumsuz etkilenirken ortaokulda olursa öğretmenler açısından olumlu olacaktır denilmiştir. Sınıf öğretmenleri açısından norma fazlası olma durumu, branş öğretmenlerine duyulan ihtiyaçtaki ve atamadaki artış, branş öğretmenlerinin ek ders fazlalığı, branş öğretmenlerine ek ders, özel ders, kurs vb. gibi çalışmalar yapma olasılığı ortaya çıkar. Genel itibarıyla bütün görüşler bu yöndedir.

Katılımcı18 şunları paylaşmıştır: “Sınıf öğretmenleri açısından norm fazlası olma riski olumsuz etkisi olacağını, branş öğretmenleri açısından ek ders sayısının ve öğretmen ihtiyacını artıracığı için olumlu katkısı olur.” Katılımcı19 ise: “Öğretmenleri olumsuz anlamda etkilemez. Sadece okullardaki norm kadro durumlarını etkileyebilir. İlk kademede olması branş öğretmenlerini norm duruma, ikinci kademede olması sınıf öğretmenlerini norm duruma düşürebilir.”

Soru 6: Sizce 5.sınıfların hangi kademede olduğu, okulları ekonomik açıdan nasıl etkiler?

Yedi katılımcı bu durum okulları etkilemez derken, yedi katılımcı 5.sınıfların her iki kademede olmasının ekonomik açıdan okulu etkileyeceğini düşünmüştür. 13 katılımcı ortaokul kademesinde olursa okullar daha çok etkilenir derken üç katılımcı da ilkokul kademesinde olursa daha fazla etkilenir demiştir. Okullardaki şube sayılarındaki artış, ders saati fazlalığı, ortaokullardaki öğrenci artışı, ortaokullarda yapılan etkinliklerdeki artış, öğretmen ihtiyacı gibi nedenlerden dolayı ekonomik açıdan okullar etkilenmektedir.

Katılımcı10: “Ortaokullarda branş öğretmenlerinde eksik olunca dışarıdan ücretli öğretmen geldiğinde etkili olur.”

Katılımcı26: “Okulların bütçelerini etkiler. İlkokuldaki sınıf donanımındaki ihtiyaçların karşılanmasında veliler daha hassas davranmaktadır. Ortaokulda ise bu hassasiyet azalmaktadır ve beklentiler okul idaresinden olmaktadır.”

Katılımcı30: “Okulları ekonomik açıdan etkiler. Daha fazla öğretmen derse gireceği için yeterli öğretmenin bulunması, ek derslerin ödenmesi ve idari işlemlerin fazlalığı ekstra masraf demektir.”

Soru 7: Sizce 4+4+4 planlanırken 5.sınıfların ortaokula kaydırılması konusunda hangi ekonomik kriterler düşünülmüş olabilir?

Bu soruya 17 katılımcı herhangi bir kriter düşünülmeden yapılmış bir çalışma derken 13 katılımcı birtakım kriterler göz önünde bulundurulmuştur demiştir. Bu kriterler arasında; branş öğretmenlerinin atanması, laboratuvar, matematik, sosyal gibi derslerin özel malzeme ve araç-gereçleri daha çok ortaokulda mevcut olması, zamanın verimli kullanılması, öğretmen maaşları, öğrencilerin eğitim masrafları, okulların donanımları, çocuğun gelişimsel süreci, atama bekleyen sınıf öğretmenlerinin durumu, velileri ekonomik açıdan rahatlatmak veya sınıflar arasındaki ekonomik adaletsizliği ortadan kaldırmak, verimlilik gibi kriterler yer almaktadır.

Katılımcı 19: “Okulların teknik olarak hazır olduğu düşünülmüş. Branş öğretmenlerinin sayılarının genel anlamda bu sistemi karşılayacağı, yeterli bina ve derslik olduğu genel anlamda mevcut olduğu ek bina ve dersliğe ihtiyaç duyulmadığı düşünülmüş olabilir.”

Katılımcı27: “Herhangi bir ekonomik kriter düşünüldüğünü sanmıyorum. İki yılda bir sistem değiştiğine göre deneme yanılma yapıyoruz.”

Soru 8: 5.Sınıfların ortaokula kaydırılmasının sonucu olarak norm dışı kalan sınıf öğretmenleri ile alan değişikliği yapan öğretmenleri eğitim ekonomisi açısından nasıl değerlendirirsiniz?

Bu soruya sekiz katılımcı bu durum eğitim ekonomisini etkilemez derken 22 katılımcı eğitim ekonomisinin olumsuz anlamda etkileneceğini ifade etmiştir. Norm dışı kalan sınıf öğretmenleri ülke ekonomisine zarar vermektedir. Çünkü devlet derse girmeyen öğretmenlere maaş ödemesi yapmak zorunda kalır. Alan değişikliği yapanların alanlarında yeterli donanımına sahip olmamaları, verimsiz ders işlemlerine sebep olmuş bu durumda eğitim kalitesini ve ekonomisini olumsuz etkilemiştir.

Katılımcı9: "Bu durum ekonomik açıdan Millî Eğitim Bakanlığına ekstra yük getirmiş, çalışmayan öğretmenlere maaş verilmeye devam edilmiştir. Onların yerine yeni branş öğretmenleri atanmıştır."

Katılımcı16: "Alan değişikliği yapılmamalı, norm fazlası olanlar ihtiyaç olan yerlerde değerlendirilmeli ve sınıf öğretmeni ataması azaltılmalı."

Katılımcı 29: "Norm dışı kalan öğretmenler hizmet alımı olmadan yani depo öğretmen olarak mali bir külfettir. Alan değişikliklerinde ise branş açısından yetersiz, doğal olarak bu yetersizliği gidermek için dışarıdan destek alacak öğrenci velileri için yine külfettir."

Soru 9: 5.sınıfların eğitim ekonomisi açısından incelenmesi konusunda eklemek istediklerinizi paylaşır mısınız?

Bu soruya genel itibarıyla eğitim planlamasının daha çok düşünülerek faydalı olacak bir planlama yapılmalı şeklinde olmuştur. Ekonomik açıdan ciddi bir planlama yapılmaması öncelikle öğretmenleri mağdur etmiştir. Seçmeli dersler olduğundan öğrenciler her farklı ders için farklı masraflar yapar bu da veliyi etkiler denilmiştir. Eski sisteme dönülmesi gerektiğini savunanlar olmuştur. En değerli yatırım çocuklara olan yatırım olmalıdır, bu yüzden eğitim planlaması yapılırken ekonomikliğin en son kalemde ele alınması gerekir.

Katılımcı 17: "Eğitim hakkı ve eğitimde eşitlik ilkelerinin ülkemizde tam anlamıyla her eğitim kurumuna uygulanması şarttır. Bu ilkelere yoksun olan kurumlar ülke için faydasız durum yaratmaya sebeptir. Ülke yatırımcılarının boşa gitmesi ilerleyici dinamik süreci olumsuz anlamda etkilemektedir. Eğitime ayrılan bütçenin her anlamda daha fazla olması düşüncesi kanaatindedim."

Genel itibarıyla katılımcıların eğitim ekonomisi açısından 5. Sınıfların ortaokulda olmasını, ilkokulda olmasından daha maliyetli buldukları görülmektedir. İlkokulda olması halinde avantajının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ortaokulda olması halinde ise branş öğretmeni ihtiyacının artmasından dolayı, ders kitaplarından dolayı, okulun donanım altyapısından dolayı devlete daha fazla mali yük getireceği kanısının hâkim olduğu görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Branş öğretmenlerinin düşüncelerine başvurularak yapılan bu araştırma sonucunda ilk genel itibarıyla bu sistemin olumlu ve olumsuz yönleri ifade edilmiştir. Bu sistem zorunlu eğitim olduğu için toplumda okur-yazar oranının artacağını, bu sistemle daha disiplinli ve düzenli eğitim sağlanacağı, eğitim seviyesinde artış yaşanacağı, ortaokullarda artan ders sayısına göre zamanın daha verimli kullanılacağı gibi olumlu düşünceler yer alırken hızlı ve plansız bir geçiş yaşandığı için altyapı eksikliği, sınıf öğretmenlerinin norm kadro fazlası durumuna düşmeleri, öğretmenlerde motivasyon kaybına yol açmaktadır gibi olumsuz düşüncelere de yer verilmiştir. Eğitimde eşitlik ilkesi hala göz ardı edilmektedir. Okulların hepsi aynı olanaklara sahip değildir. Bu da eğitim planlamasının yapılırken ciddi anlamda bir planlama yapılmamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenciler açısından bakıldığında ise 5. sınıf çocukların kesinlikle ilkokul kademesinde olması gerektiği düşünülmüştür. Çünkü çocuklar yaş seviyesi ve olgunluk açısından daha somut işlemler döneminde olduğunda mevzuatta yer alan soyut kavramları tam anlamıyla anlamadığı için öğrenmede sorunlar yaşanmaktadır.

Okullarımız açısından bakıldığında ise gerekli altyapı ve donanımlar tam hazırlanmadan bu sisteme geçildiği için şube sayılarındaki artışlar, ders saati fazlalığı ve sınıfların artması sonucu binaların yetersiz kalması okulları ekonomik açıdan etkilemiştir.

Veliler açısından bakıldığında ise 5.sınıfların ortaokul kademesine alınması yine az da olsa velinin ekonomisini etkilemiştir. Artan dersler sonucunda çocukların materyal ihtiyaçları da artmış, kıyafet değişiklikleri, yardımcı kitap gibi etkenler velilerin ekonomisini etkilemiştir.

Öğretmenler açısından ise ortaokul kademesindeki öğretmenler ek ders, kurs ücreti gibi etkenlerden dolayı ekonomik açıdan olumlu etkilenirken sınıf öğretmenlerinde herhangi bir etkilenme söz konusu değildir. Lakin Milli Eğitim Bakanlığı norm fazla durumunda bulunan sınıf öğretmenlerine ödemiş olduğu maaş nedeniyle ekonomik açıdan etkilenir.

Bu sisteme geçilirken tam anlamıyla detaylı bir planlamanın olmadığını düşünenler çoğunlukta olup bu sistemden dönülmesi gerektiğini savunmuşlardır. Önemli olan çocuklarımızdır. En değerli yatırım çocuklarımıza geleceğimize yapılan yatırımdır. Bu sistemin daha etkili hale gelmesi için şu etkinliklere ağırlık verilebilir.

1. Halen devam etmekte olan okulların donanım ihtiyaçlarının ivedilikle giderilmesi,
2. Özellikle fiziksel altyapı çalışmaları ile sistem değişikliğinden kaynaklanan ihtiyaçların karşılanmasında okullara maddi anlamda desteğin sağlanması,
3. 60-66 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesi pedagojik olarak çocuk gelişim ilkelerine uygun değildir. Bu nedenle okula başlama yaşının eskiden olduğu gibi 72 ay olması,
4. Branş öğretmen ihtiyacının giderilmesi ve alan dışı ücretli öğretmen görevlendirmelerinin sona ermesi için yeterli sayıda atanmanın yapılması.
5. Norm fazlası sınıf öğretmenlerinin de ihtiyaç olan alanlarda değerlendirilmesi,
6. Uygulama ile moral motivasyon kaybına uğramış olan öğretmenlerin, motivasyonunu artırıcı ya da mağduriyetini giderici çalışmaların yapılması,
7. Öğretmenlere yönelik yapılan hizmetiçi eğitim çalışmaları artırılmalı, her öğretmene ulaşabilecek şekilde anketler uygulanarak öğretmenlerin sistemle ilgili düşünceleri ele alınarak planlama yapılırken bu düşüncelerde göz önünde bulundurulmalıdır.
8. Çocuklar geleceğimizin güvencesi, yaşama sevincimizdir.

Bu yüzden eğitim sistemimizi planlarken önceliğimiz onlar olmalıdır. Eğitim ekonomisi hem devletimizin çıkarlarını korumak hem de gelecek nesilleri en verimli şekilde yetiştirmek için büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden eğitimle ilgili planlamalar yapılırken tüm boyutları ile ele alınmalı ve altyapıdan yetişmiş iş gücüne kadar, öğrencilerin fiziksel gelişimlerinden zihinsel gelişimlerine kadar her yönüyle incelenerek kararlar alınmalıdır.

KAYNAKLAR

Başaran, İ.E. (1984) *Temel Eğitim ve Yönetimi*, AÜEBFY. No. 112, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi,1984.

Dağdelen, Z. (2008). *Adalet ve kalkınma partisi eğitim politikalarının basına yansımaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Bolu.

Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları

Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayıncılık

Huczynski, A. And Buchanan.(1991). *Organizational Behaviour. Prentice Hall International (UK) Ltd. Newyork.*

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete, 28/07/2012 tarih ve 28360 sayı..

Milli Eğitim Temel Kanunu. 14/6/1973 tarih ve 1739 sayı.

Özer, M.A.(2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara , Nobel Yayın Dağıtım .

Özgür, E. (2005). *Türkiye'nin kalkınmaya yönelik eğitim politikaları ve eğitim yatırımlarının geri dönüşü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Anabilim Dalı, Eskişehir.

Tezcan, M. (1993). Zorunlu eğitim okullarının amaçları ve görevleri. *UNESCO Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayını* No: I. Zorunlu Eğitim Sempozyumu, (20-21 Mayıs), Ankara.

Yapıcı, M. (2006). *Eğitim politikaları ve etkileri. Üniversite ve Toplum* 2(6). <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=270>, Erişim Tarihi: 21.03.2013.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

<http://www.frmtr.com/tarih-ve-inkilap-tarihi/734515-cumhuriyetin-ilanindan-itibaren-egitim-gelisimi.html>.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINA YÖNELİK RESİMLİ ÖYKÜ KİTAPLARINDA PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Hilal Tümbül

Okul Öncesi Öğretmeni / Yenimahalle Şehit Ali Öztürk Ortaokulu

hilaltumbul1@gmail.com

Prof. Dr. H. Elif Dağlıoğlu

Gazi Üniversitesi

edaglioglu1@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik öykü kitaplarının resim ve metin kısımlarında yer verilen problem çözme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma bağlamında durum çalışması deseninde kurgulanmıştır. Kitaplardaki problem çözme becerileri doküman inceleme yöntemi kullanılarak incelenmiş, temelde problem çözmenin beş aşaması olan; problem durumu, problem durumu araştırma, alternatif çözüm yollarını deneme, problemin çözülmesi ve çözüm yollarının değerlendirilmesi başlıkları kapsamında oluşturulmuş ve bu bağlamda araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular kitapların resim ve metin kısımları incelenerek kontrol listesine kaydedilmiştir. Elde edilen sonuçlar kitapların bir tanesi hariç tamamında problem durumu, problem durumu araştırma, problemin çözülmesi ve çözüm yollarının değerlendirilmesi aşamalarındaki sorulara cevap bulunduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, tüm kitaplarda sebep sonuç ilişkileri ve gerekçelere yer verildiği, yaratıcı çözümler uygulandığı, bağımsız veya akran işbirliğiyle problemlerin çözüldüğü ve rasyonalist bir strateji kullanılarak çözüme ulaşıldığı bulgulanmıştır. Ancak incelenen beş kitap alternatif çözüm yollarını deneme aşaması açısından ele alındığında, kitapların hiçbirinde alternatif çözüm yolu üretilmediği ve uygulamaya karar verilen çözüm yolunu ve yöntemini seçme nedenine değinilmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Okul öncesi dönem, Resimli çocuk kitabı

ABSTRACT

The present study aimed to investigate picture and text parts of the picture story books written for preschool children in terms of problem solving skills. The study was based on qualitative research over case study design. In the scope of the current study, problem solving skills in picture storybooks were analyzed through document analysis and the responses to the questions which were created under the headings of problem situation (Identify, Clarify and Define), researching a problem situation (Investigate/Explore), trying alternative solutions (Optimize, Select and Implement), solving the problem (Internalize/Monitor Process and Results) and evaluating the solutions (Reflect) were checklisted with pictures and text codes. Results of this exploration pointed that all books except one had responses about stages the problem situation, investigation of the problem, trying alternative solutions, problem solving and evaluation of solution ways. Therefore, it has been found that cause-effect relationships and justifications are included, creative solutions were applied, problems are solved independently or with peer cooperation and a solution has been reached by using a rationalist strategy in all the books. However, the stage of trying alternative solutions was examined in the five books and the results revealed that no alternative solutions were produced and the reason for choosing the solution and method decided to be implemented was not mentioned in any of the books.

Keywords: Problem solving, Preschool period, Picture storybooks.

GİRİŞ

Anadili etkinlikleri sırasında kullanılacak en önemli kaynak; çocuk edebiyatı eserleri kapsamında yer alan resimli öykü kitaplarıdır. Kapsamı incelendiğinde ise; 0-7 yaş arasındaki çocukların okuduğu ya da kendilerine okunan öykü kitapları da *resimli kitaplar* olarak adlandırılmaktadır (Çakmak Güleç & Geçgel, 2017). Çocuklar resimli kitaplarda anlatılan öyküyü dinlerken resimlerine bakar ve dinlediği öyküyü ya da masalı aklında somutlaştırmaya başlar. Böylece çocuklar öyküyü beyinlerinde oluşturarak yaşantısına katmış olur (Bilgin, 2011). Ayrıca kendisine okunan kitabı dinleyen çocuğun, işitme duyusu gelişir, sözcük dağarcığı zenginleşir ve dil gelişimi hızlanır. Öyküleri dinleyen çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığı gelişir. Nitelikli öykülerdeki olaylar çocuğun, sebep sonuç ilişkisi kurarak sorgulamayı öğrenmesini sağlar. Metinlerde geçen tekrarlarla çocuk, öyküde olanları anlama ve anladığını yeniden anlatabilme becerisi geliştirir. Dinlediği öykü çocuğun, sonradan olabilecek şeyleri öngörme becerisi geliştirmesine destek olur. Bununla birlikte kitapta ele alınan çocuğun yakın çevresinden konular ise çocuğun mantığını geliştirir (Ural, 2013). Tüm bu özellikleri dikkate alındığında, çocuklara resimli öykü kitapları ile kazandırılacak birçok beceri olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri de bunlardan bir tanesidir.

Problem çözme, hayatın her anında karşılaşılan, oldukça sık kullanılan bir beceridir. Gagne (1970) konu hakkında genel bir tanımlama yaparak, *bir insanın ulaşabileceği en yüksek bilişsel kapasitenin problem çözme olduğunu* söylemektedir. Yani, kişi üzerinde problem çözmenin bilişsel anlamdaki önemini büyüklüğüne vurgu yapmıştır. Ülküer (1988) daha özel bir tanımlama yaparak problem çözmenin, *kişinin problemi hissedişinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünce süreci* olduğunu belirtmektedir. Ülküer bu tanımla, problem çözme sürecinin pratikte kişinin zihninde yaptığı etkiyi ön plana çıkarmıştır. Arkonaç (1993) ise problem çözme, *bir hedefi ele geçirmeye yönelik davranış* olarak tarif etmiş, problem çözmenin birey üzerindeki davranışsal boyutuna odaklanarak bir tanım oluşturmuştur. Adair (2000) problemi, *bir ortamdan veya durumdan, daha çok tercih edilen bir başkasına geçilme esnasında kişinin karşısına çıkan engeller* olarak tanımlarken *problem çözme, bu engelleri aşmaya yönelik uygulamalar* olarak ifade etmiştir. Adair (2000) ise bu tanımla daha özel anlamda problemin insan için ifade ettiği anlama odaklanmış, onu çözme sürecini ise insanın pratikte ne yaptığına ve onu yapma sebebine vurgu yaparak açıklamıştır.

Yukarıda bahsedildiği gibi problem çözme, insanoğlunun bilişsel kapasitesi dahilinde kullandığı önemli bir beceridir. Öyle ki; Arkonaç (1993) *düşünmeyi* problem çözme kapasitesi olarak ele almaktan bahsetmektedir. Doğumdan itibaren büyümeye, gelişmeye, öğrenmeye ve ilerlemeye başlayan insanda bu becerinin ilk yıllardan itibaren geliştirilmesi, çocukların bilişsel becerilerini artırarak onları geleceğe hazırlamada olmazsa olmazdır.

Dinçer ve Göktaş (2019)'a göre; okul öncesi dönem, her alanda olduğu gibi problem çözme anlamında da çocukların deneyim ve beceriler kazanacakları en verimli çağlar, en kritik zamanlardır. Bu süreçte problem çözme üstüne yapılan çalışmalar çocukların, düşüncelerini bir konuda yoğunlaştırmasını, alternatif çözümler üretmesini, neden-sonuç ilişkisini kavramasını ve sonuçları tahmin etmesini öğrenmelerinde oldukça etkilidir. Ayrıca çocukların bireysel karar verme ve değerlendirme becerilerini, girişimcilik yeteneklerini, işbirliği, bağımsızlık ve merak duygularını artırmada problem çözme olmazsa olmazdır. Bu nedenle, çocuklarda öğrenilebilir bir beceri olan problem çözme becerilerinin erken yaşlardan itibaren geliştirilebilmesi için çaba harcanması gereklidir (Dinçer ve Göktaş, 2019).

Çocuklukta temelleri atılan problem çözme süreci, belli aşamalardan oluşan bir süreçtir. Alan yazında geçmişten günümüze problem çözme aşamaları incelendiğinde, bu aşamaların farklı kaynaklarda farklı şekilde ele alındığı görülmüştür. Bingham (1983); *problemleri tanıma, problemleri açıklama, verileri toplama, verileri seçme ve düzenleme, olası çözüm yollarını belirleme, çözüm şekillerinin değerlendirme, seçilen çözüm şeklini uygulama ve kullanılan çözüm şeklini değerlendirme* olarak sekiz aşamada problemlerin çözülebileceğini belirtmiştir. Britz (1993) ve Copley (2000) problem çözmenin; *problemi tanımlayarak onu anlaşılır bir hale getirme, problemi çözüme kullanılacak olan stratejilere karar verme, karar verilmiş olan stratejileri uygulama, çözümün uygunluğunu test etmek için kontrol etme (gözden geçirme)* gibi aşamalardan oluşan bir süreç olduğunu söylemiştir. Morgan (1998) ise problem çözme aşamalarını; *hazırlık, kuluçka, kavrayış ya da aydınlanma, değerlendirme ve düzeltme* olarak ele almışken Batıgün Durak (2000) bu aşamaları; *probleme odaklanma, problemin tanımı ve formülasyonu, alternatiflerin üretilmesi, karar verme, çözümün uygulanması ve doğruluğunu kanıtlama* başlıkları altında toplamıştır.

Eğitimin önemli amaçlarından biri, çocukların problemleri fark etme, çözme ve eleştirel düşünme becerilerine dair niteliklerini geliştirerek onlara yaratıcı beceriler kazandırmaktır. Yetişkinler dikkatli bir şekilde gözlem yaptığı takdirde, çocukların problem çözümedeki yeteneklerini geliştirmek için kendi kendilerine fırsatlar ürettiğini görecektir. Çocukların sahip olduğu fırsatları artırmada ebeveynlerin ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Yetişkinlerin sağladığı; merak, soru sorma, birlikte çalışma ve bağımsızlık duygularını destekleyen olanaklar, çocukları problemlere çözüm bulma konusunda teşvik eder. Sorunlar karşısında, çocukların zihinlerini kullanarak mümkün olan çözüme ve cevaplara ulaşmasını destekler (Bullock, 1988). Bu anlamda çocuk kitaplarının ve çocuklara yönelik öykülerin merak, keşfetme, soru sorma, bağımsızlık vb. duygularını destekleyerek kendi çözümlerini üretmelerine destek sağladığı bir gerçektir.

Gagne'ye (1970) göre; problem çözme bir insanın yapabileceği en yüksek bilişsel yetenektir. Çocuk kitapları da bu yeteneği desteklemek adına; akıl yürütme ve bağlantı kurma, sorgulama, mantıksız düşüncüyü ayıklama, sebep ve sonuç ilişkisi kurma, kanıtlara dayandırma, karşılaştırma yapma, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt etme, yaratıcı düşünme gücü kazandıran öğeler kullanma gibi özellikleri taşımaktadır. Bu sebepler göz önünde bulundurularak bu çalışma kapsamında, çocuğun hem günlük yaşamında hem de eğitim yaşamında yüksek önem ve etkiye sahip olan resimli öykü kitaplarında yer alan problem çözme becerilerinin sorgulanması planlanmıştır.

YÖNTEM

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

Araştırmanın Modeli

3-6 yaş arası çocuklar için yazılmış resimli öykü kitaplarında problem çözme becerilerini araştırmak için yapılan bu çalışma, nitel araştırma bağlamında durum çalışması deseniyle kurgulanmıştır. Durum çalışması; zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durum, gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyal, doküman, rapor gibi çoklu kaynakları içeren veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından derinlemesine incelendiği, durumlar ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel araştırma yaklaşımına verilen isimdir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da, görsel materyal ve doküman olarak ele alınan resimli öykü kitapları bir durumdur. İlgili araştırmada, problem çözme ile ilgili derinlemesine inceleme ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örneklemede; araştırmanın problemiyle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumları karşılayan örneklem grubu seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2017). Bu çalışmada ölçütler; kitapların 2011-2021 yılları arasında yayımlanmış olması, Ankara Cebeci Halk kütüphanesinde bulunması, 3-6 yaş çocuklarına yönelik yerli ve çeviri resimli öykü kitapları olması ile yazarı veya öyküsünün ödül almış olması ve içeriğinde problem çözme becerisi barındırmasıdır. Bu bağlamda toplam beş kitap incelenmiştir.

Yaygın kütüphane kullanımı ve kitapların erişilebilirliği gözetilerek Ankara'da bulunan Cebeci Halk Kütüphanesi Çocuk Bölümü'nde ve Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi'nde bulunan 36-72 aylık çocuklara ait resimli kitaplardan problem çözme becerisini içeren 85 kitap olduğu tespit edilerek ayrılmış, bu kitaplar en az beşer kez incelenerek notlar alınmıştır. Bunlardan 17'sinin araştırma kapsamına tam anlamıyla uymadığı tespit edilmiş ve bu kitaplar kontrol listesi hazırlanırken değerlendirmeye alınmamıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasının ardından yazarı ve öyküsü ödül alan kitaplar belirlenmiş, basım yılı 2011 ve sonrası olan kitaplar ayrılmıştır. Nihayetinde Cebeci Halk Kütüphanesi'nde bulunan üç çeviri ve iki yerli kitap olmak üzere toplam beş kitap belirlenerek çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen resimli öykü kitaplarının yayımlanma yılları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Yayımlandıkları Yıllar

Yayın Yılı	Kitap Kodu
2013	K1
2014	K3
2017	K5
2018	K2, K4

Tablo 1'e bakıldığında, incelenen yayınlarda iki kitap 2018'de yayımlanırken, diğer üç kitap 2013, 2014 ve 2017 yıllarında yayımlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak resimli öykü kitaplarında yer alan problem çözme becerilerini incelemek üzere araştırmacılar tarafından bir kontrol listesi geliştirilmiştir. Öncelikle kontrol listesini oluşturmak amacıyla okul öncesi eğitimi ve problem çözme ile ilgili yazılmış yerli, yabancı kitaplar, tezler, makaleler, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı Kitabı (MEB, 2013), resimli çocuk kitapları ve okul öncesinde problem çözme ölçeklerinin incelendiği alan yazın taraması yapılmış ve üç alan uzmanı görüşü alınarak problem çözme aşamaları belirlenmiştir. Belirlenen problem çözme aşamaları doğrultusunda, kitapların resim ve metin kısımlarında ilgili aşamaya yönelik soruları ve kitaba ilişkin temel bilgileri içeren bir kontrol listesi hazırlanmış ve yine okul öncesi dönemde problem çözme konusunda çalışan iki, çocuk kitapları üzerine araştırmalara sahip olan bir alan uzmanı görüşü alınarak son hali verilmiştir (Tablo2). Söz konusu kütüphanede yer alan kitaplar incelenerek belirlenen kriterlerin bulunduğu beş kitaptan rastgele ikisi araştırmacılar tarafından kontrol listesi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmacılar her bir kitabı en az dört kez okuduktan sonra kontrol listesini doldurmuş ve farklı kodlamaların olduğu durumlarda araştırmacılar görüş birliğine vararak kodun ne olacağına karar vermiş ve arkasından okul öncesi dönemde problem çözme becerileri üzerinde çalışan bir uzmandan görüş aldıktan sonra araştırmacılar tüm kitaplara ilişkin kontrol listelerini doldurmuşlardır. Kontrol Listesi; problem durumu, problem durumu araştırma, alternatif çözüm yollarını deneme, problemin çözülmesi ve çözüm yollarının değerlendirilmesi olarak belirlenen

problem çözme aşamalarından oluşmuş ve araştırmada problem çözme becerileri bu aşamalar çerçevesinde ele alınmıştır. 'Problem durumu' başlığı altında 6, 'problem durumu araştırma' başlığı altında 7, 'alternatif çözüm yollarını deneme' aşamasında 6, 'problemin çözülmesi' aşamasında 6 ve 'çözüm yollarının değerlendirilmesi' aşamasında 5 soru yer almaktadır. Yani kontrol listesinde problem çözenin beş aşamasına dair başlıklar çerçevesinde oluşturulmuş problem çözme becerilerine yönelik toplam 30 soru bulunmaktadır.

Tablo 2. Problem Çözme Aşamaları ve Bu Aşamalara İlişkin Cevap Aranacak Sorular

Problem Çözme Aşamaları	Sorular
Problem Durumu	Hikayedeki problem ne? Kimin problemi? Problemlerle karşılaşıldığını nasıl anladık? Problemi fark eden karakter kim? Problem durumunun yarattığı etki, olumlu/ olumsuz getirileri, problemi fark ettiği anda karakterlerin duyguları / tavrı / hal ve hareketleri nasıl? Problemin türü ne?
Problem Durumu Araştırma	Problemin nedenleri açıklanmış mı? Açıklandıysa nedenleri ne? Bu aşamada işbirliği varsa nasıl/etkileşim kiminle? İşbirliğini/Etkileşimi/Desteği isteyen kim? Veri toplamada hangi yöntem kullanılmış? Problem durumu araştırma esnasında sebep sonuç ilişkileri / gerekçeler varsa bunlar ne? Kitapta karakterlerin düşünme süreci ne şekilde aktarılmış? Problemin çözümüyle istenen/ beklenen sonuç ne?
Alternatif Çözüm Yollarını Deneme	Alternatif çözüm yolları üretiliyor mu? Üretiliyorsa çözüm yolları ne? Üretilmiyorsa çözüm yolu ne? Çözüm yolu ne zaman üretiliyor? Uygulamaya karar verilen çözümü seçme nedeni nedir? Problem çözme yöntemi ne? Çözümüne ilişkin inanç durumu nasıl? Kullanılan strateji ne? Çözümün denendiğine dair ipuçları ne?
Problem Çözülmesi	Çözüm işe yaradıysa ipuçları ne? İşe yaramadıysa tekrar deniyor mu? Deneniyorsa hangi aşamadan devam ediliyor? Kaç kez deniyor? Denemelere rağmen problem kendiliğinden mi çözülüyor? Denemeler esnasında sebep sonuç ilişkileri/gerekçeler varsa bunlar ne? Çözümün yarattığı etki, olumlu/olumsuz getirileri, çözüme ulaştıktan sonra karakterlerin duyguları/tavrı hal ve hareketleri nasıl? Problem çözüldükten sonraki süreçte ne olur?
Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi	En uygun çözüm yoluna nasıl karar verilir? Çözüm yolu yaratıcı mı? Kullanılmış olan problem çözme yaklaşımı ne? , Çözen kim? İşbirliği varsa nasıl/etkileşim kiminle? İşbirliğini/etkileşimi/desteği esas isteyen kim?

Verilerin Analizi

Veriler, doküman inceleme yöntemiyle analiz edilmiştir. Doküman incelemesinin en önemli özelliği araştırılan belge ile araştırmacı arasında, iletişim sağlamanın zorunlu kılınmasıdır. Araştırmacının anladığı şey ile dokümanın kişiye anlatmak istediği şey arasındaki sapma azaldıkça, iletişimin başarısı artar (Karasar, 2007).

Örnekleme dahil olan dokümanların problem çözme temasına sahip olup olmadığının kontrolü esnasında kitaplar en az iki kez okunmuştur. Kitaplar incelenerek kontrol listesine

kaydedilmeden önce ise, her bir kitaba K1, K2, K3, K4, K5 kodları verilmiştir. Kitap metinlerindeki her bir cümleye C1, C2, C3... şeklinde kod verilmiş ve her bir resim ise R1, R2, R3... şeklinde kodlanmıştır. Bu işlemler esnasında da kitaplar en az ikişer kez okunmuştur. Beş problem çözme aşamasının her bir sorusuna dair yanıtlar kaydedilirken kitaplar en az dört kez daha okunmuş, yanıtlar cümle ve resim kodları ile yanıt hakkında kısa açıklamalar yapılarak kontrol listesine kaydedilmiştir. Kitaplar problem çözme aşamaları ana başlığı altındaki her bir problem çözme becerisi sorusu için bağımsız olarak incelendiği için kimi zaman, kontrol listesindeki toplam 30 soruya ait yanıtlarda aynı cümle ve aynı resimlere rastlandığı görülmüştür. Örneğin K3 kodlu kitabın C6 kodlu “*Bu kitap benim köpeğimi yedi!*” cümlesi hem ‘Problem Durumu’ aşamasındaki ‘Problemlerle karşılaşıldığını nasıl anladık?’ sorusuna hem de ‘Problem durumu araştırma’ aşamasındaki ‘Problem durumu araştırma esnasında sebep sonuç ilişkileri/ gerekçeler varsa bunlar ne?’ sorusuna yönelik ipuçları barındırmaktadır. K1 kodlu kitapta resimlere ilişkin kodlama yapılırken, R12 kodlu resmin hem ‘Alternatif Çözüm Yollarını Deneme’ aşamasındaki ‘Çözümü ilişkin inanç durumu nasıl?’ ve ‘Kullanılan strateji ne?’ sorularına hem de ‘Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi’ aşamasındaki ‘Çözüm yolu yaratıcı mı?’ ve ‘Çözen kim? İşbirliği varsa nasıl?, etkileşim kiminle?’ sorularına yanıt bulunmuştur.

Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, ortak olan resim ve cümleler her bir problem çözme sorusu için kontrol listesine ayrı ayrı kaydedilmiş, hangi yönüyle o maddeye dair problem çözme becerisi bulunduğu kısaca not alınmıştır.

BULGULAR

Resimli öykü kitaplarında 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak problem çöme becerilerine yer verme durumunu inceleyen bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular belirlenen problem çözme aşamalarını temel alarak aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 3’te problem çözme aşamalarının ilk basamağı olan problem durumuna ait sorulara ilişkin olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 3. Problem Çözme Aşamalarının İlk Basamağı Olan Problem Durumuna Ait Oluşturulan Soruların Cevaplarına Göre Dağılım

Kitap	Soru 1		Soru 2		Soru 3		Soru 4		Soru 5		Soru 6	
	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim
Kitap 1	C7	R2	C7	R2	C16, C18, C19, C20	R10	C20	R10	C10, C16	R3	C7, C19	R2, R10
Kitap 2	C10	R3	C10	R3	C10	R3	C10	R3	C11	R4	C10	R3
Kitap 3	C3, C8, C9	R2, R3, R5, R6, R8, R9, R10	C3, C8, C9	R3, R5, R6, R8, R9, R10	C2, C3, C6, C8, C9	R2, R3, R5, R8	-	R2, R3	-	R2, R3	C3, C8, C9	R2, R3, R5, R6, R8, R9
Kitap 4	C11, C15	R3, R4, R5, R6	C11	R3, R5	C11, C12, C13, C14, C16,	R4, R5, R6	C21	R6	C21, C26, C12, C13, C14,	R6, R4, R5	C11, C12, C13, C14, C16,	R3, R4, R5, R6

					C17, C18, C20, C21					C16, C17, C18		C17, C18	
Kitap 5	C1	R1	-	R1	C1	R1	C1	R1		C2, C3, C4, C14, C15, C16, C17, C18, C19, C20, C21	R1, R3, R4, R5, R6, R7, R8	C1	-

Çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, problem çömenin ilk aşaması olan problem durmunda ilk soru olan hikayedeki problemin ne olduğuna ilişkin olarak K1, K2 ve K5 kodlu kitapların metin kısımlarında birer cümle ve resim kısımlarında da birer resme yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte K3 kodlu kitabın metin kısmının C3, C8 ve C9, resim kısmında R2, R3, R5, R6, R8, R9, R10 kodlu yerlerinde ve K4 kodlu kitabın metin kısmında C11 ve C15 ve resim kısmında R3, R4, R5 ve R6 kod ile belirtilen yerlerinde vurgular yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde K3 ve ardından K4 kodlu kitaplarda problemin ne olduğuna ilişkin olarak kitabın metin ve resim kısmında diğer kitaplara nazaran daha fazla açıklamaya yer verildiği söylenebilir.



Şekil 1. K1 kodlu kitapta problem durumuna ilişkin ögelere yer verilen cümleler ve resim

Örneğin; Şekil 1’de görüldüğü gibi K1 kodlu “Yüzyüz” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Hikayedeki problem nedir?’ maddesinin karşılığı, C7 kodlu “*Minik kırmızı balıkların hepsini yutuvermiş.*” cümlesi ile R2 kodlu resimde görülmektedir.

Problem durumuna ilişkin olarak ikinci belirtilen soru olan hikayedeki problemin kime ait olduğuna ilişkin olarak K1 ve K2 kodlu kitaplarda birer ögenin belirtildiği görülürken K3 kodlu kitabın metin kısmında C3, C8 ve C9; resim kısmında ise R3, R5, R6, R8, R10 kodlu ögeler; K4 kodlu kitabın ise metin kısmında C11; resim kısmında ise R3 ve R5 kodlarında ögeler gözlenmiştir. Bununla birlikte K5 kodlu kitabın metin kısmında söz konusu sorunun kimin problemi olduğuna dair hiçbir cümle olmadığı gözlenirken resim kısmında R1 kodlu çizimin belirtildiği görülmektedir. Sonuç olarak K3 ve ardından K4 kodlu kitapta diğer kitaplara nazaran problemin kime ait olduğu ile ilgili unsurlara daha çok yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 2’de görüldüğü üzere K2 kodlu “Kırmızı Elma” isimli kitapta, C10 kodlu “*Ama elma o kadar yüksekteydi ki, hopladı zıpladı elmaya ulaşamadı.*” cümlesinde ve R3 kodlu resimde bir hayvanın (tavşanın) problemi olduğu okuyucuya aktarılmaktadır.

Şekil 2. K2 kodlu kitapta kimin problemi olduğuna ilişkin ögelere yer verilen cümle ve resim

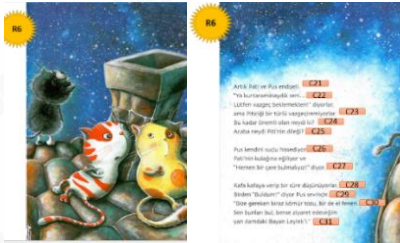
Problem durumu aşamasındaki üçüncü soru olan “Problemlerle karşılaştığımı nasıl anladık?” a ilişkin olarak K2 ve K5 kodlu kitapların metin ve resim kısımlarında da birer cümle ve birer resme yer verildiği görülürken K3 kodlu kitabın metin kısmının C2, C3, C6, C8 ve C9, resim kısmında R2, R3, R5 ve R8 kodlu yerlerinde ve K4 kodlu kitabın metin kısmında C11, C12, C13, C14, C16, C17, C18, C20 ve C21 ve resim kısmında R4, R5 ve R6 kod ile belirtilen yerlerinde, K1 kodlu kitabın ise metin kısmında C16, C18, C19 ve C20, resim kısmında R10 kodlu yerlerinde vurgular yapıldığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde K4 ve ardından K3 kodlu kitaplarda problemle karşılaştığının nasıl anlaşıldığına ilişkin olarak kitabın metin ve resim kısmında diğer kitaplara nazaran daha fazla açıklamaya yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 3’te görüldüğü gibi K5 kodlu “Bir Problemlerle Ne Yaparsın?” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Problemlerle Karşılaştığımı Nasıl Anladık?’ maddesinin karşılığı, C1 kodlu “*Nasıl olduğunu bilmiyorum ama bir gün bir problemim oldu.*” cümlesi ile R1 kodlu resimde görülmektedir.

Şekil 3. K5 kodlu kitapta problemle karşılaştığının nasıl anlaşıldığına ilişkin ögelere yer verilen cümleler ve resim

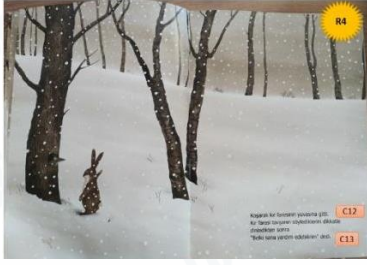
Problem durumuna ilişkin 4. soru olan problemi fark eden karakterin kim olduğu sorusu ile ilgili K1, K2, K4 ve K5 kodlu kitapların metin ve resim kısımlarında birer cümle ve birer resimde ilgili ögelere yer verildiği görülürken K3 kodlu kitabın resim kısmında R2 ve R3 kodlu yerlerinde ilgili soruya vurgular yapıldığı belirlenmiştir. K3 kodlu kitabın metin kısmında ise bu soruyla alakalı bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problemi fark eden karakterin kim olduğu ilişkin olarak K3 kodlu kitabın resim kısmında daha fazla öğeye yer verilirken K1, K2, K4 ve K5 kodlu kitaplarda eşit sayıda öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 4’te görüldüğü gibi K4 kodlu “Üç Kedi Bir Dilek” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Problemi Fark Eden Karakter Kim?’ maddesinin karşılığı, C21 kodlu “*Artık Pati ve Pus endişeli.*” cümlesi ile R6 kodlu resimde görülmektedir.

Şekil 4. K4 kodlu kitapta problemi fark eden karakterin kim olduğuna ilişkin ögelere yer verilen cümleler ve resim

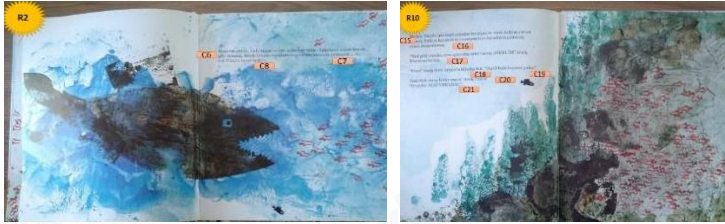
Problem durumuna ilişkin 5. Soru olan, ‘Problem durumun yarattığı etki, olumlu/olumsuz getirileri, problemi fark ettiği anda karakterlerin duyguları/tavrı/hal ve hareketleri nasıl?’ ile ilgili K1 ve K2 kodlu kitapların birer resminde ilgili ögelere yer verildiği görülürken K2 kodlu kitabın metin kısmında C11 kodlu yerinde, K1 kodlu kitabın metin kısmında ise C10 ve C16 kodlu yerlerinde ilgili soruya vurgular yapıldığı belirlenmiştir. K3 kodlu kitabın metin kısmında ise bu soruyla alakalı bir öğeye rastlanmazken, R2 ve R3 kodlu resimlerinde ilgili soruyla ilişkili ögeler gözlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problem durumun yarattığı etkiye ilişkin olarak K5 kodlu kitabın resim ve metin kısmında ardından K4 kodlu kitabın resim ve metin kısmında daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 5’de görüldüğü gibi K2 kodlu “Kırmızı Elma” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Problem Durumun Yarattığı Etki, Olumlu/Olumsuz Getirileri, Problemi Fark Ettiği Anda Karakterlerin Duyguları/Tavrı/Hal ve Hareketleri Nasıl?’ maddesinin karşılığı, C11 kodlu “*Belki kır faresi ağaca tırmanıp koparabilir.*” diye düşündü.” cümlesi ile R4 kodlu resimde görülmektedir.

Şekil 5. K2 kodlu kitapta problem durumunun yarattığı etki, olumlu/olumsuz getirileri, problemi fark ettiği anda karakterlerin duyguları/tavrı/hal ve hareketlerinin nasıl olduğuna ilişkin öğelere yer verilen resim

Problem durumuna ilişkin olarak belirtilen son soru olan problemin türü ile ilgili olarak çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, K2 ve K5 kodlu kitapların metin kısmındaki birer cümlesinde ilgili öğelere yer verildiği görülürken K2 kodlu kitabın resim kısmında sadece bir yerde ilgili soruya vurgular yapıldığı belirlenmiştir. K1 kodlu kitabın metin ve resim kısmında iki yerde bu soruyla alakalı öğelere rastlanırken K5 kodlu kitabın resim kısmında soruyla alakalı herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problemin türüne ilişkin olarak K4 kodlu kitabın metin kısmında ardından K3 kodlu kitabın metin kısmında daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir. Resim kısımları incelendiğinde ise, problemin türüne dair en fazla öğe K3 kodlu kitapta ardından K4 kodlu kitapta bulunmaktadır.



Örneğin; Şekil 6’da görüldüğü gibi K1 kodlu “Yüzyüz” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Problemin türü ne?’ maddesinin karşılığı, C7 kodlu “*Minik kırmızı balıkların hepsini bir lokmada yutuvermiş.*” ve C19 kodlu

“*Büyük balık hepimizi yutar.*” cümleleri ile R2 ve R10 kodlu resimde görülmektedir. Bunun toplumsal bir problem olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 6. K1 kodlu kitapta problemin türüne ilişkin öğelere yer verilen cümleler ve resim

Tablo 4’de problem çözme aşamalarının ikinci basamağı olan problem durumu araştırmaya ait sorulara ilişkin olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Problem Çözmenin İkinci Basamağı Olan Problem Durumuna İlişkin Oluşturulan Soruların Cevaplarına Göre Dağılım

Kitap	Soru 1		Soru 2		Soru 3		Soru 4		Soru 5		Soru 6		Soru 7	
	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m	Meti n	Resi m
Kitap 1	C7, C19	R2	C20, C21	R10	C20, C21	R10	C17, C18, C19, C20	R10	C17, C19	R10	C21, C22	-	C17	-
Kitap 2	C10	R3	C10	R3	-	-	C10	R3	C10	R3	C11	-	C1, C2, C3, C4, C5	-

Kitap 3	-	-	C5, C11	-	C7	-	C5, C7	-	C6, C7	R7, R9	C11	R9	C11	-
Kitap 4	C10, C11, C12, C13, C14, C15, C16, C17, C18, C23	R3, R4, R6	C19, C22, C23	R5, R6	-	-	C12, C13, C14, C16, C17, C18, C24, C25	R5	C12, C13, C14, C16, C17, C18	R4, R5	C27, C28	R6	C23	-
Kitap 5	-	-	C30, C31, C32	R10	-	-	C6, C7, C8, C31, C32	-	C31, C32	-	C30, C31, C32	-	C30	-

“Problem Durumu Araştırma” aşamasının ilk sorusu olan ‘Problemin nedenleri açıklanmış mı? açıklandıysa nedenleri ne?’ sorusuna ilişkin olarak çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, K1 ve K2 kodlu kitapların resim kısmında birer ögeye yer verildiği görülürken K2 kodlu kitabın metin kısmında sadece bir yerde ilgili soruya vurgular yapıldığı belirlenmiştir. K3 ve K5 kodlu kitabın metin ve resim kısmında bu soruyla alakalı herhangi bir ögeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problemin nedenlerine ilişkin olarak K4 kodlu kitabın metin ve resim kısmında ardından K1 kodlu kitabın metin kısmında daha fazla ögeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; K4 kodlu “Üç Kedi Bir Dilek” isimli kitabın metin kısmı incelendiğinde, ‘Problemin nedenleri açıklanmış mı? açıklandıysa nedenleri ne?’ maddesinin karşılığı, C10, C11 ve C15 kodlu cümlelerde “Günler ve geceler geçiyor.,” “Ancak o gecedan beri sürekli gökyüzünde Piticiğin gözleri.,” “Hep bir yıldızın kaymasını bekliyor.” Cümlelerinde ve C23 kodlu “Lütfen vazgeç beklemekten!” diyorlar, ama Piticiği bir türlü vazgeçiremiyorlar.” Cümlesinde görülmektedir. Resim kısımları incelendiğinde ise Şekil 7’de görüldüğü gibi R3 kodlu resimde problemin nedeni olan Piti’nin gökyüzünde yıldız kaymasını bekleyişi ve bu esnada başına gelen olumsuzluklar görülmektedir.

Şekil 7. K4 kodlu kitapta Problemin Nedenleri Açıklanmış mı? Açıklandıysa Nedenleri Ne? sorularının yanıtlarına ilişkin öğelere yer verilen resimler

Problem durumu araştırmaya ilişkin olarak belirtilen ikinci soru olan işbirliğiyle ilgili olarak K2 kodlu kitabın metin ve resim kısımlarında, K1 ve K5 kodlu kitapların resim kısmında birer ögeye yer verildiği görülürken K1 ve K3 kodlu kitabın metin kısmında iki yerde ilgili soruya vurgular yapıldığı belirlenmiştir. K3 kodlu kitabın resim kısmında ise ilgili soruyla alakalı hiçbir ögeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problem durumu araştırma aşamasındaki işbirliğine ilişkin olarak K4 kodlu kitabın metin ve resim kısmında ve K5 kodlu kitabın metin kısmında daha fazla ögeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 8’de görüldüğü gibi K5 kodlu “Bir Problemle Ne Yaparsın?” isimli kitabın metin ve resim kısmı incelendiğinde, ‘Bu Aşamada İşbirliği Varsa Nasıl/Etkileşim Kiminle?’ maddesinin

karşılığı, C30, C31 ve C32 kodlu *“Daha fazla dayanamıyordum. “Bu artık bir son bulmalı!” dedim. Belki de problemimi olduğundan daha büyük ve korkunç hale getiren bendim. Sonuçta problemim gerçekten de beni yutmamış ya da bana saldırmamıştı.”* cümlelerinde ile R10 kodlu resimde problem durumu araştırma aşamasının bağımsız yürütüldüğü görülmektedir.

Şekil 8. K5 kodlu kitapta işbirliğine ilişkin öğelere yer verilen cümleler ve resim

“Problem Durumu Araştırma” aşamasının üçüncü sorusu olan ‘İşbirliğini/etkileşimi/desteği isteyen kim?’ sorusuna ilişkin olarak K1 kodlu kitabın resim kısmında, K3 kodlu kitabın ise metin kısmında birer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K2, K4, K5 kodlu kitaplar ile K3 kodlu kitabın resim kısmında ilgili soruyla alakalı hiçbir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda problem durumu araştırma aşamasındaki işbirliğini isteyen kim olduğuna ilişkin olarak K1 kodlu kitabın metin ve resim kısmında daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 9’da görüldüğü gibi K1 kodlu “Yüzyüz” isimli kitabın metin ve resim kısmı incelendiğinde, ‘İşbirliğini / Etkileşimi / Desteği İsteyen Kim?’ maddesinin karşılığı, C20 ve C21 kodlu *“Ama böyle durup bekleyemeyiz.” demiş Yüzyüz. Bir şeyler DÜŞÜNMEİYİZ.”* cümleleri ile R10 kodlu resimde problem durumu araştırma aşamasındaki işbirliğini isteyen Yüzyüz olduğu görülmektedir.

Şekil 9. K1 kodlu kitapta işbirliğini/etkileşimi/desteği isteyen karaktere ilişkin öğelere yer verilen cümleler ve resim

Problem durumu araştırmaya ilişkin olarak belirtilen dördüncü soru olan veri toplamada kullanılan yöntem ile ilgili olarak K2 kodlu kitabın metin kısmında, K1, K2 ve K4 kodlu kitapların ise resim kısımlarında birer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K3 kodlu kitabın metin kısmında C5 ve C7 kodlu cümlelerde veri toplamadan kullanılan yöntemden bahsedilirken, K3 ve K5 kodlu kitapların resim kısımlarında ilgili soruyla alakalı hiçbir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda veri toplamadan kullanılan yöntemle ilişkin olarak K4 kodlu kitabın ardından K5 ve K4 kodlu kitapların metin kısmında daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; ‘Veri toplamada hangi yöntem kullanılmış?’ maddesinin karşılığı, K3 kodlu “Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi” isimli kitaptaki C5 *“Neler oluyor?” diye sordu Ben.* cümlesi ile ‘soru sorma’ ve C7 *“Ben, bu durumu araştırmaya karar verdi.”* cümlesi ile ‘araştırma’ yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Şekil 10’da K4 kodlu “Üç Kedi Bir Dilek” isimli kitaptaki R10 kodlu resimde ise ‘gözlem yapma’ yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

Şekil 10. K4 kodlu kitapta veri toplamada kullanılan yöntemle ilişkin öğelere yer verilen resim (Yıldızın kaymasını beklerken düşmek üzere olan Piti’yi tutarak kurtaran arkadaşları)

“Problem Durumu Araştırma” aşamasının beşinci sorusu olan ‘Problem durumu araştırma esnasında sebep sonuç ilişkileri / gerekçeler varsa bunlar ne?’ sorusuna ilişkin olarak çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, K2 kodlu kitabın metin kısmında, K1 ve K2 kodlu kitapların ise resim kısımlarında araştırma esnasındaki sebep sonuç ilişkilerine dair birer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K1, K3 ve K5 kodlu kitapların metin kısmı ile K3 ve K4 kodlu kitapların ise resim kısımlarında ilgili soruyla alakalı ikişer öğeye rastlanmıştır. K5 kodlu kitabın resimlerinde ise soruyla alakalı hiçbir

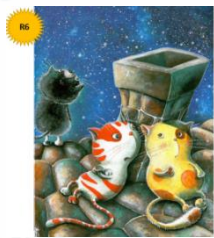
öğeye yer verilmediği bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda veri toplamadan kullanılan yöntemle ilişkin olarak K4 kodlu kitapta, ardından K2 ve K1 kodlu kitaplarda daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; ‘Problem durumu araştırma esnasında sebep sonuç ilişkileri / gerekçeler varsa bunlar ne?’ maddesinin karşılığı, K3 kodlu “Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi” isimli kitapta C6 “Ama Ben de yok oldu.” ve C7 “O sırada bir kurtarma ekibi görüldü.” cümlelerinde ile Şekil 11’deki R7 ve R9 kodlu resimlerde görülmektedir.

Şekil 11. K3 kodlu kitapta problem durumu araştırma esnasındaki sebep sonuç ilişkileri / gerekçelere ilişkin ögelere yer verilen resim

Problem durumu araştırmaya ilişkin olarak belirtilen altıncı soru olan karakterlerin düşünme sürecinin kitapta ne şekilde aktarıldığına ilişkin K2 ve K3 kodlu kitapların metin kısmında, K3 ve K4 kodlu kitapların ise resim kısımlarında karakterlerin düşünme sürecine dair birer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K1, K2 ve K5 kodlu kitapların resimlerinde ise soruyla alakalı hiçbir öğeye yer verilmediği bulgulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda karakterlerin düşünme sürecine ilişkin olarak K4 kodlu kitabın ardından K2 ve K1 kodlu kitapların metin kısmında daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; ‘Kitapta karakterlerin düşünme süreci ne şekilde aktarılmış?’ maddesinin karşılığı, K1 kodlu “Yüzyüz” kitabındaki C21 kodlu “Bir şeyler DÜŞÜNMEİYİZ!” ve C22 kodlu “Yüzyüz, uzun uzun düşünmüş, sonra bir daha düşünmüş.” cümleleri ile Şekil 12’deki R6 kodlu resimde görülmektedir.

Şekil 12. K4 kodlu kitapta karakterlerin düşünme sürecinin ne şekilde aktarıldığına ilişkin ögelere yer verilen resim

“Problem Durumu Araştırma” aşamasının son sorusu olan ‘Problemin çözümüyle istenen/beklenen sonuç ne?’ sorusuna ilişkin olarak K1, K3, K4 ve K5 kodlu kitapların metin kısmında, beklenen sonuca dair birer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. Beş kitabın resimleri incelendiğinde bu sorulardan hiçbirine yanıt bulunamadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kitaplarda karakterlerin düşünme sürecine ilişkin olarak K2 kodlu kitapta daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.

Örneğin; ‘Problemin çözümüyle istenen/beklenen sonuç ne?’ maddesinin karşılığı, K4 kodlu “Üç Kedi Bir Dilek” kitabındaki C23 kodlu “Lütfen vazgeç beklemekten.” diyorlar, ama Piticiği bir türlü vazgeçiremiyorlar.” cümlesinde verilmiştir.

Tablo 5’de problem çözme aşamalarının üçüncü basamağı olan alternatif çözüm yollarını denemeye ait sorulara ilişkin olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

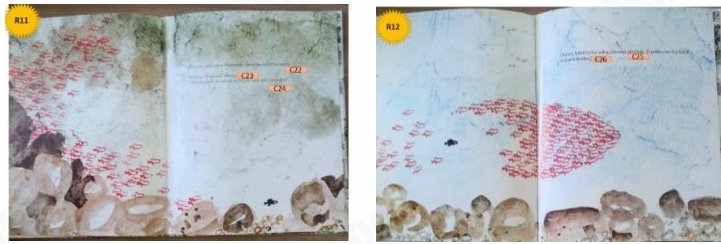
kısmında ise soru hakkında iki öğeye yer verilmiştir. K1 ve K4 kodlu kitapların metin kısmında, K5 kodlu kitabın ise resim kısmında üçer öğeye yer verildiği görülmektedir. K1 ve K3 kodlu kitapların resim kısımlarında ise soruya dair hiçbir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, problemi çözme yönteminin ne olduğuna ilişkin olarak K2 kodlu kitapta daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 14'de görüldüğü gibi 'Problemi çözme yöntemi ne?' maddesinin karşılığı, K3 kodlu "Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi" kitabındaki C16 kodlu "Lütfen bu kitabı yan çevir ve SALLA... Bella" cümlesinde ve R12 kodlu resimde verilmiştir.

Şekil 14. K3 kodlu kitapta problem çözme yöntemine ilişkin öğelere yer verilen cümle ve resim

"Alternatif Çözüm Yollarını Deneme" aşamasının dördüncü sorusu olan 'Çözüme ilişkin inanç durumu nasıl?' sorusuna ilişkin olarak K1 kodlu kitabın metin kısmında, K2 ve K5 kodlu kitapların ise resim kısmında soruya dair üçer öğeye yer verilmiştir. K3 ve K4 kodlu kitapların metin kısmında ve K1 kodlu kitabın resim kısmında soruya dair ikişer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K4 kodlu kitabın resim kısmında ve K5 kodlu kitabın metin kısmında ise soru hakkında birer öğeye yer verilmiştir. K3 kodlu kitabın resim kısımlarında ise soruya dair hiçbir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çözüme ilişkin inanç durumuna ilişkin olarak K2 kodlu kitapta daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 15'de görüldüğü gibi 'Çözüme İlişkin İnanç Durumu Nasıl?' maddesinin karşılığının 'özgüven, çözüme odaklanma' olduğu, K1 kodlu "Yüzyüz" kitabındaki C23, C24 ve C25 kodlu "Birden, "Bulduğum!" demiş.

Hep birlikte denizdeki en büyük balık gibi yüzeceğiz! Onlara, birbirlerine yakın yüzmeyi öğretmiş." cümlelerinde ve R11 ve R12 kodlu resimlerde verilmiştir.

Şekil 15. K1 kodlu kitapta çözüme ilişkin inanç durumuna ilişkin öğelere yer verilen cümleler ve resim

'Alternatif Çözüm Yollarını Deneme' aşamasına ilişkin olarak belirtilen beşinci soru olan kullanılan stratejinin ne olduğu sorusuna ilişkin olarak K5 kodlu kitabın metin kısmında, K1 ve K5 kodlu kitapların ise resim kısmında soruya dair ikişer öğeye yer verilmiştir. K3 kitabın metin kısmında C16 kodlu cümlede soruya dair öğelere yer verildiği belirlenmiştir. K4 kodlu kitabın metin kısmında ise C28, C29 ve C30 kodlu cümlelerde soru hakkında öğeler bulunurken resim kısmında soruya dair herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Aynı şekilde K3 kodlu kitabın resim kısımlarında da soruya dair hiçbir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kullanılan stratejinin ne olduğuna ilişkin olarak K2 kodlu kitapta, ardından K1 kodlu kitapta daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; 'Kullanılan strateji ne?' maddesinin karşılığının 'rasyonel problem çözme' olduğu, K4 kodlu "Üç Kedi Bir Dilek" kitabındaki C28, C29 ve C30 kodlu "Kafa kafaya verip bir süre düşünüyorlar. Birden, "Bulduğum!" diyor Pus sevinçle. "Bize gereken

biraz kömür tozu, bir de el feneri.” cümlelerindeki ve Şekil 16’daki R10 kodlu resimdeki planlamalarda verilmiştir.

Şekil 16. K5 kodlu kitapta kullanılan stratejiye ilişkin öğelere yer verilen resim

“Alternatif Çözüm Yollarını Deneme” aşamasının son sorusu olan ‘Çözümün denendiğine dair ipuçları ne?’ sorusuna ilişkin olarak K5 kodlu kitabın metin kısmında, K1, K4 ve K5 kodlu kitapların ise resim kısmında soruya dair birer öğeye yer verilmiştir. K1 ve K3 kodlu kitapların metin kısmında ve K3 kodlu kitabın resim kısmında soruya dair ikişer öğeye yer verildiği belirlenmiştir. K4 kodlu kitapta ise C49, C51, C52 kodlu cümlelerde soruyla ilgili öğelere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çözümün denendiğine dair ipuçlarına ilişkin olarak K2 kodlu kitapta daha fazla öğeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 17’de görüldüğü gibi çözümün denendiğine dair ipuçları maddesinin karşılığı, K2 kodlu “Kırmızı Elma” kitabındaki C24 kodlu cümlede “*Hep birlikte kır faresinin dediğini yaptılar.*” ve R8 kodlu resimde verilmiştir.

Şekil 17. K2 kodlu kitapta çözümün denendiğine dair ipuçlarına ilişkin öğelere yer verilen cümle ve resim

Tablo 6’de problem çözme aşamalarının dördüncü basamağı olan problemin çözülmesine ait sorulara ilişkin olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Problem Çözme Aşamalarının İkinci Basamağı Olan Problemin Çözülmesine Ait Soruların Cevaplarına Göre Dağılımı

Kitap	Soru 1		Soru 2		Soru 3		Soru 4		Soru 5		Soru 6	
	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim
Kitap1	C29	R14	-	-	-	-	C27, C28, C29	R14	-	R14	-	-
Kitap2	-	-	C21, C24, C31	R5, R7, R8	-	-	C15, C24, C25, C21, C23	R5, R7, R8	C35	-	C35, C36	R14
Kitap3	C17, C18	R13, C14	-	-	-	-	C20	R13, R14	-	R14, R15, R16	C22	-
Kitap4	C50, C51, C52, C53, C54	R13, R14	-	-	-	-	C34, C35, C38, C42	R10, R13	C53, C58, C60, C61	R15	C62, C63, C64, C67, C68, C71, C72, C73, C74	R16, R17
Kitap5	-	-	-	-	C35, C36, C37, C38,	R13, R14	C32, C33, C41, C42	R13, R14, R15	C35, C36, C37, C38,	R13, R14, R15	C43, C44, C45, C46,	R16, R17

C39, C40	C39, C40, C41, C42	C47
-------------	-----------------------------	-----

'Problemin Çözülmesi' aşamasına ilişkin olarak belirtilen ilk soru olan kullanılan çözümün işe yaradığına dair ipuçlarına ilişkin olarak beş kitap içerisinde, K3 kodlu kitabın metin kısmında, K3 ve K4 kodlu kitapların ise resim kısmında soruya dair ikişer ögeye yer verilmiştir. K1 kodlu kitabın hem metin hem resim kısmında soruya dair birer ögeye yer verildiği belirlenmiştir. K2 ve K5 kodlu kitaplarda ise soruyla ilgili ögelere yer verilmemiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, çözümün işe yaradığına dair ipuçlarına ilişkin olarak K4 kodlu kitapta, ardından K3 kodlu kitapta daha fazla ögeye yer verildiği söylenebilir.



Örneğin; Şekil 18'de görüldüğü gibi çözümün işe yaradığına dair ipuçları maddesinin karşılığı, K1 kodlu "Yüzyüz" kitabındaki C29 kodlu "*Çok geçmeden büyük balığı oradan uzaklaştırmışlar.*" cümlesi ile R8 kodlu resimde verilmiştir.

Şekil 18. K1 kodlu kitapta çözüm işe yaradıysa ipuçlarına ilişkin ögelere yer verilen cümle ve resim

"Problemin Çözülmesi" aşamasının ikinci sorusu olan 'İşe yaramadıysa tekrar deniyor mu? deniyorsa hangi aşamadan devam ediyor? kaç kez deniyor?' sorusuna ilişkin olarak K1, K3, K4 ve K5 kodlu kitaplarda soruyla ilgili ögelere rastlanmamıştır. K2 kodlu kitabın ise metin kısmındaki C21, C24 ve C31 kodlu cümlelerde ve R5, R7, R8 kodlu resimlerde ilgili ögeler yer almaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnızca K2 kodlu kitapta soruya ilişkin ögelerin bulunduğu görülmektedir.



Örneğin; Şekil 19'da görüldüğü gibi 'İşe Yaramadıysa Tekrar Deniyor mu? Deniyorsa Hangi Aşamadan Devam Ediliyor? Kaç Kez Deniyor?' maddesinin karşılığının 'Evet, 3 nolu aşamadan devam ediyor' olduğu, K2 kodlu "Kırmızı Elma" kitabındaki C21 kodlu "*Sonra iki ayağının üzerinde doğrulup uzun kuyruğunu bir sağa bir sola salladı ama elmayı düşüremedi.*" cümlesi ile R7 kodlu resimde verilmiştir.

Şekil 19. K2 kodlu kitapta çözüm işe yaramadıysa tekrar denendiğinin ipuçlarına ilişkin ögelere yer verilen cümle ve resim

'Problemin Çözülmesi' aşamasına ilişkin olarak belirtilen üçüncü soru olan "Denemelere rağmen problem kendiliğinden mi çözülüyor?" sorusu ile ilgili K1, K2, K3 ve K4 kodlu kitaplarda soruyla ilgili ögelere rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, yalnızca K5 kodlu kitapta soruya ilişkin ögelerin bulunduğu görülmektedir.



Örneğin; Şekil 20'de görüldüğü gibi 'Denemelere Rağmen Problem Kendiliğinden mi Çözülüyor?' maddesinin karşılığı, K5 kodlu "Bir Problemle Ne Yaparsın?" kitabındaki C35 ve C36 kodlu "*Onunla yüz yüze geldiğimde bir şey keşfettim. Problemim, aslında olduğunu düşündüğüm şey değildi.*" cümlesi ile R13 kodlu resimde verilmiştir.

Şekil 20. K5 kodlu kitapta denemelere rağmen problemin kendiliğinden çözüldüğüne ilişkin ögelere

yer verilen cümleler ve resim

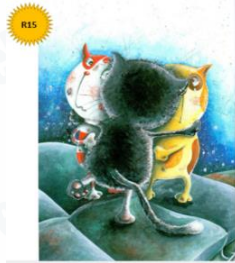
“Problemin Çözülmesi” aşamasının dördüncü sorusu olan ‘Denemeler esnasında sebep sonuç ilişkileri / gerekçeler varsa bunlar ne?’ sorusuna ilişkin olarak, K1 kodlu kitabın metin kısmında, K2 ve K5 kodlu kitapların ise resim kısmında üçer ögeye rastlanmıştır. K4 ve K5 kodlu kitapların metin kısmında dörder öge bulunurken, K3 ve K4 kodlu kitapların resim kısmında ikişer adet ögeye rastlanmıştır. K1 kodlu kitabın resim kısmında ve K3 kodlu kitabın metin kısmında ise birer öge bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, en fazla ögenin K2 kodlu kitapta, ardından K5 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; Şekil 21’de görüldüğü gibi denemeler esnasındaki sebep sonuç ilişkileri / gerekçelere ilişkin ögeler, K3 kodlu “Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi” isimli kitaptaki C20 kodlu “Herkes yeniden ortaya çıktı ve her şey normale döndü.” cümlesi ile R14 kodlu resimde yer almaktadır.

Şekil 21. K3 kodlu kitapta denemeler esnasındaki sebep sonuç ilişkileri / gerekçelere ilişkin ögelere yer verilen cümle ve resim

‘Problemin Çözülmesi’ aşamasına ilişkin olarak belirtilen beşinci soru olan “Çözümün yarattığı etki, olumlu/ olumsuz getirileri, çözüme ulaştıktan sonra karakterlerin duyguları/tavrı hal ve hareketleri nasıl?” sorusuna dair çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, K1 ve K4 kodlu kitapların resim kısmında, K1 kodlu kitabın metin kısmında birer öge bulunduğu belirlenmiştir. K3 ve K5 kodlu kitapların yalnızca resim kısmında üçer ögeye yer verilmiştir. K1 ve K3 kodlu kitapların metin kısmında, K2 kodlu kitabın ise resim kısmında ilgili soruyla alakalı herhangi bir ögeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K5 kodlu kitapta, ardından K4 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; çözümün yarattığı etki, olumlu/ olumsuz getirileri, çözüme ulaştıktan sonra karakterlerin duyguları/tavrı hal ve hareketlerine ilişkin ögeler, K4 kodlu “Üç Kedi Bir Dilek” isimli kitaptaki C53 kodlu “Bunu (Kayan yıldız) gören Piti, önce şaşkınlıktan nefesini tutuyor, sora sevinçle haykırıyor dileğini...” cümlesi ile Şekil 22’de görüldüğü gibi R15 kodlu resimde yer almaktadır.

Şekil 22. K4 kodlu kitapta çözümün yarattığı etki, olumlu/ olumsuz getirileri, çözüme ulaştıktan sonra karakterlerin duyguları/tavrı hal ve hareketlerine ilişkin ögelere yer verilen cümle ve resim

“Problemin Çözülmesi” aşamasının son sorusu olan ‘Problem Çözüldükten Sonraki Süreçte Ne Olur?’ sorusuna ilişkin olarak K2 kodlu kitabın metin kısmında, K4 ve K5 kodlu kitapların ise resim kısmında ikişer öge bulunmuştur. K2 kodlu kitabın resim kısmında ve K3 kodlu kitabın metin kısmında ise birer öge bulunduğu belirlenmiştir. K1 kodlu kitabın metin ve resim kısmında, K3 kodlu kitabın ise resim kısmında ilgili soruyla alakalı herhangi bir ögeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K4 kodlu kitapta, ardından K5 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; ‘Problem çözüldükten sonraki süreçte ne olur?’ sorusuna ilişkin ögeler, K3 kodlu “Bu kitap Benim Köpeğimi Yedi” isimli kitapta bulunan C22 kodlu “Sevgili okuyucu, Lütfen bu kitaba söyle de bir

dahaki sefere sen okurken bu kadar yaramazlık yapmayacağına söz versin.” cümlesi ile Şekil 23’te görüldüğü gibi K2 kodlu “Kırmızı Elma” isimli kitaptaki R14 kodlu resimde yer almaktadır.

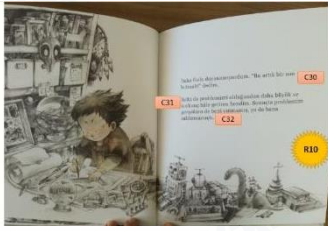
Şekil 23 K2 kodlu kitapta problem çözüldükten sonraki süreçte ne olduğuna ilişkin öğelere yer verilen resim

Tablo 7’de problem çözme aşamalarının son basamağı olan çözüm yollarının değerlendirilmesine ait sorulara ilişkin olarak elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Problem Çözme Aşamalarının İkinci Basamağı Olan Çözüm Yollarının Değerlendirilmesine Ait Soruların Cevaplarına Göre Dağılımı

Kitap	Soru 1		Soru 2		Soru 3		Soru 4		Soru 5	
	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim	Metin	Resim
Kitap1	C21, C22	-	C24, C25, C26, C27	R12, R13, R14	C21, C22, C23	-	C25, C26, C27, C29	R12, R13, R14	C24	-
Kitap2	C11, C26, C22	-	C14, C23, C30	R5, R8, R11	C15, C21, C24, C25, C31	R5, R7, R8, R11	C13, C14, C15, C19, C20, C21, C23, C24, C25, C26, C28, C30, C31	R5, R7, R8, R11	C11, C12	-
Kitap3	-	-	C17, C18	R13, R14	C16, C17, C18	R13, C14	C16, C17, C18	R11, R12, R13, R14	C15, C16, C17, C18	-
Kitap4	C29	-	C51, C52	R12, R13	C28, C29, C30, C41, C50	-	C35, C38, C42, C43, C44, C48, C51, C52	R7, R8, R9, R10, R11, R12, R13	C30, C31	-
Kitap5	C30	R9, R10	-	R12	C34	R10, R11, R12	C35, C36, C37, C38	R13	-	-

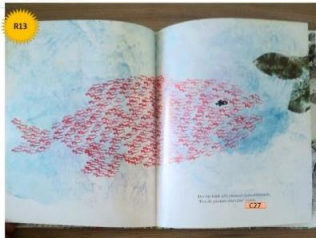
Çözüm yollarının değerlendirilmesi aşamasına ilişkin olarak belirtilen birinci soru olan “En uygun çözüm yoluna nasıl karar verilir?” sorusuna dair ipuçlarına ilişkin çalışma grubuna dahil edilen beş kitap içerisinde, K1 kodlu kitabın metin kısmında, K5 kodlu kitabın ise resim kısmında ilgili soruyla alakalı ikiye öğeye rastlanmıştır. K4 ve K5 kodlu kitapların ise metin kısmında birer öğe bulunmuştur. K2 kodlu kitaba bakıldığında ise, metin kısmındaki C11, C26 ve C22 kodlu cümlelerde ilgili öğelere yer verildiği görülmektedir. K3 kodlu kitabın metin kısmı ile K1, K2, K3 ve K4 kodlu kitapların resim kısmında ilgili soruyla alakalı herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla öğenin K2 ve K5 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; Şekil 24'de görüldüğü gibi 'En Uygun Çözüm Yoluna Nasıl Karar Verilir?' sorusuna ilişkin öğeler, K5 kodlu "Bir Problemle Ne Yaparsın" isimli kitapta bulunan C30 kodlu "Daha fazla dayanamıyordum. "Bu artık bir son bulmalı!" dedim." cümlesi ve R10 kodlu resimdeki önceki haline göre yaşadığı ani değişimde yer almaktadır.

Şekil 24. K2 kodlu kitapta en uygun çözüm yoluna nasıl karar verildiğine ilişkin öğelere yer verilen cümle ve resim

"Çözüm yollarının değerlendirilmesi" aşamasının ikinci sorusu olan 'Çözüm yolu yaratıcı mı?' sorusuna ilişkin olarak K3 ve K4 kodlu kitapların metin ve resim kısımlarında ikişer öğeye yer verilmiştir. K2 kodlu kitabın metin kısmında, K1 ve K2 kodlu kitabın ise resim kısmında ilgili soru hakkında üçer öğe bulunmuştur. K1 kodlu kitabın metin kısmındaki C24, C25, C26 ve C27 kodlu cümlelerde ve K5 kodlu kitaptaki R12 kodlu resimde de öğelere rastlanmıştır. K5 kodlu kitabın metin kısmında ise ilgili soruyla alakalı herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K1 ve ardından K2 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; Şekil 25'de görüldüğü gibi 'Çözüm Yolu Yaratıcı mı?' sorusuna ilişkin öğeler, K1 kodlu "Yüzyüz" isimli kitapta bulunan C27 kodlu "Dev bir balık gibi yüzmeyi öğrendiklerinde, "Ben de gözünüz olacağım." demiş." cümlesi ve R13 kodlu resimde yer almaktadır.

Şekil 25. K1 kodlu kitapta yaratıcı çözüm yoluna ilişkin öğelere yer verilen cümle ve resim

'Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi' aşamasına ilişkin olarak belirtilen üçüncü soru olan "Kullanılmış olan problem çözme yaklaşımı ne?" sorusuna dair ipuçlarına ilişkin K1 ve K3 kodlu kitapların metin kısmında, K5 kodlu kitabın resim kısmında üçer öğeye rastlanmıştır. K2 ve K4 kodlu kitapların metin kısımlarında ise beşer öğeye yer verilmiştir. K2 kodlu kitabın resim kısımlarında R5, R7, R8 ve R11 kodlu resimlerde, K3 kodlu kitabın resim kısmındaki R13 ve R14 kodlu resimlerde ve K5 kodlu kitabın metin kısmındaki C34 kodlu cümlede ilgili soruya dair öğeler yer almıştır. K4 kodlu kitabın resim kısmında ise ilgili soruyla alakalı herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K2 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; Şekil 26'da görüldüğü gibi 'Kullanılmış olan problem çözme yaklaşımı ne?' sorusunun yanıtının 'kavrama yoluyla' olduğu, K5 kodlu "Bir Problemle Ne Yaparsın?" isimli kitapta bulunan C34 kodlu "Her ne kadar istemesem de gerçekten korksam da hazırladım ve problemimle mücadeleye başladım." cümlesi ve R12 kodlu resimdeki hazırlıklar yapılarak mücadeleye başlanmasında anlaşılmaktadır.

Şekil 26. K5 kodlu kitapta kullanılmış olan problem çözme yaklaşımına ilişkin öğelere yer verilen cümle ve resim

"Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi" aşamasının dördüncü sorusu olan 'Çözen kim? işbirliği varsa nasıl / etkileşim kiminle?' sorusuna ilişkin olarak K1 ve K5 kodlu kitapların metin kısmında, K2 ve K3 kodlu kitapların ise resim kısmında dörder öğeye yer verilmiştir. K1 kodlu kitabın

resim kısmı ile K3 kodlu kitabın metin kısmında ise üçer öğeye yer verilmiştir. K5 kodlu kitabın resim kısmındaki R13 kodlu resimde ilgili soruyla alakalı öge yer almıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K2, ardından K4 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.



Örneğin; ‘Çözen kim? işbirliği varsa nasıl / etkileşim kiminle?’ sorusuna ilişkin ögeler, C35 kodlu “*Yardım etmeyi hemen kabul ediyor.*” C38 “*Pati ve Pus ise doğru zamanı beklemekte...*” cümleleri ve Şekil 27’de görüldüğü gibi R13 kodlu resimde yer almaktadır.

Şekil 27. K4 kodlu kitapta çözen karaktere ve varsa işbirliğine / etkileşime ilişkin öğelere yer verilen resim

Çözüm yollarının değerlendirilmesi aşamasına ilişkin olarak belirtilen son soru olan “İşbirliğini /etkileşimi /desteği esas isteyen kim?” sorusuna dair ipuçlarına K2 ve K4 kodlu kitapların metin kısmında ikişer öğeye yer verilmiştir. K1 kodlu kitabın metin kısmındaki C24 kodlu ve K3 kodlu kitabın metin kısmındaki C15, C16, C17 ve C18 kodlu cümlelerde soruyla alakalı öğelere yer verilmiştir. K5 kodlu kitapta ve K1, K2, K3 ve K4 kodlu kitapların resim kısımlarında ise ilgili soruyla alakalı herhangi bir öğeye rastlanmamıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, soruyla alakalı en fazla ögenin K3 kodlu kitapta olduğu söylenebilir.

Örneğin; ‘İşbirliğini /etkileşimi /desteği esas isteyen kim?’ sorusuna ilişkin ögeler, K3 kodlu “Bu Kitap Benim Köpeğimi Yedi” isimli kitaptaki C15 “*Sevgili okuyucu. Bize YARDIMCI olabilirsen çok iyi olur!*” cümlesinde bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma ile resimli öykü kitaplarında problem çözme aşamaları çerçevesinde problem çözme becerilerine, kitapların resim ve metin kısımlarında nasıl ve ne şekilde rastlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu minvalde, beş problem çözme aşamasının tamamına ilişkin bilgilere tüm kitaplarda ulaşılmıştır. Ancak kitapların bazılarında problem çözme becerilerine dair oluşturulan 30 sorudan bazılarında yanıt bulunamadığı görülmüştür.

İncelenen resimli öykü kitaplarının metin ve resim kısımları ele alındığında, problem çözme aşamalarından ‘Problem Durumu’ aşamasına dair altı sorunun tamamına tüm kitaplarda yanıt bulunduğu genel olarak bakıldığında bu aşamaya ilişkin unsurlara kitapların resimlerinde metin kısmına nazaran daha çok yer verildiği belirlenmiştir.

‘Problem Durumu Araştırma’ aşamasına dair elde edilen bulgulara bakıldığında, belirlenen her bir soru için problem durumu aşamasının tersine kitapların metin kısımlarında resim kısımlarına nazaran daha fazla unsur belirtildiği gözlenmiştir. Özellikle problemin çözümünde işbirliği yapan kişi ve problemin çözümü ile istenen sonuç ile ilgili kitapların neredeyse tamamının resim kısımlarında bu sorulara ilişkin hiçbir unsur bulunmadığı belirlenmiştir.

Problem çözmeye üçüncü aşama olan ‘Alternatif Çözüm Yollarını Deneme’ aşaması, problem çözme becerisine dair altı soruyu içermektedir. Bunlardan alternatif çözüm yolları üretilme, üretiliyorsa bu çözüm yollarını açıklama, üretilen çözüm yolunun bulunma zamanı ve seçilen bu çözüme neden karar verildiği sorularına dair kitapların hiçbirinin ne metin ne de resim kısmında herhangi bir bilgiye rastlanmıştır.

Dördüncü problem çözme aşaması olan 'Problemin Çözülmesi' aşaması çerçevesinde ise, problem çözme becerisine dair altı soru yer almaktadır. Bu sorulardan problem çözümünde işe yarayan ipuçları, çözüm işe yaramadıysa tekrar deneme teşebbüsü ve çeşitli denemelerden sonra problemin kendiliğinden çözülme durumuna ilişkin sorulara sadece bir kitabın resim ve metin kısımlarında yer verildiği belirlenmiştir. Problem çözümünde yapılan denemeler sırasında kurulan sebep sonuç ilişkileri bütün kitapların resim ve metin kısımlarında bulunurken problem çözümünün yarattığı etki ile problem çözümünden sonra olan durumlara daha az kitapta yer verildiği belirlenmiştir.

Son problem çözme aşaması olan 'Çözüm Yollarının Değerlendirilmesi', beş problem çözme becerisi sorusu ile değerlendirilmiştir. Bu sorulardan problemi çözen kişi, problem çözümünün yaratıcı olup olmaması ve kullanılan problem çözme yaklaşımına hemen hemen bütün kitaplarda yer verildiği görülürken en uygun çözüm yoluna karar verme ve işbirliği/desteği isteyen kişi konusunda neredeyse kitapların büyük bir kısmının metin kısmında yer verildiği ancak resimlerinde bu özellikler ilişkin unsur bulunmadığı gözlenmiştir.

Belirtilen bütün bu sonuçlar bağlamında ele alınan resimli çocuk kitaplarında problem çözme aşamalarının hiyerarşisine yeterince dikkat edilmeden problem çözme becerilerine yer verildiği söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuklara okunan öykülerin, çocukları hikayelerdeki olaylardan çıkarımlar yaparak bunları gerçek hayata uyarlamaları ve problem çözme becerilerini kazanmada desteklemesi anlamında faydaları olduğu bir gerçektir. Bunun, problem çözme aşamaları gözetilerek işlenmesi çocukların sistemli olarak problem çözme becerilerini kazanabilmesi açısından son derece önemlidir. Nitekim Dunlap (2001) problemlerin yalnızca çözüm ile ilgilenmek yerine çözüm yollarının artırılmasının öneminden bahseder ve problemlerin bu özelliği taşımasının onları gerçek yaşam problemi kıldığını söyler. Hatta gerçek yaşam problemlerinin, sınıfta öğrendiklerinden farklı bir algoritma bulabilmek amacıyla çocukları matematiksel düşünmeye sevk ettiğini ve bunun bilgiyi sentezleyerek hangi metodun işe yarar olduğunu bulmak için çocukların sezgisel atılımlar yapmaları ile mümkün olacağını söyler. Ayrıca kişilerarası problem çözme üzerine yürütülen bazı araştırmalarda, çocukların problemleri çözmeye alternatif üretmelerinin problem çözme becerilerini kazanmada önemli bir dönüm noktası olduğu vurgulanmaktadır (Anlıak ve Dinçer 2005; Koruklu ve Yılmaz 2010). Bununla birlikte okumanın ve okuduğunu anlamının da üst düzey düşünmeyi desteklemedeki önemine değinen araştırmalar, çocukların problem çözme becerilerinin hikayelerle, sosyal becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyerek geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır (Akay, 2004; Bayrakçı, 2004; Dinçer, Baş, Teke, Aydın, İpek ve Göktaş, 2019; Güven ve Kavuncuoğlu, 2020; Ilgın ve Arslan, 2012; Öztürk, 2007; Peterson, 2001). Aynı zamanda bu araştırmalarda problem çözmenin doğru şekilde kazanılmasının bireylerin hem çocukluk hem yetişkinlik hayatındaki önemi de vurgulanmaktadır.

Gelişimsel süreç dikkate alındığında, okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmayı henüz öğrenmemiş oldukları düşünüldüğünde, araştırmada problem çöme becerilerinin kitapların metin kısmında olduğu kadar resimlerinde de vurgulanmış olması oldukça önem arz etmektedir. Kitapları bağımsız olarak incelerken ve hikayeleri dinlerken görseli yorumlayan çocuk, verilen mesajı daha kolay kavramaktadır (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009). Bu bağlamda genel olarak bakıldığında kitaplarda kimi zaman metinlerdeki problem çözme becerileri resimlerde desteklenirken kimi zaman da bu becerilerin yalnızca resimlerde bulgulanması alan yazındaki sonuçları destekler niteliktedir. Ancak diğer yandan incelenmiş olan kitaplardaki problemlerin, karakterlerin bu düşünce sürecine girmelerine fırsat verecek potansiyelde olmadığı ya da kitaplardaki problemler bu potansiyele sahip olsa dahi alternatif çözüm yollarının okuyucuya açık bir şekilde aktarılmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, bu

kitapların hedef kitlesi olan okul öncesi dönem çocuklarının, problem çözmenin bu önemli aşamasından mahrum kaldığı görülmektedir”

Resimli öykü kitaplarının problem çözme becerileri açısından incelenmesi neticesinde elde edilen sonuçlar kitapların bir tanesi hariç tamamında problem durumu, problem durumu araştırma, problemin çözülmesi ve çözüm yollarının değerlendirilmesi aşamalarındaki sorulara cevap bulunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, incelenen bütün kitaplarda sebep sonuç ilişkileri ve gerekçelere yer verildiği, yaratıcı çözümler uygulandığı, bağımsız veya akran işbirliğiyle problemlerin çözüldüğü ve rasyonalist bir strateji kullanılarak çözüme ulaşıldığı sonuçları öne çıkmıştır. Ek olarak, araştırma kapsamında ele alınan kitaplar, yukarıda dört aşamanın dışında, alternatif çözüm yollarını deneme aşaması açısından ele alındığında, kitapların hiçbirinde alternatif çözüm yolu üretilmediği ve uygulamaya karar verilen çözüm yolunu ve yöntemini seçme nedeni ile problemi düşünme sürecinin içeriğine değinilmediği ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli öykü kitapları, her ne kadar problem çözme aşamalarının çoğunda problem çözme becerilerine dair öğeler içerse de bunlar, daha dikkatli olarak ele alınmalıdır. Araştırma, 3-6 yaş çocuklarına yönelik, problem çözme temasına sahip ödüllü resimli öykü kitaplarının resim ve metin kısımlarındaki problem çözme becerileri ile sınırlıdır. Bu bağlamda, nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada sonuçları evrene genelleme kaygısı bulunmamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, resimli öykü kitaplarında problem çözme becerilerine daha dikkatli bir şekilde yer verme konusunda çocuk kitabı yazar ve çizerleri ile yayınevlerinin bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Özellikle problem çözme temasına sahip kitaplar yazılırken ve basılırken, içeriğindeki öykünün okul öncesi dönem çocuklarına örnek teşkil edeceği ve onların gerçek yaşamdaki problemlerine yaklaşımları konusunda ilham vereceği göz önünde bulundurularak problem çözme aşamaları kendi içindeki hiyerarşisine dikkat edilerek kurgulanabilir. Problem çözmenin çocuğun gelecek yaşamına olan katkıları dikkate alınarak yapılacak uygulamalı eğitimlerle özellikle ebeveynler ve öğretmenlerin konuya dair farkındalığı ve bilinç düzeyi artırılabilir.

KAYNAKLAR

Adair, J. (2000). *Decision making and problem solving strategies*. London: Kogan Page.

Akay, A. A. (2004). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 149-166.

Arkonaç, S. (1993). *Psikoloji, zihin süreçleri bilimi*. İstanbul: Alfa.

Batıgün Durak, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: Tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 6(19), 40-49.

Bayrakçı, R. (2004). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersinde uygulanan okuduğunu anlama ve problem çözme stratejilerinin öğrenci başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Bilgin, H. (2011). *5-6 Yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bingham, A. (1983). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Britz, J. (1993). Problem solving in early childhood classrooms. *ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355040.pdf>

Bullock, J. (1988). Encouraging problem solving. *Day care and early education*, 16(1), 24- 27.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.

Copley, J. (2000). The young child and mathematics. Washington, DC: National Council of Teachers of Mathematics/National Association for the Education of Young Children.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Edition). USA: SAGE Publications.

Çakmak Güleç, H. & Geçgel, H. (2017). *Çocuk edebiyatı. Okul öncesinde edebiyat ve kitap*. Ankara: Hedef.

Dağlıoğlu, E., & Çakmak, Ö. Ç. (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 510-534.

Dinçer, Ç. & Göktaş, İ. (2019). 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 72-83.

Dinçer, Ç., Baş, T., Teke, N., Aydın, E., İpek, S., & Göktaş, İ. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının kişiler arası problem çözme ve sosyal becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 882-900.

Dunlap, J. (2001). *Mathematical Thinking*. Retrieved from <http://www.mste.uiuc.edu/courses/ci431sp02/students/jdunlap/WhitePaperII.doc>

Gagne, R. M. (1970). *The conditions of learning*. USA: Holt, Rinehart & Winston

Güven, Y., & Kavuncuoğlu, M. K. (2020). Okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 37-53.

İlgin, H., & Arslan, D. (2012). Türkçe dersinde metinlerle problem çözme öğretiminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 157-176.

Karasar (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Koruklu, N., & Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-20.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.

Morgan, T. Clifford (1998). *Psikolojiye giriş*. Hüsnü ARICI vd. (Çev). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Öztürk, S. K. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Peterson, M. A. (2001). *An examination aggression and self-esteem in preschoolers*. Master's Thesis, Southern Connecticut State University, USA.

Ural, S. (2013). Okul öncesi çocuk kitaplarının tanımı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 33-56). Ankara: Eğiten Kitap.

Ülküer, N. (1988). Çocuklara problem çözme becerileri nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça eğitim*,5(1), 28-31.

STEM ART BE SMART

Fatma İPEK BEREKAT

Yıldız Teknik Üniversitesi

f.g.ipek@hotmail.com

Gökhan BEREKAT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

gkhnbrkt@hotmail.com

Didar Esin EŞER

Kayabey Şehit Ferruh Kulaoğlu Ortaokulu

didaresin@gmail.com

Aylin UYAR

Kayabey Şehit Ferruh Kulaoğlu Ortaokulu

Pdaylinbasaran@gmail.com

ÖZET

Stem Art Be Smart projesi "Rüzgarı Dizginleyen Çocuk" ve "Kraliçeyi Kurtarmak" kitaplarını kendine referans seçmiş bir projedir. Bu kitapları okuyan öğrenciler kitaplardan yola çıkarak her ay bir bilim ve bir sanat etkinliği üretip uyguladılar. Projemiz bir kitap okuma alışkanlığı kazandırma projesi değildir. Kitaplar bizim projemizde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi sağlayan araçlardır. Kitabı bitirmek için değil yeni ve özgün etkinlikler üretmek için okuyan öğrencilerimizin okuduğunu anlayan, yorumlayan ve üreten bireylere dönüştüklerini gözlemledik. Toplumda var olan çok kitap okuyanın okuma alışkanlığı vardır, yanılığının tersine biz sayıca çok kitap okutmayı değil kitabı kullanarak öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi amaçladık. Okuma konusunda kendi tarzını bulan öğrencilere doğru kitaplarla yaratıcı okuma, eleştirel okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptık. Bu çalışmaları yaparken öğrenme sürecinde dijital araçların kullanımını artırmaya, yaşam becerilerini ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaya, yaşam boyu öğrenme sürecine yardımcı olacak farklı disiplinler aracılığı ile farklı kültür ve bakış açısı kazandırmaya çalıştık. Etkileşimin, işbirliğinin ve motivasyonun artması için farklı ülke, şehir ve okullardan öğrenciler ile karma takımlar oluşturup birlikte ürünler ortaya koymalarına ortam hazırladık, ortak kitabı okuyup ortak etkinlik yapan öğrencilerin özgüvenin yükseldiğini gözlemledik. Dünyanın değişik ülkelerinden 8 farklı disiplinden öğretmen arkadaş ile 13 kişilik bir proje ekibi kurduk. Birlikte online toplantılar yaparak projenin eğitim modelini STEM, uygulanacak öğretim yöntemini proje tabanlı öğrenme olarak belirledik. Öğrenciyi çok yönlü geliştirmek için kitapların yol göstericiliğinde çıktığımız bu yolda, öğrenmenin tek yönlü değil çok yönlü bir süreç olduğunu fark eden öğrencinin sürekli bilgiyi kovalayan, öğrendiğinden yeni fikirler yaratan, çoğaltan, üreten bireylere dönüştüğünü gördük. Bu sene seçtiğimiz "Rüzgarı Dizginleyen Çocuk" kitabı ile öğrencilerimiz yenilenebilir enerji kaynaklarını öğrendiler, rüzgar gülleri, güneş panelleri yaptılar (fen ve teknoloji dersi) Afrika kıtasını, oranın yerel kıyafetlerini, yerel çalgılarını öğrendiler, Afrikalı gibi giyinip boyandılar, atık malzemelerden Afrika çalgıları yaptılar (sosyal bilgiler ve müzik dersi) "Kraliçeyi Kurtarmak" kitabımızda üslû sayıları, köklü sayıları, problem çözmeyi öğrendiler (matematik dersi) bunlar çeşitli disiplinlerde yaptığımız çalışmalara sadece birkaç örnek. Değişik kitaplarla ve farklı isimlerle 6. yılına giren projemiz ile yaptığımız çalışmalar, meslektaşlarımıza ilham olsun böylece bir öğrenme aracı olan kitaplar daha fazla öğrencinin hayatına dokunsun istemekteyiz. Stem Art Be Smart projesi bilim ve sanatın iç içe geçtiği bir yaratıcı okuma projesi.

Anahtar Kelimeler: stem, sanat, kitap, eTwinning, Balıkesirmem, Balıkesirarge,, yaratıcı okuma, Türkçe

ABSTRACT

The Stem Art Be Smart project is a project that has chosen the books "The Boy Who Harnessed the Wind" and "Rescuing the Queen" as references. The students who read these books produced and implemented a science and an art activity every month based on the books. Our project is not a project to gain the habit of

reading books. In our project, they are tools that enable creative and critical thinking. We observed that our students, who read not to finish the book, but to produce new and original activities, turn into individuals who understand, interpret and produce what they read. Many people who read books in society have the habit of reading, contrary to the mistake, we do not want to have many books read. We aimed to develop the student in a versatile way. We carried out studies to help students who find their own style in reading acquire the habit of creative reading and critical reading with the right books. In order to increase interaction, cooperation and motivation, we created mixed teams with students from different countries, cities and schools and created an environment for them to produce products together. We observed that the self-confidence of the students who read the joint book and did joint activities increased. Teacher friends from 8 different disciplines from different countries of the world we established a project team of 13 people. We made online meetings together and implemented the education model of the project as STEM, We have determined the teaching method to be applied as project-based learning. We have seen that the student, who realizes that learning is not a one-way but a multi-dimensional process, turns into individuals who constantly chase information, create new ideas from what they learn, multiply and produce. With the book "The Boy Who Harnessed the Wind" we chose this year, our students learned about renewable energy sources, they made wind roses, solar panels (science and technology lesson), they learned about the African continent, the local clothes and local instruments, they dressed and painted like Africans, they made African instruments from waste materials (social studies and music lesson) In our book "Saving the Queen", they learned exponents, radical numbers, and problem solving (mathematics lesson) these are just a few examples of the work we have done in various disciplines. We want books, which are a learning tool, to touch the lives of more students. The Stem Art Be Smart project is a creative reading project in which science and art are intertwined.

Keywords: stem,art,book,eTwinning,Balikesirmem,Balikesirge,,creativereading,Turkish

GİRİŞ

Bilgiye erişebilen, birçok bilgi arasında ideal bilgiyi seçip, uygulamaya dökülebilen toplumlarla, bunu başaramayan toplumlar arasındaki farkın giderek açıldığı (Korkmaz, 2015),değişimin ve gelişimin hızlı olduğu bir dünyada; okuyan, sosyalleşen, yaşam boyu öğrenmenin,kendini gerçekleştirmenin öncelikle okumadan geçtiğini kavrayan bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin en önemli hedefi haline gelmiştir (Karadağ, 2014).Bireylerin okuma becerilerine sahip olması her zamankinden daha önemli hale gelmiştir.Bizler sahada görev yapan eğitimciler olarak öğrencilerin okuduğunu anlamada ve yorumlamada sorun yaşadığını gözlemledik.Onları okuyan, anlayan, okuduğunu yorumlayan ve üreten bireylere nasıl dönüştüreceğimizin peşine düştük.Bu proje ile hedefimiz yaratıcı okuma yöntemi ile okuyup incelemek üzere proje kitapları seçip,bu kitapları kendimize referans alarak öğrenciyi çok yönlü geliştirmektir. Ülkemizde okuma becerisi ile ilgili sorunlar olduğu cumhuriyetin kuruluşundan bu yana yapılan bazı akademik çalışmaların yanı sıra PISA, PIRLS gibi uluslararası değerlendirme çalışmalarında da ortaya konulmuştur (Ülper, 2010). Okuma becerisi günlük hayatın neredeyse tüm alanlarında ihtiyaç duyulan,kişinin bireysel ve sosyal ihtiyaçları, toplumda aktif bir rol alabilmesi, vatandaşlık haklarına tamamiyle sahip olması için gereken temel bir beceridir (Avrupa Komisyonu, 2011, s.7).Okuma, kişisel hedefleri yakalamak için önemli bir araçtır ve önemi her geçen gün artmaktadır. Aynı zamanda bireyin sosyalleşmesi, eğlenmesi, iş hayatında sağlıklı etkileşim kurabilmesi için de okuma bir ihtiyaçtır. Okuma becerileri kişinin potansiyelini artırma çabalarını destekler"(MEB, 2010, s.22). Alanyazından elde ettiğimiz tüm bu bilgiler ışığında çeşitli disiplinlerden oluşan proje danışman ekibimizle bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapmak için bir araya geldik.Öğrenci,öğretmen ve velinin sürece dahil edilmesi ile proje sürecinin planlanması,kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi,eğitim modelinin seçilmesi projeye dahil tüm paydaşların birlikte aldığı kararlarla belirlendi.Öncelikle yaratıcı ve eleştirel okuma için öğrencinin bir çok disiplinle karşı karşıya gelmesi gerekir ki geniş düşünebilsin,beynini çok yönlü kullanabilsin.Bu mantıktan yola çıkarak STEM eğitim modeli üzerinden projemizi geliştirmeye karar verdik. STEM (Science, Technology, Engineering,

Mathematics) eğitimi fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle entegre bir şekilde öğretilmesini içeren ve okul öncesinden yüksek öğretime kadar tüm süreci kapsayan bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi teorik bilgilerin uygulama ve ürüne dönüştürülmesine olanak tanınması açısından oldukça önemlidir. STEM yaklaşımının teknoloji ve mühendisliğe özellikle vurgu yapması; çocuklara küçük yaşlardan itibaren disiplinler arası bir bakış açısı kazandırması ve bilgilerin somut olarak hayata geçirilmesini sağlaması STEM'i günümüzün bilgi ve iletişim çağında çok önemli bir yere oturtmaktadır.(Aydın,2015)Türkiye STEM raporunda yer alan bu bilgiler tamda bizim yapmaya çalıştığımız etkinlikleri açıklıyordu.Öncelikle çeşitli disiplinlerden öğretmenleri bir araya getirerek bir proje ekibi kurduk.Ekibimizle beraber öğrencilerin severek okuyacağı kitaplardan bir seçki oluşturduk.Öğrencilerin istekleri göz önünde bulundurularak her döneme bir kitap olacak şekilde 2 proje kitabı seçtik.Böylece öğrencinin yaşına uygun zevkle okuduğu kitabı benimsediğini ve okuduğunu anlamada , yorumlamada daha başarılı olduğunu gözlemledik. Seçtiğimiz proje kitaplarının içeriğine bağlı kalarak her aya bir sanat bir bilim etkinliği planladık.Kitabı okuyup bir an önce bitirmek için değil de kitabın içinden bilim ve sanat etkinliği çıkarmak için okuyan öğrencinin okuduğunu anlamada ve yorumlamada daha başarılı olduğunu gözlemledik.Proje çalışmalarımızı daha düzenli bir şekilde yürütmek,takip ve paydaşlar arası etkileşimi artırmak adına çalışmalarımızı Avrupa okul ağı eTwinning üzerinden yürüttük. Hızlı, eğlenceli ve işbirlikçi ortamlar sunan eTwinning platformunun proje tabanlı uygulamalar ile birlikte kullanıldığında ilköğretim öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif katılımını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir öğrenme ortamı sunduğu (Harris & Rea, 2009), akran öğrenmesini destekleyerek derse karşı motivasyonu arttırdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, eğitimde zaman ve mekân algısını daha esnek bir hâle getiren çevrim içi uygulamaların 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında yer alan dijital okuryazarlığı, işbirlikçi çalışmayı, yaratıcılığı ve iletişim desteklediği tespit edilmiştir.

Proje tabanlı öğrenme yöntemini seçerek işe başladık. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu proje tabanlı öğrenme yönteminde öğrenci, öğretiminin merkezindedir ve kendi içeriklerini hazırlar ya da içeriklere katkıda bulunur; bu süreç onların özgüvenlerini artırır (Conole&Alevizou, 2010). Demirel (2005) ve Yıldız (2007)'a göre öğretmenler proje çalışması sürecinde rehber konumunda olup öğrencilerin çalışmalarını kontrol eder, onların olası ihtiyaçlarının neler olduğunu veya karşılaşacakları sorunları nasıl çözeceklerini izlerler. Avrupa'daki okullar arası işbirliğini teşvik eden eTwinning platformu 2005 yılında Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının ana hareketi olarak başlamış ve 2014 yılı itibarıyla AB Eğitim, Öğretim, Gençlik ve Spor program olan Erasmus+ a entegre edilmiştir. Temmuz 2022 verilerine göre portalda 139 binden fazla proje yer almaktadır. *Stem Art Be Smart* projesi eTwinning'in temel aldığı çevrimiçi ortamda yürütülmüş, sürecin tamamında internetin güvenli ve iletişim araçlarının etkin kullanımı ile işbirlikçi öğrenme sağlayan yenilikçi yöntemlerden faydalanılmıştır.eTwinning platformunun kullanımı öğrenciyi web2.0 araçları ile tanıştırmıştır. Eğitim-öğretimde kullanılan teknolojiden biri olan web 2.0 uygulamaları "kullanıcılar arasında yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve işbirliğini artırmayı amaçlayan teknolojilerdir" (Tu, Blocher&Ntoruru, 2008, s. 336).Bilişim ve iletişim teknolojileri (BİT) bünyesinde yer alan bu uygulamaların öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması, takım çalışmasına uygun bir ortam sunmakta, öğrenmeyi desteklemekte ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Öğrenciler web 2.0 araçlarını aktif olarak içerikle etkileşim halinde kullanılmaktadırlar (Elmas &Geba, 2002; Horzum, 2007). Bununla birlikte Prensky (2009)'e göre öğrenme sürecine daha fazla duyu organı katıldığı için öğrenme kalıcı olarak gerçekleşmektedir. Öğrenciler kendi yaş gruplarıyla işbirliği içerisinde görsel, video, çoklu ortam paylaşım uygulamaları gibi programlar kullanarak birlikte çalışmış, ağ günlükleri (blog) ve güvenli bir portal olan TwinSpace ile bu çalışmalarını yayımlamış ve yaygınlaştırmıştır.

Stem Art Be Smart projesi ile öğrencide yaratıcı okuma,eleştirel okuma becerileri kazandırma ve öğrenciyi çok yönlü geliştirme amaçlanmıştır. Bu kapsamda yürütülen projede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yaratıcı okuma çalışmalarının öğrenciyeye katkısı nedir?
2. Eleştirel okuma çalışmalarının öğrenciyeye katkısı nedir?
3. Okuma alışkanlığı edindirmede kitap seçimi ne kadar önemlidir?
4. Disiplinler arası uygulamalar öğrencinin yaratıcılığını artırır mı?
5. STEM eğitim modelinin disiplinler arası uygulamalardaki etkisi nedir?
6. Teknoloji tabanlı uygulamaların öğrenci yaratıcılığını geliştirmeye etkisi var mıdır?
7. İşbirlikçi öğrenme yöntemlerinin öğrenciyeye katkısı nedir?

YÖNTEM

Bu bölümde, Stem Art Be Smart proje süreci araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi alt başlıklarla açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Öğrencide yaratıcı okuma,eleştirel okuma becerileri kazandırma ve öğrenciyi çok yönlü geliştirme çalışmalarımızı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki iki kademe örnekleminde inceleyen bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış, “Ne kadar? Ne miktarda? Ne kadar sık? Ne kadar yaygın?” sorularına yanıt aranan bu yöntemle (Akarsu, 2019) geniş kitleleri inceleme, bir başka deyişle sayısallaştırma amacı güdülmüştür. Nicel araştırmalarda gerçeklik nesnedir, ölçümlenebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir (Girgin, 2020). Veriler, bu çalışmada ön test - son test yoluyla toplanmıştır. Bulgular yorumlanmış, veriler arasında oluşan bağları yorumlayabilmek için bu istatistik verileri dikkate alınmış ve sonuçlar rakamsal olarak ifade edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapılmış olan *Stem Art Be Smart* isimli eTwinning projesinde katılımcı olan 3 ülkeden 15 öğretmen ve 114 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar zaman ve kaynaktan tasarruf etmeye yardımcı, iyi olasılıklı örnekleme tekniklerinden rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kılıç (2012)'a göre gelişigüzel örnekleme araştırmacının belirlenen örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesi durumudur. Bu araştırmaya konu olan eTwinning projesi katılımcıları platformda rastgele olarak bir araya gelmiş öğretmen ve öğrencileri kapsamaktadır.Katılımcı öğretmenlerin bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	12	79.99
	Erkek	3	19.99
Branş	.Türkçe	2	13.33
	.Matematik	2	13.33
	.Fen ve Teknoloji	2	
	.İngilizce	2	
	.Psikolojik Danışman	3	19.9
	.Müzik	1	
	.Görsel Sanatlar	2	
	.Özel Eğitim	2	
		1	
Mesleki Deneyim	1-5 Yıl		
	6-10 Yıl	4	26.66
	11-15 Yıl	8	53.33
	16-20 Yıl	3	19.99
	21-25 Yıl		

Araştırmada yer alan öğretmenler, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Psikolojik Danışman, Müzik, Görsel Sanatlar ve Özel Eğitim olmak üzere 8 temel branşta görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerinin farklı olması araştırmanın farklı yaş gruplarından öğretmenlerin katkısına açık olmasını sağlamış ve öğretmenler arası tecrübe aktarımı için uygun bir ortam oluşturmuştur.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de demografik bilgileri incelenmiştir. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcı Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kız	87	76.31
	Erkek	37	32.45
Öğrenim Kademesi	İlkokul	14	12.28
	Ortaokul	100	87.71

Araştırmada yer alan öğrenciler ise ilköğretim ve ortaöğretim bünyesinde bulunan iki temel kademede öğrenim görmektedir. İlkokul ve ortaokul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yarısından fazlası kız iken, yarıya yakını ise erkektir. Ayrıca araştırmaya konu olan projede yer alan öğrencilerin en çok ortaokul kademesinden olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak çalışmada öğrenci ve öğretmenlerin okuma alışkanlıklarına ve eTwinning, dolayısıyla web 2.0 kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 10 maddeden oluşan anket hazırlanmıştır. Nicel ölçüm ve analiz yapılabilmesi, kısa sürede bilgiye doğrudan ulaşılabilmesi, planlamanın ve uygulanmasının kolay olması nedeniyle bu araç seçilmiştir. Anketler, elde edilen geçerli ve güvenilir verilerin analizi ve raporlaştırılması için kullanılan etkili ölçeklerdir (Arıkan, 2018). Anket soruları hazırlanırken kolaylıkla anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiş, *Google Forms* aracı kullanılmış ve paylaşılan bağlantı adresine girilerek cevapların işaretlenmesi yoluyla veriler toplanmıştır. Proje öncesinde uygulanan anket proje sonrasında yinelenerek aradaki korelasyon analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formundan elde edilen veriler, yüzdeler ve grafiklerden oluşan bir analizle incelenmiştir. Verilerin sayısal olarak anlaşılması, analiz ve yorumlamayı kolaylaştırmaktadır. Bulguların ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler tarafından okunabilmesine yardımcı olan anket analizleri, verilerin işlenmesini ve sunulmasını kolaylaştırmıştır. Okuyucuya kendi kendini açıklayarak bilgi veren grafik analizleri sayesinde katılımcılar proje başlangıcındaki ve sonundaki deneyimlerini pek çok açıdan karşılaştırma olanağı bulmuştur. Okuma alışkanlığındaki değişiklik bilgisi, kitap okuma sıklığı, Gün içinde okumaya ayırdığı süre, Okuduğu kitapları anlama ve yorumlama oranı, web 2.0 araçlarını tanıma, web tabanlı araçların proje hedefleri ile öğretim programının kazanımlarına katkısı gibi pek çok alanda verinin incelenmesi grafik analizleriyle kolaylaştırılmıştır.

BULGULAR

15 öğretmen rehberliğinde toplam 114 öğrenci ile yürütülen proje katılımcılarına uygulanan ön anket ve son anketler neticesinde veriler elde edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır. *Stem Art Be Smart* projesi kapsamında tüm anketlere katılan öğrenci sayısı 109 öğrenci olmuştur. Bu proje kapsamında elde edilen bulgulara göre:

Öğretmen Ön Anketi

- Ankete 12 Türk 2 Azeri 1 İtalyan ortağın tamamı oy vermiştir.
- Öğretmenlerin ortalama çalışma süresi 12 yıldır.
- Öğretmenlerin 5 tanesi daha önce eTwinning projesinde çalışmamış, 3 tanesi başlamış ama devam etmemiş, 7 öğretmenimizde portal hakkında fikir sahibidir.
- Öğretmenlerimizden sadece 1 tanesi Stem eğitim modeli hakkında bilgi sahibi olduğu, geriye kalan 14 öğretmenin ise Stem hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirttiğini görmekteyiz.
- Proje öncesinde öğretmenlerimizden sadece %27,27 si twinspace kullanımı, yeni eğitim teknolojileri kullanımı vs.konusunda kendini yeterli görmektedir.
- Karma gruplardan oluşan proje ekibimizde disiplinler arası çalışmanın projeye katkı sağlayacağı konusunda tüm öğretmenler hemfikirdir. Öğretmen Son Anketi
- Proje başında 1 öğretmenimiz Stem öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibiyken, proje sonunda öğretmenlerimizin tamamı artık Stem ile ilgili daha çok bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir. Bu da projenin amaçlarından birine ulaşıldığını gösterir.
- Proje sonunda öğretmenlerimizin %100 ü Twinspace kullanımı ve yeni eğitim teknolojisi kullanımı konusunda daha bilgili ve deneyimli olduklarını belirtmiştir. Bu oran proje başında %27,27 idi.
- Proje sonunda öğretmenlerimizin %100 ü proje süreci boyunca daha çok web2 aracı ile tanıştıklarını belirttiler. Burdan da teknoloji kullanımı konusunda projenin onları geliştirdiği sonucuna varabiliriz.

- Proje başında disiplinler arası iletişimin projeye ve öğrenme sürecine katkı sunacağını düşünen öğretmenler,proje sonunda bu düşüncelerinde yanılmadıklarını görmüşler ve tamamı disiplinler arası çalışmanın ders müfredatını katkı sağladığını belirtmiştir. *Öğrenci Ön Anketi*
- Yapılan ön ankette ankete katılan 109 öğrencinin %79.2 si eTwinning portalı hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmüştür.
- Projede yer alan öğrencilerden sadece 5 tanesi daha önce bir eTwinning projesinde yer aldığını belirtmiştir.
- Ankete katılan öğrencilerimizin %76.4 ü güvenli internet konusunda bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.
- Ön testte öğrencilerimizin bilgi sahibi olmadığı bir diğer konuda Stem öğretim yöntemidir.öğrencilerimizin %83.3 ü daha önce Stem'i duymadığını belirtmiştir.
- Ankete katılan 109 öğrencinin %76.2 si grup çalışmalarından keyf aldığını,%23.8 i ise grup çalışmalarını sevmediğini belirtti.

Öğrenci Son Anketi

- İlk iki soruda öğrenci adı ve okulu sorulmuştur.Sonuçlara baktığımızda ortak okulların homojen katılım sağladığı görülmüştür.
- Öğrencilerin büyük çoğunluğu proje sürecinde yaptıkları etkinliklerden en çok Afrikalı kılığına girdikleri etkinliği sevdiğini belirtti.
- Proje sonunda öğrencilerin %93.8 i Stem kavramının ne olduğunu öğrendiğini belirtirken bu oran proje başında %18,1. Bu da projenin amaçlarına ulaştığını göstermektedir.
- Ankete oy veren öğrencilerin %98.4 ü projenin okuma becerilerine katkı sağladığını,kendilerinde okuma kültürü oluşturduğunun belirtmiştir.En önemli amacımıza ulaştığımızın göstergesidir. • Proje sonunda öğrencilerin %95.3 nün güvenli internet konusunda bilinçlendiği görülmektedir. Proje başında güvenli internet konusunda bilgi sahibi olan öğrenci oranı %24 tü.İnternet güvenliği anlamında projenin öğrenciyi geliştirdiği görülmektedir.
- İşbirliği çalışmalarından keyf alan öğrenci oranı %76.2 den %96.7 ye yükselmiştir.
- Öğrencilerin %95.3ü Projede kullanılan web 2.0 araçlarını aktif olarak deneyimlediklerini ve derslerinde faydalandıklarını belirtti.
- Öğrencilerin dijital yeterliklerinde, dil yeterliklerinde, çalışma/planlama becerilerinde, 21. yüzyıl becerilerinde (yaratıcılık, kültürler arası, işbirliği, üretkenlik) artış tespit edilmiştir.
- Oy veren öğrencilerin %93.8 i projenin devamı yapıldığı takdirde katılmak istediklerini belirtmiştir.

Stem Art Be Smart projesinde yer alan öğretmenler ve öğrenme-öğretme süreci ile ilgili bulgulara da erişilmiştir.

- Öğretmenlerin STEM modelini kullanma, teknoloji tabanlı uygulamaları kullanma, harmanlanmış eğitim ve ters-yüz öğrenme modellerini kullanma bilgilerinde artış olduğu belirlenmiştir.
- Eğitim-öğretim süreçlerinde kitap okuma kalitesi artmış ve kitap merkezli etkinliklerde çeşitlilik sağlanmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde *Stem Art Be Smart* proje çalışmalarının bulgularından elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Ayrıca projeye ilişkin önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

Sonuçlar

Öğrenciyi çok yönlü geliştirmek için kitabı referans olarak çıktığımız bu süreçte öğrencilerin yaratıcı okuma ve eleştirel okuma alışkanlığı kazandığını gözlemledik. Öğrenmenin tek yönlü değil çok yönlü bir süreç olduğunu fark eden öğrencinin sürekli bilgiyi kovalayan, öğrendiğini yaratan, çoğaltan, üreten bireylere dönüştüğünü gördük. Hedefimize ulaşmak için materyal olarak kitabı seçerek doğru bir karar verdiğimizizi uygulayıp deneyimledik.

Öğrenciler okuma konusunda kendi tarzını bulup doğru kitaplarla yaratıcı okuma, eleştirel okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptı. Bu çalışmaları yaparken öğrenme sürecinde dijital araçların kullanımını artırmaya, yaşam becerilerini ve kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almaya, yaşam boyu öğrenme sürecine yardımcı olacak farklı disiplinler aracılığı ile farklı kültür ve bakış açısı kazandırmaya çalıştık. Etkileşimin, işbirliğinin ve motivasyonun artması için farklı ülke, şehir ve okullardan öğrenciler ile karma takımlar oluşturup birlikte ürünler ortaya koymalarına ortam hazırlandı, ortak kitabı okuyup ortak etkinlik yapan öğrencilerin özgüvenin yükseldiğini gözlemledik. Kitaptan yola çıkarak 8 ayrı disiplinde bir araya geldik ve öğrencilerimize bilim, sanat, dil gelişimi, sosyal okur yazarlık, dijital okur yazarlık gibi 21. yy eğitim-öğretim becerileri kazandırdık. Amacımız okuma alışkanlığı kazandırmak değil, kitabı araç olarak alıp öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi süreç sonunda amacımıza ulaştık.

Öneriler

Stem Art Be Smart projesi bir araştırma projesi olarak planlanmamıştır. Biz toplumda var olan çok kitap okuyanın okuma alışkanlığı vardır yanılgısının tersine sayıca çok kitap okutmayı değil kitabı kullanarak öğrenciyi çok yönlü geliştirmeyi amaçladık. Bunun için bizim projemiz kitap merkezli etkinliklerden oluşan disiplinler arası etkileşimi esas olarak STEM eğitim modeli üzerine inşa edilmiş bir yaratıcı okuma uygulamasıdır.

Edindiğimiz deneyimler ve elde ettiğimiz verilerden yola çıkarak meslektaşlarımıza önerilerimizse kitabın sadece Türkçe dersinin ya da sosyal derslerin bir aracı olarak görülmemesi. Doğru kullanıldığında kitapların her disiplin için muazzam öğrenme alanları açtığını, dersin dinamiğini yükselttiğini, öğrenciyi derse güdülediğini fark etsinler istiyoruz. Mesela bu sene seçtiğimiz "Rüzgarı Dizginleyen Çocuk" kitabı ile öğrencilerimiz yenilenebilir enerji kaynaklarını öğrendiler fen ve teknoloji dersine destek, Afrika kıtasını, oranın yerel kıyafetlerini, yerel çalgılarını öğrendiler sosyal bilgiler ve müzik dersine destek, "Kraliçeyi Kurtarmak" kitabımızda üslû

sayıları,köklü sayıları,problem çözmeyi öğrendiler matematik dersine destek. Bunlar yaptığımız çalışmalara sadece birkaç örnek.Kısaca meslektaşlarımıza derslerindeki konuları destekleyen öğrencinin yaşına uygun seçtikleri kitapları hangi disiplinde olursa olsun eğitim-öğretimin bir parçası olarak kullanmalarını öneriyoruz.

KAYNAKLAR

Arıkan, Rauf. (2018). *Anket Yöntemi Üzerinde Bir Değerlendirme*. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2018, 1: 97-159.

Avrupa Komisyonu. (2011). *Avrupa'da okuma öğretimi bağlam, politika ve uygulamalar*. Brüksel: Avrupa Komisyonu.

Aydın.Mustafa.(2015).*Stem Eğitimi Türkiye Raporu*,İstanbul Aydın Üniverstesi,İstanbul

CONOLE, G.,& ALEVİZOU, P. (2010). A literaturereview of theuse of Web 2.0tools in HigherEducation. A reportcommissionedbytheHigherEducation Academy. <http://core.ac.uk/download/pdf/5162.pdf> den alınmıştır.

Demirel, Ö. (2005). *Proje Tabanlı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Yayıncılık, Ankara.

Elmas, R.,&Geban, Ö.(2012). Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers. International Online Journal of EducationalSciences, 4(1), 243-254

Girgin, Emine (2020). *Nicel Araştırma Nedir?*<https://www.iienstitu.com/blog/nicel-arastirmanedir>(Erişim Tarihi: 1 Temmuz 2022)

Karadağ, R. (2014). *Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34, 1-17.

Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). *Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Kılıç, Selim (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Gülhane Askeri Tıp Fakültesi, Ankara, Türkiye.

Korkmaz, M. (2015, Temmuz- Ağustos). *Küreselleşen dünyada eğitimin küreselleşmesi*. İzmir Ticaret Odası Ar-ge Bülteni, s. 8-12.

MEB. (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Ankara: MEB.

Özaslan,Ali. (2019). *Çeşitli metin Biçimleri ve Farklı Bilimse Düzeyere Yönelik Sorularla yapılandırılmış okuma Eğitiminin Okuduğunu Anamaya Etkisi*.Pamukkale Üniversitesi eğitim Blimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek lisans Tezi , İstanbul.

Premsky, M. (2001). Digitalnatives, digitalimmigrants. <http://www.marcprensky.com>'dan alınmıştır.

TU, C., BLOCHER, M., & NTORURU, J. (2008). *Integrate Web 2.0 technologytofacilitateonlineprofessionalcommunity: EMI speialeditingexperiences*. *Educational Media International*,45(4), 335–341.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

Yıldız, N. (2007). *Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları*.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/nadir%20namik%20yildiz.doc> (Erişim Tarihi: 14 Haziran 2022)

SES TEMELLİ CÜMLE YÖNTEMİ İLE GERÇEKLEŞTİRİLEN İLK OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Ercan Ürkmez

Sınıf Öğretmenliği Görükle Dumlupınar İlkokulu

ercan.urkmez@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma "Ses Temelli Cümle Yöntemi(STCY)" ile gerçekleştirilen ilk okuma-yazma öğretimi hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırma Bursa ili Nilüfer ilçesi sınırlarında bulunan 9 ilkokula ait öğretmenlerle yapılmıştır. Örneklemelerin seçiminde kolay ulaşılabılır olmaları göz önüne alınmıştır. Araştırmada kullanılan görüşmeler 9 ilkokul öğretmeniyle ayrı ayrı yapılırken anketler 89 ilkokul öğretmeni tarafından yapılmıştır. Araştırmada veriler her ikisi de Bektaş (2007) tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış "Ses Temelli Cümle Yöntemi ile Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı görüşme formu ve "STCY ile Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı anket ile toplanmıştır. Görüşme formuna ve ankete STCY Türkçe Öğretim Programına göre gerekli düzenlemeler ve güncellemeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler için içerik analizi yöntemi kullanılırken, anketler için IBM-SPPS istatistik programı aracılığıyla frekans ve yüzde hesapları kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler ve anketler sonucu, öğretmenler özellikle Ses Temelli Cümle Yöntemi ile özellikle okumaya hızlı bir geçişin olduğunu fakat okumaya hızlı geçişin, hızlı okumayı ve hızlı anlamayı beraberinde getiremediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilk okuma-yazma öğretimi için yöntem tercihleri kendilerine bırakıldığı takdirde "Cümle Çözümleme Yöntemi(CCY)"ni işe koşacakları tespit edilmiştir. Öğretmenler Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretiminde, okuma-yazmaya daha fazla zaman ayırabilmek için Hayat Bilgisi ve Matematik gibi mihver dersleri esnetmektedirler. Ayrıca Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yöntem ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadığı görülmüştür. Bitişik eğik yazı ile gerçekleşen dikte çalışmalarında en büyük problemin harf eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir. Bitişik eğik yazıya göre yapılan çizgi çalışmalarında öğrencilerin çok zorlandığı ifade edilmiştir. Bitişik eğik yazıda en zor yazılan harfler ve harfleri olurken en kolay yazılan harfler ise ve harfleri olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin, yazı yazarken çizgileri taşırmasının asıl sebebi olarak Ses Temelli Cümle Yöntemi ile kullanılmaya başlanan bitişik eğik yazıyı görmekteydiler. Öğretmenlere göre öğrenciler genel olarak sesleri hissedebilirken en çok sesin ortada olduğu sözcükleri tespit etmekte sıkıntı yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Ses Temelli Cümle Yöntemi, Öğretmen Görüşleri, Sesi Tanıma ve Hissetme, Bitişik Yazı, İlk Okuma-Yazma.

ABSTRACT

This research is a descriptive research conducted in order to determine the opinions of teachers about the first literacy teaching carried out by the "Sound Based Sentence Method". The research was conducted with teachers belonging to 9 primary schools located on the borders of Nilüfer district of Bursa province. It is taken into account that they are easily accessible when choosing samples. The interviews used in the study were conducted separately with 9 primary school teachers, while the questionnaires were conducted by 89 primary school teachers. The data in the study both Bektaş (2007), developed by semi-structured "sound based sentence method performed by teaching reading and writing About teachers 'views about the determination of" form and a forensic interview "SBSM" about teaching initial literacy teachers 'views about the determination of" named were collected with questionnaire. The necessary arrangements and updates were made by the researcher according to the interview form and the SBSM Turkish Curriculum for the questionnaire. While the content analysis method was used for the interviews, frequency and percentage calculations were used for the surveys through the IBM-SPPS statistics program. As a result of interviews and surveys conducted by teachers, it was determined that there is a rapid transition to reading, especially with the Sound Based Sentence Method, but a rapid transition to reading cannot lead to fast reading and fast understanding. It has been determined that teachers

will use the "Sentence Analysis Method" if their method preferences are left to them for the first literacy teaching. Teachers are flexing important lessons such as Life Knowledge and Mathematics in order to devote more time to reading and writing in the first reading and writing instruction using the Sound Based Sentence Method. In addition, it was found that the vast majority of teachers who first taught reading and writing using the Sound Based Sentence Method did not receive in-service training related to the method. Bitişik eğik yazı ile gerçekleşen dikte çalışmalarında en büyük sorunun harf eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir. It has been stated that students have a very difficult time in line studies according to the adjacent oblique article. The letters r and f were the most difficult letters to write in the adjacent oblique article, while the letters o and ö were the easiest letters to write. Teachers see the adjacent oblique writing, which began to be used by the Sound Based Sentence Method, as the main reason why students carry lines when writing. According to the teachers, while the students can feel the sounds in general, they have trouble detecting the words where the most sound is in the middle.

Key Words: The Sound-Based Sentence Method, Teacher Opinions, Recognizing and Feeling the Sound, Adjacent Writing, The first is Reading-Writing.

GİRİŞ

Günümüz devrinin bilgi çağı olarak adlandırılmasındaki en büyük sebep artan bilgi seviyesinin işe koşularak teknoloji ile beraber kullanılabilir hale gelmesidir. Ülkelerin ilerleyebilmeleri ve gelişebilmeleri için bilgiyi kullanarak teknoloji üretip satmaları gerekmektedir. Bilgiyi aracı yaparak gelişen teknoloji birçok alanda zoraki değişikliklere sebebiyet vermiştir. Teknolojinin artmasıyla sanayi, sağlık, spor gibi alanların dışında da eğitimde de teknolojiye ayak uydurmak için belirli değişiklikler mecbur kılınmıştır. Sonuçta okur-yazar oranı ancak gelişmiş bir eğitim seviyesi ile gerçekleşecektir. Bu kaliteli işgücünü sağlayacak olan da nitelikli okur-yazar becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Okur-yazarlığın temelinde ise "çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma yazmanın temel becerilerini kazandırmak" (Kavcar, 1989, 24) olarak aydınlatılan ilk okuma-yazma öğretimi yatmaktadır.

Bilgi çağının teknolojiyi bu kadar ileriye götürdüğü bir devirde eğitim sektörü de kendini yenileme ihtiyacı hissetmiştir. Bu sebeple 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılandırmacı yaklaşım baz alınarak ilk okuma-yazma öğretimin de "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım bilginin kişi tarafından inşasını esas alır. Ses temelli cümle yöntemin ise, ilk okuma-yazmaya öğrencilerin sesi başa alarak cümleyi ulaşmasını yani tümevarım yöntemini seçmektedir. Ses temelli cümle yöntemi aslında gelişen teknolojiye ayak uydurarak öğrencilerin bilgiyi kendilerinin oluşturmasını sağlaması amaç edinilmiştir.

Bireyler ilk okuma-yazmayı ilkokul 1. sınıfta Türkçe derslerinde görmektedirler. Bu derslerde öğrenciler okuma-yazma-dinleme becerilerinin yanında kullandıkları dili de daha düzgün, kurallara uygun ve akıcı bir şekilde konuşmayı öğrenirler. Türkçemiz yazıldığı gibi okunup okunduğu gibi yazılan bir dildir. Ses temelli cümle yönteminin çıkış noktası da seslerden cümleye ulaşmaktır. Dilimiz de her harfin bir ses karşılığı olduğu için dilimizin diksiyon eğitimi de bir nevi ses temelli cümle yöntemi ile verilmektedir. Sağır'a göre, (2002) ilkokul Türkçe programının temel hedeflerinden biri de öğrencilere okuma-yazmanın yanında öğrencilere dili etkili kullanmayı öğretmektir. Çünkü dil etkili kullanıldığı takdirde diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurulabilir. Bireyin iletişim yeteneğinin büyük bir kısmını da onun dili ne kadar etkili kullanabildiği ile ölçülmektedir.

Bu araştırmanın asıl amacı Yapılandırmacı Yaklaşım çerçevesinde ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemi hakkında öğretmen görüşlerini belirleyip bunları detaylandırmaktır. Bu araştırma sonucuna göre aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. STCY ve diğer okuma-yazma öğretimi yöntemleri hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. STCY' deki bitişik eğik yazı yazma becerileri hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve sesli okuma becerilerinin genel düzeyi ve problemleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanma biçimi ve analizi gibi bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Ses Temelli Cümle Yöntemi ile gerçekleşen ilk okuma yazma öğretiminde öğretmen görüşlerinin nicel ve nitel verilerle toplanarak elde edildiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2012: 77) bu modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak açıklar. Bu çalışmada nitel veriler görüşme formlarıyla, nicel veriler anketlerle toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Bursa ili Nilüfer ilçesindeki tüm ilkokullar oluşturmaktadır. Veri toplama araçları 2 adet olduğu için nitel ve nicel veriler 2 adet örneklem alınmıştır. Araştırmada özellikle kolay ulaşılabilen ve gönüllü öğretmenlerin yoğunlukta olduğu okullar seçilmiştir. Görüşmede bulunulmak üzere ulaşılabilişliğı kolay olan 9 okuldan 1. sınıf okutmuş birer öğretmen örnekleme alınmıştır. Tercih edilmelerinde gönüllülük esas kabul edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	5	55.5
	Erkek	4	44.4
1.Sınıf Deneyimi	1-3 Kez	1	11.1
	4-6 Kez	4	44.4
	7-9 Kez	1	11.1
	10+ Kez	3	33.3
Hizmet Süresi	11-20 Yıl	4	44.1
	21-30 Yıl	3	33.3
	31+ Yıl	2	22.2

Nicel veriler için Bursa İli Nilüfer ilçesinde bulunan tüm ilkokullar evren kabul edilmiş olup aralarından kolay ulaşılabilişliğı göre yansız örneklem yoluyla 9 okulun öğretmenleri seçilmiştir. Örneklem içinde bulunan 9 okuldaki 89 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankete gönüllük esaslı ile katılım gösteren öğretmenlerden 65'i kadın 24'ü erkek öğretmendir. Öğretmenlerden 5 tanesinin hizmet yılı 0-5 yıl, 3 tanesinin 6-10 yıl ve büyük çoğunluğunu oluşturan 62 öğretmenin hizmet yılı ise 20 yıl üstündedir.

Tablo 2 Ankete Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişken	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	65	73.03
	Erkek	24	26.97
1.Sınıf Deneyimi	1-3 Kez	14	15.73
	4-6 Kez	39	43.82
	7-9 Kez	24	26.96
	10+ Kez	22	24.71
	0-10 Yıl	8	8.98
Hizmet Süresi	11-20 Yıl	19	21.34
	20-30 Yıl	43	48.31
	31+ Yıl	19	21.34

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin her ikisi de sınıf öğretmeni Abdülbaki BEKTAŞ tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış ‘‘Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi’’ adlı görüşme formu ve ‘‘Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretimi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi’’ adlı anket kullanılmıştır. Görüşme formu toplam 51 sorudan oluşmaktadır. Sorular zamansal ve özellikle sistemsel faktörlerin(müfredat değişikliği, öğretim programı değişikliği) STCY’ nin uygulanmasını nasıl etkilediğini de tespit etmek amacıyla göze alınarak görüşme formunda özellikle soru ekleme gibi değişiklikler yapılmıştır. Anket formu öğretmenlerin kişisel bilgileri dışında STCY’ nin genel özellikleri, sesi hissetme, tanıma aşamaları, bitişik eğik yazı hakkındaki genel yargıları tespit etmek amacıyla Abdülbaki BEKTAŞ tarafından geliştirilmiş, araştırmayı yapan tarafından gerekli soru eklemeleri ve çıkarmaları gibi güncellemeler yapılarak 89 öğretmene uygulanmıştır. Ankette toplam 43 soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan görüşme formlarının çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadeleri önce okunup ortak noktalar tespit edilerek kısmen sayısal verilere de dönüştürülmüştür. Belirli ifadeler alıntılar şeklinde sunulmuştur. Anket verilerinin analizinde SPSS programı aracılığıyla frekans ve yüzdelik dilim tanımlaması yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde görüşme formu ve anketlerden elde edilen bulgular 2 başlık altında ayrı ayrı verilmiştir. Görüşmeler genellikle alıntılanarak yapılarak ifade edilirken anketler tablolaştırılarak sunulmuştur.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen STCY ile ilgili herhangi bir hizmet içi alıp almadıklarına sorusuna 4 öğretmen kurs aldığını belirtirken 5 öğretmen kurs almadığını söylemiştir. Kurs alanların da aldıkları eğitimin süresinin yetersiz olduğu ve gerekli dokümanlarla desteklenmediği için kursun verimini sorguladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenler verilen eğitimle ilgili yetersizlik gerekçelerini şöyle belirtmişlerdir.

‘‘Kurs yapılırken eğitimi destekleyici hiçbir materyal kullanılmadı. Sözel anlatımla STCY’ nin teori kısmına değinildi.’’ (A)

“Kursun süresi yetersizdi. Ayrıca kurs önceki ses gruplarına göre yapılmıştı. Bu sebeple anlamlandıramadım.”(D)

Öğretmenlere ilk okuma-yazma öğretiminde daha önce hangi yöntemleri kullandıkları sorulduğunda tamamı öncelikle CÇY’yi söylemişlerdir. CÇY’ye ek olarak 4 öğretmen Bireşim Yöntemini 2 öğretmen de Karma Yöntemi kullandıklarını dile getirmişlerdir. 3 öğretmen sadece CÇY’yi kullanmayı tercih etmişlerdir. STCY ile diğer okuma-yazma yöntemlerine göre yardımcı kaynaklara(yardımcı kitap, bilgisayar, projeksiyon, görsel materyaller) daha az mı veya daha fazla mı ihtiyaç duyulup duyulmadığının tespiti üzerine sorulan soruya 3 öğretmen artık daha az ihtiyaç duyduğunu belirtirken 6 öğretmen özellikle artık 66 aylıklarında okula alınmasıyla beraber görseller materyallere olan ihtiyacın daha fazla arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının yetersiz olması sebebiyle fotokopiye olan ihtiyacın büyük boyutlara geldiği fikrinde birleşmişlerdir.

Öğretmenlere STCY ile ilk okuma-yazma öğretimi yaparken Hayat Bilgisi ve Matematik gibi derslerin yıllık planlarını esnetip esnetmedikleri sorulduğunda 6 öğretmen yıllık planı uyguladığını ifade ederken 3 öğretmen yıllık planı esnettiğini belirtmiştir. Yıllık planı esneten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Kılavuzda veya ders kitapların verilenlere zamanında ulaşamıyorum. Ulaşsam da yeterli düzeyde olmadığından okuma-yazma yapmakla geçiriyorum.” (B)

“Öğrencilerin o dersleri uygulayabilmek için özellikle okuma yeterliliği olmadığından, olana kadar esnetiyorum” (E)

“Okuma-yazma öğretimine daha fazla önem vermem gerektiğinden yıllık planı kendime göre uyguluyorum” (İ)

STCY’de çizgi çalışmaları bitişik eğik yazıya göre yapılmaktadır. Öğretmenlere öğrencilerin bu durumdan zorlanıp zorlanmadıkları sorulduğunda öğretmenlerden sadece (A) zorlanmadıklarını ifade etmiştir.8 öğretmen zorlandıklarını şu ifadelerle beyan etmişlerdir:

“Yuvarlak çizgi çalışmalarında zorlanıyorlar.”(D)

“Seçilen harf sırası yanlış. Yazımı zor harflerle başlanıyor.”(G)

“Elleri kalkmadığı için el kasları çabuk yoruluyor. Yanlış başlayınca yanlış yapıyorlar. Böylelikle yazmadan sıkılıyorlar.”(H)

“Harflerin şekilleri yapılırken zorlanıyor.”(C)

Anketlerden Elde Edilen Bulgular

STCY’nin okuma hızının cümle yönteminin okuma hızına göre karşılaştırılması Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. STCY’nin Okuma Hızı Üzerindeki Etkisini Cümle Yöntemi’ne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Kategoriler	f	%
Okuma Hızı Karşılaştırılması	Okuma hızını artırıyor	13	14.60
	Okuma hızını azaltıyor	66	74.15
	Okuma hızını değiştirmiyor	10	11.23

Öğretmenlerin %74,2'si STCY ile okuma hızının Cümle Yöntemi'ne göre azaldığını belirtmiştir. Okuma hızının STCY ile arttığını öğretmenlerin %14,6'sı söylerken %11,2'si iki yöntemde de okuma hızının değişmediğini söylediği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler STCY ile öğrencilerin okuma yazmaya geçiş süresinin kısalttığını da belirtmişlerdir. Öğrenciler parçayı gördüğü için kelimeyi okumakta zorlanıyor, bütünü göremediğinden anlama becerisi de geç geliyor, cevapları yarı yapılandırılmış görüşme formu cevaplarında bulunmaktadır.

STCY ilk okuma-yazma yaparken Hayat Bilgisi-Matematik gibi mihver derslerin ne kadar uygulayabildikleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yıllık Planın Esnetilmesi

Değişken	Kategoriler	f	%
Yıllık Planın Esnetilmesi	Yıllık planı esnetiyorum	33	37.07
	Yıllık planı esnetmiyorum	56	62.93

Öğretmenlerin %62,9'u yıllık planı esnettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %37,1'i ise yıllık planı uyguladığını söylemiştir.

Öğrencilerin dikte çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Dikte Çalışmalarındaki Becerileri

Değişken	Kategori	f	%
Dikte Çalışmaları Becerisi	Eksiksiz yazıyorlar	11	12.35
	Harf eksikliği oluyor	60	67.41
	Hece eksikliği oluyor	7	7.86
	Kelime eksikliği oluyor	3	3.37
	Özellikle sesli harfler eksik yazılıyor	8	8.98

Ayrıca, öğretmenlere en zor yazılan harfler sorulduğundan 89 öğretmenden toplam 235 farklı cevap alınmıştır. Öğretmenlerin %30'luk bölümünü oluşturan 60 yanıtla κ ve π harfleri olmuştur.

En kolay yazılan harfler nelerdir sorusuna ise 89 öğretmenden 166 farklı cevap gelmiş olup %16.8'lik oranıyla α - $\ddot{\alpha}$ harfleri olmuştur.

Öğretmenlere sorulan; "Öğrencilerin, dik temel harflerle yazılmış metinleri okumakta zorlanıyorlar mı?" sorusuna, öğretmenlerin %51 öğrencilerin dik temel harflerle yazılmış metinleri okumakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

2017 yılında yapılmış öğretmenlerin ses temelli cümle yönetiminde ilk okuma-yazma öğretimine yönelik görüşlerinin tespit edildiği bu çalışmada yapılan görüşme sonuçlarına göre; öğretmenlerin 2005 yılından itibaren kullanılmasına karar verilen STCY hakkında hizmet içi eğitim almayanlarının olduğu, alanların da kursun gerekli materyallerle desteklenmeyerek teori de kaldığı; ayrıca kursun süresinin de yöntemin anlamlandırılması için yeterli olduğu belirtilmiştir. Bu sonucu doğrulayan bir çalışmada da Alver ve Durukan (2008), bulgulara göre öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerini yetersiz buldukları, ilk okuma yazma öğretilerini araç gereçlerin temini

konusunda önemli sorunlar yaşanmasa da teknolojik araç gereçlerin ve özellikle kılavuz kitapların iyileştirilmesi gerektiği, ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca, STCY'den önce öğretmenlerin daha CÇY'yi kullandıkları ve STCY ile beraber 66 aylıkların da okula gelmelerinden dolayı daha fazla işitsel, görsel ve yazılı materyale ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, STCY ile ilk okuma yazma öğretimi yaparken öğretmenler yıllık planı esnettiklerini, özellikle de esnetilen derslere ait okuma yazma becerisinin çok gerekli olmasından dolayı bunun kaynaklandığını söylemişlerdir. STCY ile yapılan bitişik eğik yazma çalışmalarında ise öğretmenlerin neredeyse tamamı öğrencilerin zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Yuvarlak çizgilerin fazlaca olması, küçük yaşlardan dolayı kasların tam gelişmemiş olması sebebiyle bu durumun kaynaklandığını savunmuşlardır.

Anket verilerine göre ise; STCY ile okuma hızının yavaşladığı gözle görünür bir gerçeklik oluşturmaktadır. Fakat, okumaya geçiş süresinin ise kısalarak daha hızlı okuma yazmaya geçtikleri görülmektedir. Bu çıkan sonuç ilgi yazındaki çalışmalarla da tutarlıdır. Bu durum Aktürk ve Taş (2011), tarafından STCY'nin okuma-yazmaya çabuk geçiş sağlaması ayrıca kavrayarak ve kalıcı öğrenme sağlaması bakımından etkili olduğu ama STCY'nin okuma hızını yavaşlatması ve uygulamada bitişik eğik yazının kullanımı, yöntemin sınırlılıkları arasında belirtilmiştir. Tok Ş, Tok T. Ve Mazı (2008), araştırmasında öğrencilerin Cümle Çözümleme Yöntemiyle daha anlamlı okuduklarını, okuduğu metni daha iyi anlayabildiklerini, daha hızlı ve doğru yazabildiklerini, yazım hatalarını daha az yaptıklarını ve uzun metinleri anlam bütünlüğünü kaybetmeden anlatabildiklerini ortaya koymuştur.

Acat ve Özsoy (2006), yaptıkları çalışmada Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma-yazma öğrenen öğrencilerin hızlı okuyamadıklarını heceleyerek ancak hızlarını arttırabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Anket sonuçlarına göre de öğretmenlerin STCY için yıllık planı esnettikleri görülmektedir.

Ayrıca, öğrencilerin en zor yazdıkları harfler ve olurken, en kolay yazdıkları harfler ise ^o-^ö harfleri olarak kabul görmektedir. STCY ile bitişik eğik yazı kullanılırken metinlerin dik temel harflerden oluşması ve öğrenciler tarafından okunmasının da öğretmenlerin yarısı tarafından öğrencilerin zorlandığı yönünde görüş bildirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlere STCY ile okuma yazma öğretimi yapılmadan önce hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir. Yöntemle beraber materyal ihtiyacı da olması sebebiyle karar vericiler tarafından kullanılabilir malzemelerin okullara temin edilmesi zorunluluk arz etmektedir. Ayrıca, 66 aylık öğrencilerin 1. Sınıfa başlaması noktasındaki uygulama bir daha gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin hazır bulunmuşluğu da dikkate alınarak yazma sürecindeki bitişik eğik yazma yerine temel dik harfler kullanılmalı ya da bu karar uygulayıcı olan öğretmenlere bırakılmalıdır. STCY ile okumaya geçiş süreci kısalarak daha hızlı olmuş olsa da okuma hızı azalmasıyla beraber anlama becerisi zarar gördüğünden yöntemin avantajlı ve dezavantajlı yönleri tekrar gözden geçirilmelidir.

KAYNAKLAR

Acat, B., Özsoy, U. (2006), "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma-yazma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler" *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*. Gazi Üniversitesi, Ankara: Kök Yayıncılık

Aktürk, Y. & Taş., A. M. (2011). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viraneşehir örneği)

Bektaş, A. (2007), Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği

Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 279-289.

Kavcar, C. (1998). Türkçe öğretimi. Ankara: Engin Yayınevi.

Sağır, M. (2002), Türkçe Dilbilgisi Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*.53, 123-144.

ONLINE ETWINNING MESLEKİ GELİŞİM ÇALIŞTAYLARI

Başak EVCİN- Ovacık İlkokulu/ basakbaskaya35@gmail.com

Ümit YEL – Balıkesir İl MEM AR-GE / umityel@gmail.com

Fatma İPEK BEREKAT – Kayabey Şehit F.Kulaoğlu Ortaokulu/f.g.ipek@hotmail.com

Tuğba AKSOY – Namık Kemal İlkokulu/ tugbaerenaksoy@gmail.com

Ferhat EVCİN – 5 Eylül Anadolu Lisesi/ferhatevcin@gmail.com

Kezban UYGUR YEL – Sırrı Yırcalı Anadolu Lisesi/uygur84@yahoo.com

ÖZET

eTwinning, merkezi Brüksel’de yer alan Avrupa Okul Ağı (European Schoolnet) tarafından yürütülen, 34 Avrupa Eğitim Bakanlığının yer aldığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını etkin kullanarak projeler geliştirmesini amaçlayan bir faaliyettir. Online eTwinning mesleki gelişim çalıştayları eğitici eğitimlerini kapsayan, eğiticilere eTwinning platformunu tanıtmak ve kullanımını öğretmek için Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından organize edilmiş bir projedir.

21. yy eğitim becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek için önceliğimiz 21.yy eğitim öğretim becerilerine hakim eğitimcilerle sahip olmaktır. Bu yüzden bu proje ile ilk olarak eğitimcilerin donanımlı hale gelmesi amaçlanmıştır. İçinde bulunduğumuz küresel salgın şartlarında yaygınlaşan online eğitim fırsatlarını lehimize çevirerek ulaşabildiğimiz kadar çok eğitimciye ulaşarak öğretmenlerimizin farklı yöntem ve teknikler kullanarak proje yürütmeleri sağlanmıştır. Online eğitim döneminde öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını etkili ve verimli kullanmaları, çevrimiçi materyal hazırlayabilmeleri, interaktif ve etkili çevrimiçi ders materyalleri tasarlayabilmeleri ders işlenişlerinin sağlanması açısından önem arz etmiştir. Zoom programını kullandığımız çalıştaylarda, padlet, popplet, wordart araçları başta olmak üzere öğretmenlere web 2.0 araçları konusunda uygulamalı eğitimler verilmiştir. Canva eğitici hesabı sahibi olma konularında da yol gösterilmiştir. Tüm branşları kapsayan bir çalıştay olduğu için kapsayıcı, disiplinlerarası ve harmanlanmış eğitim modelleri yaygın olarak kullanılmıştır. Bu çalıştaydaki amaçlarımızdan bir diğeri de eğitimcilerin dijital araçları eğitim ortamına uyarlamada hata yapma korkusunu en aza indirerek bu konuda motivasyonlarını artırmaktır. Bunun için yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi kullanılmış, öğretmenlerin eğitimde yeni yaklaşımları keşfetmeleri sağlanmış (ters yüz öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.) bu çalışmalar sonunda başarılı olunarak 1200’ün üzerindeki sayıda eğitimcinin UDS tarafından kalite etiketi ile ödüllendirilmesi sağlanmıştır.

Türkiye’de ilk defa Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından koordine edilen çalışmada; öğretmenlerin dijital yeterliliklerini dolayısıyla çevrim içi eğitimlerin niteliği artırmak, proje tabanlı öğrenme metoduyla öğrencilere Millî Eğitim Bakanlığı müfredatı konu ve kazanımlarında yer alan becerileri kazandırmak amacıyla 29-30 Aralık 2020 ve 20-21 Ocak 2021 tarihlerinde Çevrimiçi eTwinning çalıştayları gerçekleştirilmiştir. Balıkesir genelinde 59 öğretmenin mentor olarak, 1231 öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı çevrimiçi çalıştaylarda 114 proje ortaya çıkmıştır. Projelerin sonucunda uzaktan eğitime nitelik katılmış, öğrencilerin motivasyonu artırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitici Eğitimi, Etwinning, BİGEP, Balıkesir İl MEM.

ABSTRACT

eTwinning is an activity carried out by the European Schoolnet, headquartered in Brussels, involving 34 European Ministries of Education, aiming at helping teachers and students develop projects by effectively using information and communication technologies. Online eTwinning professional development workshops are a project organized by Balıkesir Provincial Directorate of National Education to introduce trainers and teach the use of eTwinning platform, covering trainers' training.

In order to raise students with 21st century education skills, our priority is to have educators who have 21st century education skills. Therefore, with this project, it is aimed to first equip educators. By turning the online education opportunities that have become widespread in the conditions of the global epidemic we are in, to our advantage, we have reached as many educators as we can reach and our teachers have been provided to

carry out projects by using different methods and techniques. In the online education period, it is important for teachers to use information and communication technologies effectively and efficiently, to prepare online materials, and to design interactive and effective online course materials. In the workshops where we used the Zoom program, teachers were given practical training on web 2.0 tools, especially padlet, popplet and wordart tools. Guidance is also provided on how to have a Canva trainer account. Inclusive, interdisciplinary and blended education models were widely used as it was a workshop covering all branches. Another of our goals in this workshop is to increase the motivation of educators by minimizing the fear of making mistakes in adapting digital tools to the educational environment. For this, the method of learning by doing was used, teachers were enabled to discover new approaches in education (flipped learning, project-based learning, etc.).

In the study coordinated by Balıkesir Provincial Directorate of National Education for the first time in Turkey; Online eTwinning workshops were held on 29-30 December 2020 and 20-21 January 2021 in order to increase the digital competencies of teachers and thus the quality of online training, and to provide students with the skills in the curriculum of the Ministry of National Education with the project-based learning method. 114 projects emerged in the online workshops where 59 teachers participated as mentors and 1231 teachers participated as participants throughout Balıkesir. As a result of the projects, distance education has been qualified and the motivation of the students has been increased.

Keywords: Trainer Education, Etwinning, BİGEP, Balıkesir İl MEM.

GİRİŞ

(Technological Pedagogical Content Knowledge) TPACK ; Eğitim ve öğretimde teknoloji kullanılarak yapılması planlanan etkinliklerin, planlanırken mutlaka öğretim programına ve öğrencilerin pedagojik beklentilerine uygun olması gerektiğini anlatan bir çerçevedir. TPACK öğrenme etkinliklerini daha etkin bir biçimde tasarlayabilmek için bu noktada öğretmenlere yardımcı olan bir teknoloji entegrasyon modelidir (Ersöz, 2019).

Teknoloji çağı olarak tanımlanan yüzyılımız eğitim adına birçok gereksinimi beraberinde getirmiş, anlamlı ve kalıcı öğrenme adına tüm dünya eğitim sistemlerinde farklı yapılanmaları ve reformları gerekli kılmıştır. Yapılan reformlar; öğretmen yetiştiren kurumlara, öğretmenlere, okul yöneticilerine, öğrencilere, velilere ve eğitim-öğretimin yapıldığı her türlü ortama farklı profiller çizmiştir. Özellikle çeşitli kurum ve kuruluşlar (Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kuruluşları, EğitimÖğretimle İlgili Dernek ve Vakıflar vb.) tarafından belirlenen niteliklere öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerileri dahilinde sahip olmaları ve öğrencilerin de araştırmacı, bilgiye kendi ulaşabilen, etkili kararlar verebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen ve tanımı oldukça genişletilebilecek ancak genel olarak “bilim okuryazarı birey” olarak tanımlanan bireysel özelliklere sahip olmaları hedeflenmiştir.

Öğretmenler, hizmet içi kurslarda tüm öğretmenlerin ilgi, tutum, ön bilgi ve deneyimlerinin eşit kabul edilmesinin yanlış bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir (Kaya, Yılayaz 2013).

Öğretmenler eğitim öğretimde teknoloji kullanımı amacıyla verilen hizmetiçi eğitimlerin teorik olduğu için uygulama yaparken zorlandıklarından ve yaşadıkları sorunların çözümünde de yardım alma şanslarının olmamasından şikâyet etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel yaklaşımlarının da etkili olmadığı, öğretmenler tarafından belirtilen diğer bir durumdur (Cengiz, 2013).

AB tarafından yürütülen, 27 ülkeden toplam 190.000 öğrenci, öğretmen ve okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilen ve sonuçları Nisan 2013’de yayınlanan “Okullarda Bilgi İletişim Teknolojileri Araştırması-ICT in schools survey” sonuçları, okullarda teknoloji kullanımında birçok

öğrencinin ihtiyaç duyduğu şeyleri alamadığını ve öğretmenlerin de daha fazla eğitime ve desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermiştir (European Commission, 2013).

Tüm bu bilimsel verilere pandemi koşulları da eklendiği zaman, zaten derslerine teknolojiyi entegre etme açısından güçlük çeken her okul düzeyinden öğretmen kendilerini bir anda uzaktan eğitimin içerisinde bulmuşlardır. Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde düzenlenen Online eTwinning Mesleki Gelişim Çalıştayları aracılığıyla Balıkesir ilinde çalıştaylara başvuru yapmış olan ve daha önce eTwinning projesi olmayan 1200 öğretmen ve eTwinning projeleri yürütmüş olan 54 öğretmen örnekleme dahilinde araştırma gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

5 li likert tipi ile hazırlanan ölçek; yapılan çalıştay öncesi ön test son test şeklinde uygulanmıştır. Balıkesir ilinde görev yapan, eTwinning projesi yapmış ve yapmamış öğretmenlerin TPACK bilgi ve beceri düzeyleri incelenmiştir. “Keşfedici korelasyonel araştırma modeli” çalışma genelinde kullanılmış, belirli değişkenlerin etkisiyle farklılaşma gösteren grupların birbirleriyle karşılaştırılabilmesi mümkün olmuştur.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada araştırma deseni olarak keşfedici korelasyonel araştırma modeli belirlenmiştir. Keşfedici korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri çözümlenerek önemli bir olayı anlamaya çalışmak için kullanılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Araştırmada bağımsız değişken olarak demografik değişkenler (cinsiyet, branş, öğretmenlik deneyim süresi, eTwinning projesi yapma durumu, eTwinning Ulusal Kalite Etiketi alma durumu, eTwinning Avrupa Kalitesi Alma Durumu, eTwinning Ulusal Kalite Etiketi Sayısı, eTwinning Avrupa Kalite Alma Durumu) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ise TPACK bilgi ve beceri düzeyleridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir ilinde görev yapmakta olan 1254 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem seçiminde daha önce eTwinning projesi yapan bir grup mentör öğretmen ile daha önce eTwinning projesi yapmamış öğretmenlerin bir arada bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu yöntemin seçilmesindeki neden ise incelenen konuyu en iyi yansıtacak elemanların seçimini ve karşılaştırma yapılabilmesini öngörmesidir. Bu çerçevede farklı birimlerde görev yapan farklı okul kademelerinde (okul öncesi, ilköğretim, ortaokul, lise) öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	991	79.02
	Erkek	263	20.98
Okul Kademesi	Okul Öncesi	196	15.62
	İlkokul	366	29.12
	Ortaokul	520	41.42
	Lise	172	13.74
Proje Deneyimi	eTwinning projesi yapmış olanlar	54	%4.03
	eTwinning projesi yapmamış olanlar	1200	%95.97

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taranarak hazırlanmış olan 5 li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Likert-tipi sorular araştırılan konu hakkında tutum veya görüş içeren bir ifade ve bu ifadeye katılım düzeyini belirten seçenekler içerir. Likert-tipi sorularda katılım düzeyini belirlemek amacıyla iki aşırı uç arasında yer alan birden çok seçenek sunulur. Bu seçenekler “en yüksekte en düşüğe” veya “en iyiden en kötüye” doğru dereceli bir şekilde sıralanır.

Analiz aşamasında bu seçenekler derecelerine göre birer sayısal değer atanarak kodlanır ve böylece nitel veri nicel veriye dönüştürülerek analiz edilir. Ölçek soruları belirlenirken kolay bir şekilde anlaşılır olmasına, yönlendirmelerden uzak olmasına, TPACK becerilerini içeriyor olmasına dikkat edilmiştir. Veriler toplanırken gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmış olan öğretmenlerin verilerinin toplanıyor olmasına dikkat edilmiştir. (Öğretmen adları, okul kademe bilgileri ölçek formuna dahil edilmiştir.)

Verilerin Analizi

Likert tipi ya da “dereceleme toplamları” tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan, genel olarak, ölçekteki maddelere gösterilen tepkilere verilen puanların toplamından oluşur (Tezbaşaran, 2008). Katılımcı ölçekte bulunan her bir maddeye tepkide bulunurken, söz konusu maddeyle ilgili tutumunun derecesini belirtir. Ölçek ön test ve son test olarak çalıştay başında ve sonunda uygulanmıştır.

BULGULAR

eTwinning projesi yapan öğretmenler ile yapmayan öğretmenlerin TPACK yeterlikleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. eTwinning projesi yapan öğretmenlerin, kalite etiket sayısı arttıkça TPACK yeterlikleri arttığı görülmüştür. Ulusal Kalite etiketi alan öğretmenler ile Avrupa etiketi alan öğretmenler arasında TPACK yeterlikleri düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. (Önceden eTwinning projesi yapmış 54 öğretmenin 40 tanesi Avrupa Kalite Etiketlerine sahiptir.) Cinsiyet değişkeni ile TPACK yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ön test sonucuna göre; 1254 öğretmenin %84.36 sının web 2.0 araçlarını daha önce derslerine entegre etmedikleri görülmüştür. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %95.06 sının daha önce dijital ders içerik, materyal ve oyunlarını oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde bu öğretmenlerin %91.24'ünün etkileşimli ders ve proje planı oluşturmadıkları ön test sonuçlarında görülmüştür.

Bu bağlamda çalıştay planlaması ön test sonuçlarına göre yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını kullanmalarını (popplet, wordart, canva vb.) sağlayacak bir planlama yapılmış, her proje grubuna 10 öğretmen ve 1 mentör verilmiştir. Öğretmenlerin dijital materyal ve eğitim öğretim araçları hazırlamaları sağlanacak şekilde proje planları revize edilmiştir.

Son test sonucuna göre ise; öğretmenlerin %96.67'si derslerinde web 2.0 araçlarını kullanmaya başlamıştır. Öğretmenlerin %97'si dijital oyun ve materyal oluşturarak öğrencileri ile paylaşmaya başlamıştır. Çalıştay sonucunda tüm öğretmenlerin bir projeye dahil oldukları ve tamamının Ulusal Kalite Etiketini aldığı görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, eTwinning projesi yapan öğretmenlerin uygulanan ölçeğin alt ölçekleri olan; araçlarında TPACK kullanımı, eğitim yönetiminde TPACK kullanımı, öğrencileri anlamak için TPACK kullanımı, Teknoloji Entegreli ders anlatımı ile anlamlı bir çalışmalar bütünü oluşturduğu görülmüştür. İlk kez eTwinning projesi yapmış olan örneklem grubunun ise araçlarında TPACK kullanımı, eğitim yönetiminde TPACK kullanımı, öğrencileri anlamak için TPACK kullanımı, Teknoloji Entegreli ders anlatımı konusunda gelişme kaydetmiş olmakla birlikte mentör grubundaki çalışma yapılanması gözlenmemiştir.

İleride yapılacak bir çalışma ile eTwinning projesi yapan ve yapmayan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri incelenebilir. İleride yapılacak bir çalışma ile eTwinning projesi yapan ve yapmayan öğretmenlerin mesleki özyeterlilikleri ve öğrencilerin sosyal becerilerindeki değişimler incelenebilir.

KAYNAKLAR

Web 2.0 Eğitimine Yönelik Gerçekleştirilen Bilimsel Bir Etkinliğin Değerlendirilmesi: Katılımcı Görüşleri (Altıok, Üçgöl, Yükseltürk, 2017)

Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması (Çelik, 2020)

Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers (Geban, Elmas 2012)

Proje Tabanlı Öğretim Sürecinde eTwinning Faaliyeti'nin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Yansımaları (Başaran, Kaya, Akbaş, Yalçın, 2020)

Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak eTwinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri (Avcı, 2021)

eTwinning projelerinin yarattığı dijital okuryazarlık katkısına katkı sağlama (Erdem, Toktay, Yaygöz, Küçüksüleymanoğlu, Gençtürk Erdem, 2021)

Baser, D., Kopcha, T. J., & Ozden, M. Y. (2016). Developing a technological pedagogical content knowledge (TPACK) assessment for preservice teachers learning to teach English as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 749–764

Yeh, Y.-F., Hsu, Y.-S., Wu, H.-K., Hwang, F.-K., & Lin, T.-C. (2014). Developing and validating technological pedagogical content knowledge-practical (TPACK-practical) through the Delphi survey technique. *British Journal of Educational Technology*, 45, 707–722.

BİR TEMATİK İÇERİK ANALİZİ: AKRAN ZORBALIĞI

Şeyma ATAHAN

Balıkesir Üniversitesi

seymaatahan@gmail.com

Prof. Dr. Sevinç MERT UYANGÖR

Balıkesir Üniversitesi

smert@balikesir.edu.tr

ÖZET

İlk kez 1970li yıllarda Olweus'un İskandinavya ülkelerinde yaptığı araştırmalarda karşılaştığımız akran zorbalığı, daha sonraları birçok araştırmannın konusu olmuştur. Akranlar arasında fiziksel, sözel ve duygusal olarak görülebilen zorba davranışlara son yıllarda siber zorbalık kavramı da eklenmiştir. UNICEF tarafından siber zorbalık; dijital teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilen zorbalık olarak tanımlanmıştır. Zorba davranışların hem davranışı yapan hem de kurban üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu yapılan araştırmalarda ortaya konulmaktadır. Zorbalığa uğrayan mağdur/kurban çocukların okulda mutsuzluk ve güvensizlik hisleri olduğu, okuldan korktukları, depresyon, kaygı, uyku güçlükleri, gece yatak ıslatması yaşadıkları, düşük benlik saygısına ve somatik belirtilere sahip oldukları, yalnızlık ve yalnızlık yaşadıkları, okuldan kaçma, okul terki, zor öğrenme gibi davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Bu araştırma da ise akran zorbalığını konu alan çalışmaların, tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın akran zorbalığı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin genel fikir vermesi, yürütülmesi planlanan çalışmalara literatür desteği sağlaması, ilgili alanda araştırma yapılmayan konuların tespit edilmesine fayda sağlaması beklenmektedir.

“Akran zorbalığı” anahtar kelimesi kullanılarak; Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi, Ulakbim TR Dizin Google Scholar veri tabanlarından ulaşılan ve 2016-2022 tarihleri arasında yürütülmüş olan; toplam 32 makale ve 51 tez çalışması tematik içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmalar; amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuç ve öneri bağlamında incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, yapılan araştırmaların çoğunluğunun akran zorbalığı ile ilişkili olduğu düşünülen kavramların (stres bozukluğu, okul tükenmişliği, empatik eğilim, öznel iyoluşluk, okul iklimi vb.) ortaya çıkarılması amacıyla yürütülen araştırmalar olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda yöntem olarak en çok deneysel desenin ve veri toplama aracı olarak da ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, akran zorbalığına ilişkin çalışmaların daha çok ortaokul düzeyinde geliştirildiği de söylenebilir. Araştırmannın sonucunda, ilkökul düzeyinden itibaren akran zorbalığının etkilerinin azalmasına ilişkin deneysel araştırmaların yanında daha çok nitel araştırmaların da yapılması ve ayrıca eğitim alanında eylem araştırmaları çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, Tematik Analiz, İçerik Analizi

ABSTRACT

Peer bullying, which we encountered for the first time in the 1970s in Olweus' research in Scandinavian countries, later became the subject of many studies. In recent years, the concept of cyberbullying has been added to bullying behaviors that can be seen physically, verbally and emotionally among peers. cyberbullying by UNICEF; It is defined as bullying carried out using digital technologies. Studies have shown that bullying behaviors have negative effects on both the perpetrator and the victim. Victim children who are bullied have feelings of unhappiness and insecurity at school, fear of school, depression, anxiety, sleep difficulties, bedwetting at night, low self-esteem and somatic symptoms, loneliness and isolation, truancy from school, dropout, difficult learning. have been found to exhibit such behaviors. In this research, it is aimed to examine the studies on peer bullying with thematic content analysis method. It is expected that the study will give a general idea about the studies on peer bullying, provide literature support for the studies planned to be carried out, and help identify the subjects that have not been researched in the relevant field.

Using the keyword “peer bullying”; Higher Education Council Thesis Center, Ulakbim TR Index, which was accessed from Google Scholar databases and carried out between 2016-2022; A total of 32 articles

and 51 dissertations were analyzed by thematic content analysis method. Studies; purpose, method/pattern, sample level, data collection tool, data analysis method, conclusion and recommendation.

According to the findings, it was determined that the majority of the studies were conducted to reveal the concepts (stress disorder, school burnout, empathic disposition, subjective well-being, school climate, etc.) that are thought to be related to peer bullying. In the studies, it was determined that the experimental design was the most used method and the scales were used as the data collection tool. In addition, it can be said that studies on peer bullying are mostly developed at the secondary school level. As a result of the research, it can be suggested that more qualitative research should be carried out as well as more qualitative research on the reduction of the effects of peer bullying from the primary school level and action research studies should be carried out in the field of education.

Keywords: Peer bullying, Thematic Analysis, Content Analysis

GİRİŞ

Alan yazın incelendiğinde akran zorbalığıyla ilgili en kapsamlı araştırmaları yapan Olweus (1995) akran zorbalığını, “bir kişinin başka bir kişinin başka bir kişi ya da grup tarafından sürekli ve uzun süreli olarak olumsuz hareketlere maruz kalması” olarak tanımlamaktadır. Olumsuz davranışın zorbalık olabilmesi için, davranışın kasıtlı bir şekilde ve acı çektirmek amacıyla yapılması gerekmektedir. Bu hareketlere örnek olarak; aşağılamak, sözle tehdit etmek, dalga geçmek, dışlamak, isim takmak gibi hareketler verilebileceği gibi, tekmelemek, birine vurmak, çimdiklemek gibi fiziksel temas gerektiren hareketlerde örnek olarak verilebilir (Çayırdağ, 2006).

Akran zorbalığı konusunda diğer araştırmacıların yaptığı tanımlar ise şu şekildedir: “Zorbalık, kişi veya grup tarafından, kendini koruyabilecek durumda olmayan bireylere yönelik yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçlar doğuran ve istikrarla devam eden şiddet türüdür” (Roland, 2000). “Zorbalık, muktedirlerin, kendi yararları için, kendini savunma gücü olmayanlara karşı fiziksel, psikolojik veya sözlü iletişim düzleminde gerçekleşen mağdura stres ve acı veren ve süreklilik gösteren saldırılardır” (Besag, 1989). “Zorbalık, zorbanın mağdura bilerek ve isteyerek fiziksel veya psikolojik şiddet uygulaması ile sonuçlanan saldırganca tavırların toplamıdır; sürekli, zorba mağdurdan daha güçlüdür veya kendini daha güçlü algılar” (Smith ve Thompson, 1991).

2012 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün yayınladığı raporda, zorbalığın görülme oranı %1 ile %32 arasında değişmektedir (Currie ve ark., 2012). Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında okullarda yaşanan şiddet olaylarının incelendiği çalışmada, %32.8 oranında fiziksel zarar veren olaylar (yumruk, tekme, tokat vs), %19.7 oranında tehdit ve sataşma, %12.9 oranında dedikodu yapma, lakap takma, %9.5 oranında eşyaya/mala zarar verme şeklindeki olayların görüldüğü saptanmıştır (Gelbal ve Duyan, 2006). Yıldırım (2001) ise gençlerin %16.4’ünün zorba, %26.2’sinin kurban ve %23.8’inin de zorba veya kurban grubunda yer aldığını belirtmiştir (Akt. Mercan ve Yıldırım Sarı, 2018). Tüm bu araştırmalar okullarda ve sosyal yaşamda görülen zorbalık içeren tutumlarla yüksek oranda karşılaşıldığını göstermektedir.

Akran zorbalığı ile ilgili yapılan bu çalışmalar incelendiğinde içerik analizi çalışmasına rastlanmamıştır (Metin Aslan ve Tuğrul, 2013). Akran zorbalığı ile ilgili Türkiye’de yapılmış çalışmaların şekil ve içerik yönünden incelenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmaların farklı açılardan ele alınması bu alanda çalışan araştırmacıların ve eğitimcilerin farklı bakış açılarıyla değerlendirme yapmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, Türkiye adresli olup, 2016-2022 yılları arasında SSCI ve ULAKBİM kapsamındaki dergilerde

yayınlanmış makaleler ile YÖK tez bankasında yayınlanmış tezlerin incelenmiştir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Akran zorbalığıyla ilgili araştırmaların;
 - a) amaçları nedir?
 - b) araştırma yöntemleri nelerdir?
 - c) veri toplama araçları nelerdir?
 - d) örneklem grubu nedir?
 - e) veri analiz yöntemleri nelerdir?
 - f) sonuçlara nedir?
 - g) önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımının tercih edildiği bu çalışmada, içerik analizi yöntemlerinden tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi, bir alanda yapılan çalışmaların eğilimleri ile sonuçlarının temalar ve şablonlar oluşturularak eleştirel bir bakış açısıyla sentezlenmesine dayanır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu sebeple, araştırma konusuyla ilgili çalışan ve alandaki çalışmalara ulaşma olanağı sınırlı olan araştırmacılara kaynak sağlar (Ültay ve Çalık, 2012). Bu çalışmada, akran zorbalığı çalışmalarının incelenmesi ve ortak eğilimlerin kapsamlı bir şekilde resmedilmesi amaçlandığından, tematik içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, akran zorbalığı çalışmalarına ulaşmak ve incelemek amacıyla; uluslararası ve ulusal veri tabanları taranmıştır. Türkiye'deki akran zorbalığı konusunda yapılan çalışmalara ulaşmak için Google Scholar, ULAKBİM Ulusal Veri Tabanı ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanları taranmıştır. Taramalarda anahtar kelime olarak; akran zorbalığı kavramı kullanılmıştır. Doküman taraması sonucunda erişim izni olmayan tezler ile tam metni olmayan bildirimler kapsam dışı tutulmuştur. Çalışmalarda aynı yazarın lisansüstü tezinden ürettiği makalenin olması durumunda, lisansüstü tez tercih edilmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada 51 tez ve 32 makaleden oluşan toplam 83 çalışma incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada öncelikle alan yazından elde edilen makale ve tez çalışmaları içerik analizi yöntemiyle ayrıntılı olarak incelenmiştir (Patton, 2002). İnceleme sonucunda çalışmaların analizi için bazı parametreler belirlenmiştir. Bu parametreler; amaç, yöntem/desen, örneklem düzeyi, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, sonuç ve öneri olarak belirlenmiştir. Bu parametrelere göre çalışmaların inceleniş biçimine ait bir örnek Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmaların İncelendiği Parametrelere Ait Örnek

Amaç	Yöntem-Desen	Örneklem Düzeyi	Veri Toplama Aracı	Veri Analiz Yöntemi	Sonuç	Öneri
Akran zorbalığı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması	Nitel- Deneyisel	Lise	Ölçek	T-test	İlgili değişkenle ilişki bulunmuştur.	Destekleyici eğitim

Her bir çalışma tabloda yer alan kriterlere uygun olarak incelenmiştir. Çalışmalar belirlenen kriterlere uygun olarak ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu yolla toplam 37 kod belirlenmiştir. Yukarıda verilen parametreler aynı zamanda içerik analizi yoluyla belirlenen kodların sınıflandırıldığı temaları oluşturmaktadır. Bulgular ve yorumlar bu tema ve kodlara dayalı olarak yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

İncelenen çalışmalar, veri kaybı yaşanmaması için araştırmacılar tarafından dikkatlice incelenmiştir. Kodlamaların belirlenen kriterlere uygun olarak yapılmasına dikkat gösterilmiştir. Herhangi bir hata olmaması için bir çalışmaya ait kodlamalar bitmeden diğer çalışma ile ilgili kodlama yapılmamıştır. Kod ve temalar oluşturulduktan sonra, bulgulardan başlayarak geriye doğru ilerleyen bir doğrulama işlemi yapılmıştır. Ayrıca kodlama ve tema oluşturma süreci, içerik analizi konusunda bir uzmanın görüşüne sunulurken geçerlik ve güvenirlilik kontrolü sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, temalar ve kodlar yardımıyla bu bölümde sunulmuştur. Verilerin gösterimi temalara ait başlıklar altında ve tablolar yardımıyla yapılmıştır. Amaç temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 Akran Zorbalığı Çalışmalarının Amaçlarına Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Amaç	Akran Zorbalığının İlgili değişkene etkisi (Siber zorbalık, İnternet bağımlılığı, okula karşı tutum, sosyodemografik değişkenler, duygusal zekâ, psikolojik sağlamlık, empatik eğilim, öznel iyioluşluk, okul iklimi)	31
	Akran Zorbalığı ile ilgili durum değerlendirmesi	24
	Akran Zorbalığı Ölçek Geliştirme Çalışması	2
	Akran Zorbalığını etkileyen faktörler (psikopatoloji, empatik ilgi, ahlaki uzaklaşma, atılganlık düzeyi, travma sonrası stres bozukluğu, stres bozukluğu, okul tükenmişliği)	14
	Akran Zorbalığına ilişkin Görüşler	12
Toplam		83

Tablo 2 incelendiğinde, amaç temasına yönelik 5 farklı kod oluşturulduğu görülmektedir. Bunlardan, Akran Zorbalığının ilgili değişkene etkisinden siber zorbalık, internet bağımlılığı gibi faktörler kastedilirken; Akran Zorbalığı ile ilgili durum tespiti çalışmaları, öğrencilerin mevcut Akran

Zorbalığı düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaları ve mevcut akran zorbalığının ne durumda olduğuna ilişkin durum değerlendirme çalışmalarını içermektedir. Akran Zorbalığı ve farklı değişkenler arasındaki ilişki, öğrencilerin bireysel ya da grup tartışması yapma gibi becerileri ile Akran Zorbalığı becerileri arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Akran Zorbalığını etkileyen faktörler kodunda, Akran Zorbalığı sürecini ve öğrencileri nelerin etkilediğini (örneğin; travma sonrası stres bozukluğu) inceleyen çalışmalar incelenmiştir.

Tablo 2'ye göre, incelenen çalışmaların 31'i Akran Zorbalığının ilgili değişkene etkisi; 24'ü Akran Zorbalığı ile ilgili durum değerlendirmesi; 2'si'ü Akran Zorbalığı ölçek geliştirme çalışması, 14'ü Akran zorbalığını etkileyen faktörler üzerine ve 12'si akran zorbalığına ilişkin görüşler üzerine yapılmıştır.

Yöntem-Desen temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3 Akran Zorbalığı Çalışmalarının Yöntem-Desenine Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f	
Yöntem- Desen	Nicel	DeneySEL Diğer (Nicel olan ancak desen belirtilmeyen) Durum Çalışması	33
			2
			12
	Nitel	31	
	Karma (Nicel+Nitel)	9	
	Alan Yazın Derlemesi	7	
	Toplam	83	

Tablo 3'e göre, yöntem-desen temasına yönelik 4 farklı kod ve 3 alt kod oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen çalışmaların 47'sinin deneySEL desenle (nicel) yapıldığı; 31 çalışmanın diğer (nitel olan ancak desen belirtilmeyen) yöntemlerle yapıldığı; 9 çalışmanın karma (nicel+nitel) yöntemle yapıldığı ve 7 çalışmanın alan yazın derlemesi şeklinde yapıldığı görülmektedir.

Örneklem düzeyi temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Akran Zorbalığı Çalışmalarında Örneklem Düzeyine Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Örneklem Düzeyi	İlkokul	2
	Ortaokul	26
	Lise	20
	Yetişkin	12
Toplam	60	

Tablo 4'e göre, örneklem düzeyi temasına yönelik 4 farklı kodun oluşturulduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen çalışmaların 2'sinin İlkokul düzeyinde, 26'sının Ortaokul düzeyinde, 20'sinin Lise düzeyinde ve 12'sinin Yetişkin düzeyinde olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Akran Zorbalığı Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Aracına Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Veri Toplama Aracı	Ölçek	34
	Görüş formu	15
	Gözlem	4
	Yazılı metinler	25
	Alternatif Araçlar	1
Toplam		79

Tablo 5'e göre, veri toplama araçları temasına yönelik 5 farklı kodun olduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen çalışmaların 34'ünde ölçeklerin; 15 çalışmada görüş formlarının; 4 çalışmada ise gözlemin veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Alternatif araçlarla veri toplanan çalışma sayısı 1 ve yazılı metinlerle veri toplanan çalışma sayısı 25'tir.

Veri analiz yöntemi temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Akran Zorbalığı Çalışmalarında Kullanılan Veri Analiz Yöntemine Ait Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f	
Veri Analiz Yöntemi	T-test	14	
	ANOVA	12	
	Nicel	Mann Whitney U	8
		Spearman Sıralar Farkı	5
		Regresyon	8
	Nitel	Betimsel	17
		İçerik	14
Alternatif Puanlama Anahtarı	6		
Toplam		83	

Tablo 6'ya göre, veri analiz yöntemi temasına yönelik 3 farklı kod ve 7 alt kodun olduğu görülmektedir. Buna göre, incelenen çalışmaların 12'si betimsel analiz ve 5'inde içerik analizi ile verilerin analiz edildiği görülmektedir. Ayrıca 14 çalışmada t-testi, 12 çalışmada ANOVA; 8 çalışmada Mann-Whitney U ve 18 çalışmada ise Spearman Sıralar farkı analizi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. 8 çalışma Regresyon analizi yardımıyla analiz edilirken; alternatif puanlama anahtarı ile 6 çalışma analiz edilmiştir.

Akran Zorbalığı yapılan konu temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sonuca Yönelik Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Sonuç	Akran Zorbalığını etkileyen faktörler (Siber zorbalık, İnternet bağımlılığı, okula karşı tutum, sosyodemografik değişkenler, duygusal zekâ, psikolojik sağlamlık vb.)	34
	Akran Zorbalığında Ailesel faktörler	18
	Akran zorbalılarının kurban olması durumu	20
	Akran zorbalığının halk sağlığı problemi olması	8
	Açıkça bir sonuç içermeyen çalışma sayısı	3
Toplam		83

Tablo 7 incelendiğinde, araştırma sonucu temasına yönelik 5 farklı kodun olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların 35'i Akran Zorbalığını etkileyen faktörleri ortaya koyarken; çalışmaların 18'i Akran Zorbalığında ailesel faktörleri ortaya koymuştur. 20 çalışmada Akran

zorbalarının kurban olması durumunu ortaya koyarken; 8'i akran zorbalığının halk sağlığı problemi olduğunu belirtmektedir. 3 çalışma ise açık bir sonuç içermemektedir.

Öneri temasına yönelik oluşturulan kodların frekans dağılımı Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öneriye Yönelik Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öneri	Ailesel durumlara yönelik öneriler	10
	Önlem programı önerileri	16
	Müdahale programı önerileri	8
	Destekleyici eğitime yönelik öneriler	36
	Gelecek çalışmalara yönelik öneriler	15
Toplam		85

Tablo 8 incelendiğinde, öneri temasına yönelik 5 farklı kodun oluştuğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların 10'u ailesel durumlara yönelik önerilerde bulunurken; 15'i gelecekte yapılacak olan çalışmalara yönelik; 8'i de önerilerde bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmaların 16'sında önlem programlarına yönelik öneriler yer alırken; 36'sında ise destekleyici eğitim yapmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır. Bulgular incelendiğinde; Akran Zorbalığının siber zorbalık, internet bağımlılığı vb. değişkenlere etkisini inceleyen çalışmaların sıklıkla yapılması (Tablo 2), ilgili ölçeklerin uygulama kolaylığı ve kısa zamanda çok sayıda veriye ulaşma imkânını vermesi, araştırmacıları böyle bir amaca yöneliyor olabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Akran Zorbalığıyla ilgili durum tespit etme amacıyla yapılan çalışma sayısının fazla oluşu, bu sürecin daha iyi anlaşılması ve durumun belirlenmesi gerekliliğinden kaynaklanabilir. Diğer yandan, yukarıdaki amaçların aksine, Akran Zorbalığı ölçek geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların sayısının sınırlı kalması, hali hazırda olan bir ölçeği kullanmanın daha kolay ve zaman bakımından ekonomik olmasından dolayı olabilir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin Akran Zorbalığına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan çalışmaların azlığı, bu alandaki bir başka eksikliği ortaya koymaktadır. Yukarıda belirtilen değişkenlerle arasındaki etki ve durum tespiti gibi çalışmaların daha kısa sürelerde ve kolaylıkla yapılması, bu tür karmaşık yapıya sahip çalışmaların sınırlı kalmasına neden olabilir.

İncelenen çalışmalarda çoğunlukla nicel yöntemlerin kullanılması (Tablo 3) Akran Zorbalığı sürecinin nicel yöntemlerle analiz edilmesinin daha kolay olduğunun düşünülmesinden kaynaklanabilir. Araştırmacıların farklı müdahalelerle Akran Zorbalığı ile değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapmayı tercih etmesi, deneysel desenle yürütülen çalışma sayısını yükseltmiş olabilir. Bunun yanında karma (nicel+nitel) yöntemle yapılan çalışmaların sayısının nitel ve nicel yöntemlere göre düşük sayıda yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karma yöntemin farklı ölçme araçlarını kullanmayı gerektiren iş yükü dolayısıyla fazla tercih edilmemesi bu sonucu doğrultmuş olabilir. Deneysel metotla yapılan çalışmalarda nicel yöntemlerin yanında nitel paradigmaya uygun ön ve son testlerin kullanıldığı da belirlenmiştir. Ayrıca; nitel desen ve alan yazın derleme desenleriyle yapılan çalışmaların sayısının oldukça sınırlı kalması, bu alandaki eksiklikleri ortaya koymaktadır.

Farklı bir açıdan bakıldığında, özellikle ilkokul düzeyinde yapılan Akran Zorbalığı çalışmalarının sayıca sınırlı olması bu sonucu doğuran diğer bir etken olarak düşünülebilir. Yapılan çalışmaların çoğunluğunda ortaokul düzeyindeki öğrenciler örnekleme alınırken; çalışmaların küçük bir bölümünde yetişkinler örnekleme dahil edilmiştir. Lise düzeyinde örnekleme sahip 20 çalışma yapılmış olup ilkokul seviyesinde sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Tablo 4). Öğrencilerin yaş ve bilgi birikimleri arttıkça daha çok Akran Zorbalığı sergileyebilecekleri düşüncesi (Mercan ve Sarı, 2018) bu duruma neden olmuş olabilir şeklinde yorumlanmıştır.

İncelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en çok ölçeklerin kullanıldığı belirlenmiştir (Tablo 5). Ölçekler ağırlıklı nicel araştırmalarda kullanıldığından, sayısının fazlalığı deneysel yöntemlerin seçiminden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, bu testler doğrudan Akran Zorbalığını incelemek amacıyla değil, çoğunlukla diğer bağımsız değişkenlere (siber zorbalık, internet bağımlılığı vb.) ait durumların tespitinde kullanılmıştır. Bu testlerin tercih sebebi, Akran Zorbalığı düzeyinin betimlenmesi için veri toplamanın kolay olması ve kısa zamanda çok fazla veriye ulaşma isteğinden kaynaklanabilir (Günay ve Aydın, 2015). Görüşme ve gözlem ile veri toplayan çalışma sayısı, yukarıda verilen yöntemlere nazaran daha az sayıdadır. Bu da araştırmacıların olası veri kaybının önüne geçmek için ölçekleri daha çok tercih etmesinden kaynaklanıyor olabilir. Bununla beraber gözleme oranla yazılı metin kullanımı daha fazla tercih edilmiş olabilir.

Yapılan çalışmalarda, nicel ve nitel veri analizlerinin toplam sayılarının yaklaşık aynı olması (Tablo 6), araştırma amaçlarının eşit şekilde nitel ve nicel olarak veri toplamaya ve analizine uygun şekilde belirlenmesinden kaynaklanabilir. Yani, araştırmacılar eşit oranda genelleme ve derinlemesine betimleme yapma amacı güdüyor olabilir. Nitel olarak yürütülen çalışmalarda betimsel analiz, içerik analizine oranla daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum; görüşmelerin ve gözlemlerin değerlendirilmesinde bu analizlerin araştırma amacına ve problem durumuna daha uygun olacağı düşüncesinden kaynaklanabilir. Nicel olarak yürütülen çalışmaların analizinde ise, t-testi'nin oldukça fazla çalışmada kullanılması, ön-son test karşılaştırmalı deneysel çalışmaların sayısının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde nicel yollarla yapılan analizlerde varyans analizlerinin kullanımının sıkça yapılmasında, akran zorbalığının internet bağımlılığı, duygusal zekâ vb. değişkenlere etkisini inceleyen ve Akran Zorbalığıyla ilgili durum tespiti yapan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının etkisi olabilir. Buna karşılık regresyon analizlerinin sayısının oldukça sınırlı olması, Akran Zorbalığıyla ilgili yordamsal çalışmaların sınırlı sayıda olmasından kaynaklanabilir.

Yapılan çalışmalarda sıklıkla bir değişkenin (internet bağımlılığı vb.) Akran zorbalığını etkileme durumuyla ilgili sonuçlara yer verilmesi deneysel çalışmaların daha çok tercih edilmesinde kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Akran Zorbalığında ailesel faktörlerin etkisine yönelik sonuçların da ortaya konmasının sıklıkla yapıldığı belirlenmiştir. Akran zorbalığına maruz kalanların normale göre daha çok akran zorbalığı tavrı sergilediğine ilişkin bulunan sonuçları içeren çalışmaların da sık yapıldığı belirlenmiştir. Akran zorbalığının bir halk sağlığı problemi olduğuna yönelik çalışmalar az sayıda bulunmuştur (Gökkaya ve Tekinsav Sütçü, 2015). Bu durumun nedeni olarak yapılan çalışmaların sağlık alanında yapılması nedeniyle olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda; çoğunlukla Akran Zorbalığı için ailelerin ne şekilde yönlendirilebileceğine ve bilgilendirilebileceğine yönelik (Tutkun vd., 2017; Mercan ve Yıldırım Sarı, 2018; Karacan ve Bacanlı, 2020) öneriler yapılmıştır. Akran Zorbalığı önlem, müdahale ve destekleyici eğitim programları ile ilgili çokça çalışma yapılmıştır (Aypay, Durmuş ve Aybek, 2016; Polat ve Sohbet, 2020; Adalar Çelenk ve Yıldızlar, 2019). Bunun yanında gelecekte yapılacak

araştırmalara yönelik olarak, Akran Zorbalığı ve farklı durumlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yurdakul ve Dağcıoğlu, 2018; Gökçaya ve Tekinsav Sütçü, 2015) önerilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

Öğrencilerin Akran Zorbalığını etkileyen faktörlerin ortaya konmasına yönelik çalışmalar sınırlı olmasından dolayı, Akran Zorbalığını etkileyen faktörleri ve bu faktörler ile Akran Zorbalığı becerileri arasında ne tür ilişkiler olduğunu belirleyen çalışmalar yapılabilir.

Akran Zorbalığı sürecini incelemek amacıyla karma yöntemle dayalı yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu nedenle, Akran Zorbalığı araştırmalarını yöntemsel açıdan zenginleştiren (etnografik araştırmalar, eylem araştırmaları vb.) çalışmalar yapılmalıdır.

“Ağaç yaş iken eğilir” düşüncesinden ve ilkökul düzeyindeki çalışmaların az sayıda olmasından hareketle; ilkökul düzeyindeki örneklerle Akran Zorbalığı sürecini detaylı olarak inceleyen ve farkındalığı arttırmaya çalışan müdahale çalışmaları yapılabilir.

Akran zorbalığına yönelik farkındalık oluşturulması ve farkındalığın artırılması için ebeveynlere, öğrencilere, öğretmenlere destekleyici eğitim verilebilir.

KAYNAKLAR

Adalar Çelenk, T., ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(2), 24-31. <https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150>

Aypay, A., Durmuş, E. ve Aybek, E. C. (2016). Akran zorbalığı, okul tükenmişliği ve ebeveyn izlemesi arasındaki ilişki. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1389-1396.

Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools: A Guide to Understanding and Management*. Milton Keynes: Open University Press. Smith ve Thompson, 1991.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., ... Barnekow, V. (Eds.). (2012). *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Çayırdağ, N. (2006). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Kültürünü Algılayışları İle Zorbalık Eğilimleri ve Zorbalıkla Baş Etme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gelbal, S. ve Duyan, V. (2006). Attitudes of university students toward lesbians and gay men in Turkey. *Sex Roles*, 55. 573-579.

Gökçaya, F. ve Tekinsav-Sütçü, S. (2015). Çocuklar için zorbalıkla ilgili bilişler ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 54-63.

Günay, R. ve Aydın, H. (2015). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3294>

Karacan Özdemir, N. ve Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/54184/732975>

Mercan, H. ve Yıldırım Sarı, H. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1) , 21-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fnjin/issue/35751/387176>

Metin Aslan, Ö. & Tuğrul, B. (2014). The content analysis of preschool children's bullying and victimization behaviors in play. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(1), 60-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29352/314088>

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200. <https://doi.org/10.1111/14678721.ep10772640>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Sage Publications, Inc.

Polat, F. ve Sohbet, R. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinde akran zorbalığı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(2), 41-51. Doi.10.17517/ksutfd.608921

Roland, E. (2000), Bullying in school: Three national innovations in Norwegian schools in 15 years. *Aggr. Behav.*, 26, 135-143. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10982337\(2000\)26:1<135::AIDAB11>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)10982337(2000)26:1<135::AIDAB11>3.0.CO;2-3)

Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39, 33-38.

Tutkun, E., Güner, B.Ç., Ağaoğlu, S.A., Soslu, R. (2010). Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 23-29.

Ültay, N. ve Dönmez Usta, N. (2016). Öğretmen adaylarının bağlam temelli problem yazabilme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(2), 447-463. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/26698/280872>

Yıldırım, S. (2001). The relationships of bullying, family environment and popularity. Unpublished thesis. Ankara, Turkey: Middle East Technical University

Yurdakul, E. & Dağcıoğlu, B. (2021). Investigation of knowledge levels of family physicians and pediatricians about peer victimization. *Ankara Medical Journal*, 21, 49-56.

2021 LİSELERE GEÇİŞ SINAVI FEN BİLİMLERİ TESTİ SORULARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Öğretmen Cafer Pekdoğan

Milli Eğitim Bakanlığı

cafer_pekdogan@hotmail.com

Prof. Dr. Talip Kırındı

Kırıkkale Üniversitesi / Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

talipkirindi@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışma, liselere geçiş sınavlarındaki fen bilgisi sorularının bilimsel süreç becerilerine göre incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olup, veriler doküman inceleme yöntemi ile toplanmıştır. Veri kaynağı olarak uygulanan 2021 Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Fen Bilimleri soruları temel alınmıştır; analizleri uzman tarafından oluşturulan belirtke tablosu doğrultusunda yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, araştırmada analizi yapılan sınav ele alındığında soruların genel olarak bilimsel süreç beceri basamaklarını desteklediği, ayrıca bu sınavda daha çok alt düzey bilimsel süreç becerilerine yer verildiği görülmüştür. Bilimsel süreç becerilerini desteklemek ve geliştirmek adına çoğunlukla temel becerilerinden 'gözlem' ve 'çıkarma yapma' basamağına yönelik soruların olduğu görülmektedir. Bilimsel süreç becerilerinden 'iletişim kurma' ve 'ölçme' basamağına yönelik hiç soru sorulmamıştır. İleride yapılacak olan sınavların tüm bilimsel süreç becerilerini kapsayacak şekilde hazırlanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, fen eğitimi, fen bilimleri, liselere geçiş sınavı.

ABSTRACT

This study was prepared in order to examine the science questions in the high school transition exams according to the scientific process skills. The research is a qualitative research and the data were collected by the document review method. As a data source, the applied 2021 High School Transition Exam (LGS) Science questions were taken as a basis; their analysis was carried out in accordance with the indication table created by the expert. According to the findings obtained at the end of the study, when the exam analyzed in the study was considered, it was seen that the questions generally supported the scientific process skill levels, and also included lower-level scientific process skills in this exam. It is seen that there are questions about 'observation' and 'inference' from their basic skills mostly in order to support and improve their scientific process skills. No questions have been asked about the scientific process skills for the steps of 'communicating' and 'measuring'. It is suggested that the exams to be held in the future should be prepared to cover all the scientific process skills.

Keywords: Scientific process skills, science education, science sciences, high school transition exam

GİRİŞ

Fen bilimleri herhangi bir otoriteyi kabul etmeyen, getirdiği açıklamaların deney ve gözlemlerle tekrarlanabilir özellikte olduğu, ulaştığı sonuçları kesin doğrular kabul etmeyip belirli bir hata payı bırakan bir alandır (Martin, 2009: 44-47). Fen bilimleri eğitimi sorgulama, gözlem ve araştırma yapmaya dayalı öğretilenilebileceği gibi hayattan kopuk bir şekilde, bağlamından koparılan bilgilerin ezberletilmesiyle de yapılabilir. Sorgulama, araştırma, deney ve etkinlik yapmaya dayanmayan bir eğitimin başarılı olması düşünülemez. Öğretim programı içerik geliştiricileri bu nedenle araştırma ve gözleme dayalı fen bilimleri eğitimi geliştirmeye büyük önem vermektedirler (Ebert ve Culyer, 2011: 199).

Fen bilimleri dersi öğretim programları 2000 yılından itibaren ülkemizde öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin kazanımına ve kendilerinin bilgiye ulaşma yollarını bulmalarına imkân sağlayan yapıda olmuştur (Korkmaz ve Kaptan, 2002: 96). Ülkemizde fen bilimleri eğitiminin nasıl yapılacağını belirten temel belge öğretim programıdır. Öğretim programları bilimdeki gelişmelerden, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde tutularak, eğitim felsefelerindeki gelişmelerden ve uluslararası sınav sonuçları gibi faktörlerden yola çıkılarak değiştirilebilir (Hastürk, 2017: 5). Ülkemizde de bu ve benzeri ihtiyaçlarla öğretim programı değişmiştir. Bilindiği gibi öğretim programları temel olarak belirlenen amaçlara bağlı olarak öğrencilere aktarılması planlanan bilgi temelli uygulamalar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda eğitim programlarının uygulamaya yönelik programlar olduğu görülmektedir (Varış, 1988). Günümüzde eğitim ve öğretim anlayışı değişime uğramış, öğrencilere hazır bilgileri aktarmaktan ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmalarına yönelik programlar uygulanmaya başlamıştır. Bunun yanında günümüzde öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerini aktif halde kullanmaları, yaşayarak öğrenmeleri, öğrenme süreçlerine aktif katılım sağlamaları ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri getirmeleri beklenmektedir (Kaptan 1999). Söz konusu becerilerin öğrencilere kazandırılması için eğitim programlarının içeriklerinde, eğitim durumlarında ve ölçme değerlendirme süreçlerinde değişiklikler yapılması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2013 yılında uygulamaya konulmuş olan fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu “öğrencilerin fen okur-yazarı” olarak yetiştirilmesi şeklinde belirlenmiştir. Fen bilimlerinde araştırma ve sorgulama süreçleri temelde argüman oluşturma, açıklama ve keşfetme-deney aşamalarından meydana gelmektedir. Bunun yanında fen ve teknoloji dersinin uygulamaya konulmasının ardından yapılan geribildirimlere paralel olarak bilimsel gelişmeler nedeniyle eğitim ve öğretim programının yeniden gözden geçirilmesi gündeme gelmiştir. Bunun yanında günü koşullarının değişime uğraması da fen ve teknoloji dersinin içerik bakımından değişmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dersin adı da fen bilimleri şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2013). Yeni ders içerikleri ile birlikte bilgiye kolay ulaşan, sorgulama becerisi yüksek, araştırma eğilimi gelişmiş, yaratıcı ve analitik düşünen, bunun yanında karar verme becerisi gelişmiş bir öğrenci kitlesi yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2015). Fen okur-yazarı olan bireylerin temel özelliklerinin başında bilimsel süreçlere ve temel bilgilere ulaşabilme, araştırma, sorgulama, eleştirme ve etkili iletişim kurma, bunun yanında işbirliğine açık olma gibi özellikler gelmektedir. Fen bilimleri dersinin işleme sürecinde de öğrenciler soru sormaları konusunda teşvik edilmekte, deney, gözlem ve analiz yöntemlerinden yararlanarak karşılaşılan problemleri çözme becerileri gelişmektedir. Bunun yanında yeni fen bilimleri ders içerikleri ile öğrencilerin derslere aktif katılımlarının sağlanması, öğrenme ve öğretme süreçlerinin daha etkin hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Warren (1996) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin fen temelli öğretim programına katılmalarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, bilimsel süreç becerisini arttırdığı ve geleneksel öğretim tekniklerine kıyasla öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığı rapor

edilmiştir. Turpin ve Cage (2004) tarafından yürütülen araştırmada aktiviteye dayalı yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yürütülen fen öğretim programının bilimsel süreç becerisinin gelişimine katkı sağladığı, söz konusu gelişimin geleneksel öğretim yöntemine göre ders alan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Söz konusu araştırma bulguları değerlendirildiği zaman geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla aktiviteye dayalı fen öğretiminin öğrenci gelişimine daha fazla katkı sağladığı görülmektedir. Aydede ve Kesercioğlu (2010) tarafından bu alanda yapılan başka bir çalışmada geleneksel öğrenme ortamı ile aktif öğrenme ortamının eleştirel düşünme becerisinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda aktif öğrenme yöntemleri arasında yer alan tartışma, gözlem, örnek olay yöntemi, problem çözme, proje ve uçlu deney gibi yöntemlerin eleştirel düşünme becerisinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Literatürde yer alan araştırma sonuçları gözden geçirildiği zaman fen öğretiminden yüksek düzeyde verim elde edilmesinin temelinde donanımlı öğrenci profilinin yattığı görülmektedir. Donanımlı bireyler ise araştıran, farklı alanlarda eğitim alan, edinilen bilgiyi kullanan ve öğrendiği bilgiyi sorgulayan bireylerden medyana gelmektedir (Akgün, 2001). Öğrencilere söz konusu özelliklerin tamamının kazandırılmasının temelinde ise nitelikli eğitim yatmaktadır. Bu kapsamda öğrencilere istenilen donanımların kazandırılması için diğer derslerde olduğu gibi fen öğretiminde de bazı düzenlemelere gidilmiş ve program kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. 2000 yılından itibaren uygulamaya konulan politikalar ile birlikte öğrencilerin derslere aktif katılımlarının sağlanması amaçlanmış, bunun yanında ezberden uzak bir eğitim sistemine geçilmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında yeni uygulamaya konulan program ile birlikte öğrencilerin problem çözme becerileri ile bilgiye ulaşma donanımlarının artırılması amaçlanmıştır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

İnsanlar sahip oldukları bilgi ve donanımı arttırmak için ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına gitmekte olup, bu süreçte devletler de eğitimin kalitesini arttırmak ve daha fazla insanı eğitimi birer insan haline getirmek için yeni okullar açmaktadır. Türkiye’de son yıllarda okul sayılarında ciddi artışlar meydana gelmiş olsa da okul sayılarının hala gereksinimi karşılayacak yeterlikte olmadığı belirtilmektedir. Talebin fazla olmasına karşılık arzın düşük düzeyde olması nedeniyle Türkiye’de hangi öğrencilerin bir üst kademeye geçeceklerinin belirlenmesinde merkezi sınavlara başvurulduğu görülmektedir. Türkiye’de merkezi sınavlara katılarak bir üst eğitim kademesine geçmeye çalışan öğrencilerin en yoğun olduğu grup ise ortaöğretim öğrencileri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan, Güvendir ve Satici, 2016). Merkezi sınavlar velilere getirdiği maddi yük nedeniyle ciddi eleştiriler almaktadır. Buna karşılık merkezi sınavların uygulanmasının toplumun her kesiminden kabul gördüğü de göze çarpmaktadır (Yavuz, 2010; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Türkiye’de ortaöğretim kademesindeki öğrencilerinin yükseköğretime geçiş süreçlerinde yapılan sınavların tarihi incelendiği zaman, ilk sınav sisteminin 1955 yılında Maarif Kolejlere tarafından uygulandığı görülmektedir. Maarif Koleji olarak eğitim hayatına başlayan okullar 1975 yılında Anadolu Lisesi olmuştur. Bu dönemde Anadolu liselerinin de sınavla öğrenci kabul ettikleri görülmüştür. Anadolu liselerinin yanında Fen liselerinin de 1964 yılında kurulduğu bilinmektedir. Sınavla öğrenci alan diğer okulların ise 1985 te kurulan Anadolu İmam Hatip liseleri, 2003’te kurulan Sosyal Bilimler liseleri ve 2009’da açılan Spor liseleri olduğu görülmektedir (URL-1, 2017).

Diğer merkezi sınavlarda olduğu gibi ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde de bazı değişiklikler yaşanmıştır (Özdemir ve Arslangiray, 2017). Bu kapsamda 2000 yılından sonra uygulanan liselere geçiş sınavı ortaöğretime geçiş sürecinde de uygulanmaya başlamış ve temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Söz konusu öğrenci

seçme ve yerleştirme süreçlerine rağmen öğrencilerin üst eğitim kademelerine geçme süreçlerinde hala bazı sorunlar yaşadıkları göze çarpmaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2018). TEOG sınavının zaman içerisinde hem öğrencilere psikolojik yük hem de ailelere maddi yük oluşturması gibi gerekçeler ile birlikte 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren ortaöğretime geçişte sınav uygulamalarının kaldırılmasına yönelik haberler yayılmaya başlamıştır (URL-2, 2017). Bu bağlamda, 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılının başladığı dönem gerçekleştirilen ve "Veli Tercihine Bağlı Serbest Kayıt Sistemi" olarak tanımlanan sistem ile birlikte ortaokul sonrası dönemde öğrencilere adreslerine en yakın mesafede bulunan liseleri tercih etme hakları verilmiştir. Nitelikli okullara yerleştirilme sürecinde ise isteğe bağlı olarak merkezi sınav sisteminin devam etmesi karara bağlanmıştır (Yenen, Kartal ve Bulut, 2018). Söz konusu çalışmaların bir sonucu olarak Türkiye’de nitelikli ortaöğretim kurumlarında geçiş sürecinde uygulanmak üzere liselere geçiş sınavı (LGS) yürürlüğe girmiş ve uygulamaya başlanmıştır.

Fen bilimlerinin içeriği incelendiği zaman öğrencilere bilimsel beceriler ile bilimsel bilginin öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Bilimsel bilgi kavramı; bilimsel tekniklerden faydalanılarak elde edilen kuram, önerme, kavram ve yasalardan meydana gelmektedir. Bunun yanında bilimsel beceriler bilimsel bilginin edinilme sürecinde kullanılan becerileri ifade etmektedir (Şen ve Nakiboğlu 2012). Fen öğretiminde yerini almış becerilerin başında bilimsel beceriler gelmekte olup, beceri öğrenme alanının da bilimsel süreç becerileri olarak isimlendirildiği görülmektedir. Bilimsel süreç becerileri ise öğrencilerin genellikle deney yapma süreçlerinde kullandıkları hipotez kurma, verileri kaydetme, ölçme, sınıflama, gözlem yapma, değişkenleri kullanma ve model kurma gibi becerilerden meydana gelmektedir (MEB,2013). Fen bilimleri derslerinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilme düzeyine bağlı olarak fen okur-yazarlığının da geliştiği belirtilmektedir (Anagün, 2011). Fen okuryazarı nesiller yetiştirilmesi için sadece bilimsel bilginin yeterli olmadığı görülmekte, bilimsel beceriler ile bilimsel süreç becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir.

Literatürde bilimsel süreç becerilerinin tanımlanmasına yönelik farklı tanımlama ve açıklamalar yapıldığı görülmekte olup, söz konusu beceriler fen bilimleri dersinde öğrenmeyi kolaylaştıran, bunun yanında öğrencilere izleyecekleri yol ve yöntemleri kazandıran (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997), bilimsel yöntemi kullanarak bilgiye ulaşma ve bilgi üretme becerilerini geliştiren (Arslan ve Tertemiz, 2004), Söz konusu süreçlerde de bilim insanlarının izledikleri yoldan giden ve hayat boyu devam eden becerilerdir (Hazır ve Türkmen, 2008).

Türkiye’de gerek ortaokul öğrencilerini gerekse de velileri yakından ilgilendiren bir konu olan yeni sınav sistemlerinin farklı açılardan incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda sınavın biçiminden incelenmesi sınavların olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Bunun yanında elde edilen sonuçlar sınavların fen eğitimindeki rolüne ilişkin bulgular ortaya koyacaktır. Sınav sisteminin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların en aza indirilmesi, uzun vadede sınavlarda yakalanacak başarı düzeyinin yükselmesi için de sınav sisteminin irdelenmesi önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde değişime uğrayan sınav sistemleri birtakım değişikliklere uğramış, öğretim programları da sınavlara uygun olacak biçimde revize edilmiştir. Revize edilen sınav sistemi bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmiştir. Yapılan analiz çalışmasının kapsamını ise bilimsel süreç becerileri meydana getirmektedir. Bu çalışmada bilimsel süreç becerileri ufak farklılıkları olmakla beraber genel ifadeyle tablodaki gibi gruplandırılmıştır (Germann, Haskins & Auls,1996; Yeany ve diğerleri, 1986).

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri (BSB)'nin Sınıflandırılması

Temel Beceriler	Üst Düzey Beceriler
✓ Gözlem	✓ Değişkenleri kontrol etme
✓ Sınıflama	✓ Hipotez kurma
✓ İletişim kurma	✓ Verileri yorumlama
✓ Ölçme	✓ İşlemsel tanımlama
✓ Uzay/zaman ilişkilerini kullanma	✓ Deney yapma
✓ Sayıları kullanma	
✓ Çıkarım yapma	
✓ Tahmin etme	

Araştırmanın Amacı

Literatür taraması yapıldığında bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri kapsamında yapılmış olan çalışmaların Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarına yönelik olduğu belirlenmiştir. 2021 LGS merkezi sınav sorularına yönelik bilimsel süreç becerileri kapsamında yapılan doğrudan ilişkili bir çalışma bulunmamaktadır. Literatürde görülen bu boşluğun yapılan çalışma ile giderilmesi amaçlanırken, bilimsel süreç becerileri ile ilgili araştırma yapacak olan eğitimcilere yol göstericisi olması bakımından da önemlidir. Yapılan araştırmanın genel amacı, bir üst kuruma geçiş için uygulanan merkezi sınavda (LGS) bulunan fen bilimleri dersi sorularının analiz edilmesidir. Bu analiz fen bilimleri sorularının hangi bilimsel süreç beceri basamaklarını hangi ölçüde desteklediğini tespit etmek yönündedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda problem cümlesini 'LGS fen bilimleri testi soruları bilimsel süreç becerilerini destekler nitelikte hazırlanmış mıdır?' sorusu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veri toplama sürecinde de doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi araştırmanın amacı olan olay veya olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesinde araştırmaya konu olan metin veya belgelerin içerik çözümlemesi yapılarak sayısallaştırılması söz konusudur (Karasar, 2014). Araştırmaya konu olan dokümanların tamamına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, 2021 yılında uygulanan liselere giriş sınavındaki (LGS) Fen Bilimleri testi soruları seçilmiştir. Bu inceleme bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerileri kapsamındadır. Seçilen sınav yılından sonra araştırmacı tarafından eleştirel düşünme ve bilimsel düşünme becerilerini kapsayan belirtke tabloları oluşturulmuştur. Öncelikle taslak olarak hazırlanan belirtke tabloları iki uzman tarafından incelenmiş gerekli düzenlemeler ile son halini almıştır. Belirtke tablolarının geçerliliği için başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır. Belirtke tabloları oluşturulurken alan yazında yer alan kategoriler temel alınmıştır. Bilimsel süreç becerileri için temel alınan kategoriler Aydoğdu (2009), çalışmalarıdır. Araştırmada veri toplama için kullanılan bilimsel süreç beceri basamaklarını içeren belirtke tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri Belirtke Tablosu

Bilimsel Süreç Becerileri Beceriye Yönelik Kazanım	TEMEL BECERİLER								ÜST DÜZEY BECERİLER				
	Gözlem	Sınıflama	İletişim Kurma	Ölçme	Uzay / Zamana ilişkilerini kullanma	Sayıları Kullanma	Çıkarım Yapma	Tahmin Etme	Değişkenleri Kontrol etme	Hipotez Kurma	Verileri Yorumlama	İşlemsel tamamlama	Deneysel yapma
Bilgiye ulaşmak için beş duyu organından bir veya birkaçını kullanır.	x												
Nesne ya da olayları benzerlik ve farklılıklarına göre gruplar.		x											
Bilgi yazılı veya sözlü olarak aktarılır. (Grafik, diyagram, harita..)			x										
Yapılan gözlemleri standart veya standart olmayan birimlere göre değerlendirir.				x									
Nesneleri düzlem ve üç boyutlu sistem üzerinde anlamlandırır ve anlatır.					X								
Nesneleri sınıflamak, düzenlemek, ölçümleri ifade etmek için ihtiyaç duyar.						x							
Gözlem, deneyimlerinden ve kanıtlanabilir durumdan faydalanarak bir yargıya ulaşır.							X						
Elde edilen verilere dayanarak var olması beklenen durumla ilgili öngöründe bulunur.								x					
Deneysel bir sonucu etkileyebilecek olan faktörleri kontrol altına alır.									x				
Doğru olduğu düşünülen bir düşünce için test edilebilir bir problem sorusu geliştirir.										x			
Elde edilen verileri iyi analiz ederek veriler arasındaki ilişkileri bulur.											x		
Doğrudan ölçülemeyen bir değişkeni / durumu / olayı ölçmek/açıklamak için kullanır.												x	
Uygun araç gereci kullanarak düzenek kurar, değişkenleri değiştirir ve sonuca ulaşana kadar kontrol eder.													x

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu çalışmada öncelikle LGS sınavı soruları bilimsel süreç beceri basamaklarına göre analiz edilmiştir. Analizde, seçilen her sınav sorusu için

belirtke tablosundaki özellikler dikkate alınmıştır. Soruların hangi özelliklere uygun olduğu incelenmiş ve sorularda ölçülmek istenilen beceriler tespit edilmiştir. Bu analizlerin tutarlılığını sağlamak amacıyla analiz 4 hafta arayla tekrar edilmiştir. Ayrıca sorular, belirtke tablosu hazırlanırken görüşü alınan iki uzman tarafından da farklı mekân ve zamanlarda analiz edilmiş, dönüt alınmıştır. Bu konuda Marvasti (2004) farklı bakış açılarıyla veri toplamanın araştırmanın niteliğini arttıracaklarını ifade etmiş; aynı durumun farklı zaman dilimi veya denekler veya farklı araştırmacılar tarafından incelenmesinin, araştırma sonuçları için daha tutarlı olacağını belirtmiştir. Yapılan inceleme sonucunda tespit edilen beceriler için frekans dağılımları belirlenmiştir. Bu dağılımlar bir sonraki bölümde tablolar halinde sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sorularına yönelik analizi yapılan sınav sorularından elde edilen verilere yer almaktadır.

Tablo 2. Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sorularının bilimsel süreç beceri analizi

Bilimsel süreç becerileri	2021
Gözlem	9
Sınıflama	6
İletişim Kurma	0
Ölçme	0
Uzay/zaman ilişkilerini kullanma	7
Sayıları kullanma	4
Çıkarım yapma	12
Tahmin etme	1
Değişkenleri kontrol etme	4
Hipotez kurma	1
Verileri yorumlama	12
İşlemsel tanımlama	2
Deney yapma	7

Tablo 2 incelendiğinde, soruların ağırlıklı olarak ‘verileri yorumlama’, ‘çıkarım yapma’ ve ‘gözlem’ basamağına yönelik hazırlandığı görülmektedir. ‘Ölçme’ ve ‘iletişim kurma’ basamaklarına yönelik olarak ise hiç soru yer almamıştır. İnceleme sonucunda dengeli bir dağılım olmasa da üst düzey (değişkenleri kontrol etme, hipotez kurma, verileri yorumlama, işlemsel tanımlama ve deney yapma) becerilere yönelik sorulara yer verildiği, temel becerilerden (gözlem, sınıflama, iletişim kurma, ölçme, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, çıkarım yapma, tahmin etme) hepsine yönelik soru sorulmadığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada analizi yapılan sınav ele alındığında soruların genel olarak bilimsel süreç beceri basamaklarını desteklediği görülmüştür. Ancak detaylı olarak incelendiğinde, bilimsel süreç becerilerini desteklemek ve geliştirmek adına çoğunlukla temel becerilerinden ‘gözlem’ ve ‘çıkarım yapma’ basamağına yönelik sorulara yer verildiği ancak ‘iletişim kurma’ ve ‘ölçme’ basamaklarına yönelik sorulara ise yer verilmediği görülmektedir. Sorularda seyrek olarak yer verilen basamaklardan birinin üst düzey düşünme becerilerinden ‘hipotez kurma’ basamağı; temel becerilerden ise ‘tahmin etme’ basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu basamaklarda eksiklik olmasının sebebi, bazı

basamakların aktif öğrenme ortamlarında yani performansa bağlı olarak gelişme göstermesidir. Uygulanan sınav sorularının tamamının çoktan seçmeli sorulardan oluşması öğrencilerin yalnızca temel düzeyde becerilerini ölçmekte ve desteklemektedir. Dolayısıyla bu tip soruları içeren sınavların bazı becerileri (ölçme, sayıları kullanma, hipotez kurma vb.) yeterince ölçemediği söyleyebiliriz. MEB (2004) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca geliştirilmiş olan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına bakılmaksızın fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi temel alınmıştır. Fen ve teknoloji okuryazarı olan bir birey, temel bilgilere ve bilimsel süreç becerilerine sahip, araştıran-sorgulayan, eleştiren, etkili iletişim kuran, iş birliğine açık bireydir. Güncellenen diğer fen öğretim programlarında da aynı şekilde temel alınmıştır. Öğretim programı doğrultusunda liselere geçiş için uygulanan sınav sorularının tüm bilimsel süreç becerilerini, özellikle üst düzey BSB'yi destekleyecek özellikte olması beklenir. Ancak analizi yapılan sınav sorularında temel BSB üzerine olduğu, üst düzey BSB'yi desteklemeye yönelik soruların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında uygulanan sınavlar ile ilgili araştırmaların daha çok akademik başarı, sınavlarla ilişkisi ve öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Ancak benzer düzeyde bazı çalışmalar yapıldığı belirlenmiştir. Tespit edilen çalışmalar ve sonuçları şu şekildedir. Arıkan (2018) yapmış olduğu tez çalışmasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) fen bilimleri testi sorularının BSB ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, OKS'de yapılan analiz sonucu ise en çok ağırlık verilen beceri basamağının temel bilimsel süreç becerilerinden 'gözlem' beceri basamağı olduğu sonucuna ulaşıırken en az desteklenen beceri basamağının 'ölçme' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, SBS'de genel olarak bilimsel süreç becerilerini destekler nitelikte sorulara yer verildiği görülmüştür. Detaylı yapılan analiz sonucu ise SBS'de en çok ağırlık verilen beceri basamağının temel bilimsel süreç becerilerinden 'çıkarma yapma' beceri basamağı olduğu sonucuna ulaşıırken en az desteklenen basamağın 'ölçme' beceri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, TEOG'da genel olarak bilimsel süreç becerilerini destekler nitelikte sorulara yer verilmekle beraber detaylı yapılan analiz sonucunda TEOG'da en çok ağırlık verilen basamağın temel bilimsel süreç becerilerinden 'gözlem' becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az desteklenen beceri basamağının üst düzey bilimsel süreç becerilerinden 'hipotez kurma' olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak daha önce yapılan çalışma sonuçlarına da bakıldığında gerek merkezi sınav gerekse öğretmen yapımı sınav sorularının üst düzey becerileri ölçme bakımından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yapılan çalışma sonuçları ile literatürün bağdaştığı söylenebilir. Ayrıca ortaya çıkan bu durumun yapılandırmacı eğitim anlayışı ile uyum sağlamadığı da söylenebilir. Çünkü öğretim programı vizyonu açısından daha çok gelişmesi ve desteklenmesi gereken beceriler üst düzey becerilerdir. Bu gerekçeyle üst düzey düşünmeyi gerektiren soru tiplerini içeren sınavların uygulanması, beceri kazanımı açısından uygun olacak ve yapılandırmacı eğitim anlayışımızı destekleyecektir. İlköğretimde öğrencilerin bu becerilerini geliştirecekleri ve kullanabilecekleri uygulamaların yapılması önerilmektedir. Öğretmenler yazılıları veya ders içi etkinlikleri hazırlarken BSB ölçütlerine göre, temel ve üst düzey becerilere yönelik sorular hazırlamaları, LGS sınav soruları hazırlanırken, yetkili kişi ve komisyonların; BSB sahip birey yetiştirilmesi adına, üst düzey beceriler ile ilgili sorulara daha çok yer vermesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akgün, Ş. (2001). *Fen bilgisi öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Anagün, Ş. S. 2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(162), 84-201.

Arıkan, O. & Kırındı, T. (2020). OKS, SBS, TEOG fen bilimleri testi sorularının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)*, 5(2), 155-170.

Aydede, M. N. & Kesercioğlu, T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 14- 22.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, F. M. (1997). *Fizik öğretimi*. YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitim Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara

Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). Türkiye’de etkili fen öğretimi için ilköğretim kurumlarına yönelik olarak gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının analizi ve karşılaşılan problemlere yönelik çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 53-67.

Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S.(2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.

Ebert, E. S., & Culyer, R. C. (2011). *School: An introduction to education*. Wadsworth. Belmont.

Germann, P.J., Haskins, S., ve Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: Promoting scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 26 (3), 237-250.

Hastürk, G. (2017). *Teoriden pratiğe fen bilimleri dersi öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi: Öğretmen kitapları dizisi*. Milli Eğitim Basımevi. İstanbul.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 26.baskı. Nobel Yayınevi. Ankara.

Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22, 91-97.

Martin, D. J. (2009). *Elementary science methods: A constructivist approach*. Belmont, Wadsworth, Cengage Learning. CA.

Marvasti, A.B. (2004). *Qualitative research in sociology*. Sage Publications Ltd. London.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). Ankara.

MEB. (2015). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). Ankara

MEB. (2017). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). Ankara.

Özdemir, Ç., & Arslangiray, A, S (2017). *Eğitim bilimine giriş*. 4. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., & Satıcı, D. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.

Şen, A.Z., & Nakiboğlu, C. (2012). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 47-65.

Turpin, T., & Cage, B. N. (2004). The effects of an integrated activity-based science curriculum on student achievement, science process skills and science attitudes. *Electronic Journal of Literacy through Science*, 3, 1-15.

URL-1. (2017). LGS, OKS, SBS derken TEOG'da bitiyor, son 13 yılda beşinci sistem geliyor. <http://www.hurriyet.com.tr/lgs-oks-sbs-derken-teog-da-bitiyor-son-13-yilda-besinci-sistem-geliyor-40581137> adresinden 12.01.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

URL-2. (2017). TEOG kaldırılıyor, eğitimciler yorumladı. <http://www.hurriyet.com.tr/son-dakika-teogkaldiriliyor-egitimciler-yorumladi-40580681> adresinden 12.01.2022 tarihinde ulaşılmıştır.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. 4. Baskı. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.

Warren, D.M. (1996). *Student learning of Science process and critical thinking skills in the science I and science II curriculum*. Unpublished master thesis) The Graduate School of the Texas Woman's University. USA.

Yeany, R.H., Yap, K.C. & Padilla, M.J. (1986). *Analyzing hierarchical relationship among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans. LA.

Yenen, E. T., Kartal, Ş., & Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(22), 1-24.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 11. Baskı. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ÖRNEKLERİ

Gökçen Sağıroğlu Ten

Vali Muammer Güler Sosyal Bilimler Lisesi, Beylikdüzü – İSTANBUL

gokcensagirolut@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada amaçlanan; Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış olan çalışmaları derlemek, derslerinde bu yöntemi denemek isteyen öğretmenlere örnek çalışmalar sunabilmektir. Araştırmaya dahil edilecek makalelerin seçimi Dergipark'tan yapılmıştır. Ulaşılan 197 araştırma makalesinden belirlenen kabul-dışlama kriterlerine uyan 10 tanesi bu araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın modeli, derleme çalışmalarının alt deseninde sistematik derleme çalışmasıdır.

Anahtar Sözcükler: İşbirlikli öğrenme, matematik, bilgi değişme tekniği

GİRİŞ

Öğrenme; bir yaşantı sonucunda zihinsel simge ve bağlantılarımızda oluşan uzun süreli değişim olarak tanımlanabilir. (Ormrod, 2013:4) İnsan öğrenmesi ise çok bileşenli ve karmaşık bir süreçtir.

Öğrenme konusunda yapılan araştırma ve incelemelerde objektiflik ve sistematiklik konuları en önemli öğeler olarak öne çıkarlar. Bu özelliklere sahip araştırmalar yapılarak öğrenme ilke ve kuramları kategorize edilir. Öğrenme ilkeleri, öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörleri saptayarak bu faktörlerin öğrenme etkisi üzerindeki etkisini tanımlar. Öğrenme kuramları ise, öğrenmenin altında yatan mekanizmalar hakkında açıklamalar sağlar. İlkeler, öğrenme için hangi faktörlerin önemli olduğunu söylerken, kuramlar bu faktörlerin neden önemli olduğunu netleştirirler (Ormrod, 2013:4).

Strateji, genel olarak bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da bir amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulaması olarak ele alınmaktadır. Yani öğrenme stratejisinin, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yollar olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2005). Öğretim yöntem ve stratejisi belirlemenin amacı ise öğrenim sürecini en etkili biçimde yürütmektir.

Öğretim Yöntemiyle, belli öğretme teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 1986). Bir yöntemin uygulanmasından önce, yöntem hakkında tüm bilgilerin edinilmiş olması gerekir. Her konu ve her durumda işe yarayan öğretim yöntemlerinin olmadığı bilinmelidir. Hedefe, öğrenciye ve konuya uygunluğa bakarak öğretim yöntemi seçmek gerekir. Zengin ve farklı yönlerde sahip yaşantılar sağlanabilmesi için mümkün olduğunda çeşitli öğretim yöntemini uygulamaya koymak büyük önem taşır.

Okullarda farklı öğretim yöntemleri kullanılmasının önemi büyüktür. Her seviyedeki bilişsel yetkinlik ve hazırbulunuşluk altyapısıyla sınıfta bulunan öğrencilerin tümüne birden ulaşabilmek ve eğitim-öğretimin tam anlamıyla yapılmasını sağlamak gereklidir.

Türkiye’de sıklıkla kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin hangileri olduğu konusunda yapılan araştırmalar incelenerek, Matematik öğretmenlerinin, hangi öğretim yöntem ve tekniğini en çok tercih ettiği hakkında bilimsel bir görüşe varılabilir.

Farklı illerden 17 öğretmenin katıldığı, 2013 yılında yapılan bir araştırma sonucunda; Anadolu lisesi öğretmenlerinin en çok anlatım yöntemini tercih ettikleri fakat bu yöntemi tek başına yeterli bulmadıkları, diğer tekniklerle destekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca az olmakla birlikte gösterip yaptırma, soru cevap, gösteri, dramatizasyon, tartışma, beyin fırtınası ve eğitsel oyunların kullanıldığı saptanmıştır (Demirkan ve Saraçoğlu, 2016)

Erzurum ili merkez ve ilçelerinde çalışan 96 biyoloji öğretmenin katıldığı, 2008/2009 eğitim-öğretim yılında yapılan bir araştırmada öğretmenlerin sırasıyla düz anlatım, soru-cevap ve gösteri yöntemlerini tercih ettikleri belirlenmiştir (Temelli ve Kurt, 2011).

Ankara ilinde 2008/2009 eğitim-öğretim yılında 14 ilköğretim okulundan 25 ikinci kademe matematik öğretmeni ile yürütülen, bu araştırmada, matematik öğretmenlerinin %44 ünün düz anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir (Temizöz ve Özgün-Koca, 2008).

Farklı yedi tane lisede, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yapılan çalışmada örnekleme 15 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri üzerinde içerik analizi ile kodlamalar yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler en fazla soru-cevap ve düz anlatım yöntemlerini kullanmaktadırlar (Berkant ve Şener Gençoğlu, 2015).

Bu ve buna benzer diğer bilimsel araştırmalar gösterir ki, Matematik öğretmenleri en sıklıkla düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.

Türkiye’de öğrencilerin çoğunluğu, bulunduğu eğitim basamağından bağımsız olmak üzere, Matematik alanında beklenenin altında başarı gösterebilmektedir. Bu durum yapılan çeşitli seviyelerdeki ulusal sınavlarda da ortaya çıkmaktadır. Tablo 1 de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) sınavlarındaki ortalama Matematik doğru cevap sayıları belirtilmiştir. PISA (Programme for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında Türkiye’nin yer aldığı sıralamalar ise Tablo 2’de belirtilmiştir.

2018 yılında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında sorulan 20 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 8,80 dir (MEB, 2018).

2018 yılında yapılan YKS sınavının TYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,642 dir. AYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 3,923 dir (ÖSYM, 2018).

2019 yılında yapılan (LGS) sınavında sorulan 20 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,09 dir (MEB, 2019).

2019 yılında yapılan YKS sınavının TYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,672 dir. AYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan ortalama 4,775 dir (ÖSYM, 2019).

2020 yılında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında sorulan 20 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 4,89 dir (MEB, 2021).

2020 yılında yapılan YKS sınavının TYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,556 dir. AYT sınavının 40 soruda ortalama 7,584 dir (ÖSYM, 2020).

2021 yılında yapılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavında sorulan 20 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 4,20 dir (MEB, 2021).

2021 yılında yapılan YKS sınavının TYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,546 dir. AYT bölümünde sorulan 40 Matematik sorusundan doğru cevap sayısı ortalaması 5,294dir (ÖSYM, 2021).

Tablo 1. LGS, TYT ve AYT Sınavlarının Doğru Cevap Sayısı Ortalamaları

	2018	2019	2020	2021
LGS (20 soru)	8,80	5,09	4,89	4,20
TYT (40 soru)	5,642	5,672	5,556	5,546
AYT (40 soru)	3,923	4,775	7,584	5,294

PISA sonuçları 2003 yılında 41 ülke arasında; matematikte 35 (PISA, 2003), 2006 yılında 57 ülke arasında; 43 (PISA, 2006), 2009 yılında 65 ülke arasında matematikte 43 (PISA, 2009), 2012 yılında 65 ülke arasında; matematikte 44 (PISA, 2012), 2015 yılında 72 ülke arasında; matematikte 48 (PISA, 2015), 2018 yılında 79 ülke arasında 42. Sırada (PISA, 2018) yer almıştır.

Tablo 2. PISA Sınavına Katılan Ülke Sayısı / Türkiye Sıralaması

	2003	2006	2009	2012	2015	2018
PISA Sınavına Katılan Ülke Sayısı / Türkiye Sıralaması	41/35	57/43	65/43	65/44	72/48	79/42

Matematik okuryazarlığı; OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından şöyle ifade edilmiştir; “Bireyin düşünen, üreten ve eleştiren bir vatandaş olarak bugün ve gelecekte karşılaşacağı sorunların çözümünde matematiksel düşünme ve karar verme süreçlerini kullanarak çevresindeki dünyada matematiğin oynadığı rolü anlama ve tanıma kapasitesidir.” (OECD, 2006).

Türkiye’deki öğrencilerde Matematik okur yazarlığının artırılması, ulusal ve uluslararası platformlardaki yarışma ve sınavlardaki Matematik başarılarının artırılması için farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin de uygulamaya konması gerektiği görülmektedir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmanın amaçlanan başarıya ulaşmaktaki rolü daha detaylı incelenebilir.

Bu yöntem ve tekniklerden biri olan işbirlikli öğrenme, üyelerin deneyim veya bilgi edinip paylaştığı, bir grup öğrenci ve öğretmenin yer aldığı, öğrencinin derse aktif katılım sağlandığı sosyal bir etkileşim sürecidir (Açıkgöz, 2002; Law ve Wong, 2003; Puntambekar, 2006; Sezer ve Tokcan, 2003). İşbirliğine dayalı öğretimin en önemli özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar (takımlar) halinde birbirinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992: 3). Sharan (1980)’ne göre iş birliğine dayalı öğretimde, takımların araştırma veya tartışmaların yapıldığı konularla ilgili olarak veriler toplaması, bireysel olarak yapılan çalışmaların birleştirilerek grup üretimine katkısının sağlanması ve elde edilen sonuçların birlikte tartışılarak yorumlanıp ürün halinde ortaya çıkarılması söz konusudur.

İşbirliğine dayalı öğrenme derin bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesini teşvik eder ve öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili bir öğrenme yöntemidir (Garrison ve Cleveland-Innes, 2005). İşbirlikli öğrenme bireylerin sosyal, psiko-sosyal ve duyuşsal yönden gelişimlerini desteklediği için onların gelecekteki yaşam kalitelerini artırır (Açıkgöz, 2002; Senemoğlu, 2011; Stern ve Huber, 1997).

İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin şu alanlarında pozitif yönde gelişime sebep olduğu görülmüştür:

1. Akademik başarı
2. Bir öğrenci olarak benlik saygısı ve kendine güven

3. Gruplar arası ilişkiler (Irklar arası ve kültürler arası dostluklar dahil)
4. Kaynaştırma eğitimi alan çocukların sosyal kabulü
5. Sosyal becerileri kullanma becerisi (bunlar öğretildiğinde) (Kennedy ve Tipps, 1994).

İşbirlikli öğrenmenin Matematik eğitiminde kullanılması hakkında yapılan çalışmalar da bu görüşü destekleyen bir yaklaşımdır.

Koç, (2015)'un 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Aydın ilinde bulunan özel bir okulda öğrenim gören 48 adet 2. sınıf öğrencisiyle, kesirler, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler konularının öğretimi ile gerçekleştirilmiş olduğu çalışmanın bulgularında yer alan ifadelerle göre; işbirlikli öğrenme yönteminin 2. Sınıf matematik dersi kesirler, geometri, örüntü ve simetri konularında işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. İşbirlikli öğrenme yönteminin sosyal becerilerin gelişimine olumlu etkisi olduğu yönündeki bu bulgu, işbirlikli öğrenme ve sosyal beceriler konulu birçok araştırmadaki (Özden, 2006; Tunçel, 2006; Günindi, 2010; Arısoy, 2011; Kaya, 2013) sonuçlarla da desteklenmektedir.

Turgut (2018)'un gerçekleştirdiği araştırmada ulusal çalışmalar kapsamında işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

İşbirlikli öğrenme yöntemini Matematik derslerinde kullanmak isteyen öğretmenler, bu alanda daha önce yapılmış olan çalışmaları inceleyerek kendi ders akışlarını planlayabilirler. Bu amaca yönelik olarak farklı seviye ve farklı konu başlıkları altında ders içi çalışmaları incelenerek bu çalışmada bir araya getirilmiş ve Matematik öğretmenlerinin ders planlamalarında örnek olabilmesi hedeflenmiştir.

AMAÇ

Bu çalışmada amaçlanan; Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış olan çalışmaları derlemek, derslerinde bu yöntemi denemek isteyen öğretmenlere örnek çalışmalar sunabilmektir. Bu amaca yönelik olarak kaynak taraması yapılmış, taramada aşağıdaki problemlere cevap verecek şekilde kaynaklar gözden geçirilmiştir.

1. Farklı eğitim öğretim seviyelerinde işbirlikli öğretim yöntemi kullanılmış mıdır?
2. Hangi konu içeriklerinde işbirlikli öğretim yöntemi kullanılmıştır?
3. Bu çalışmaların sonucunda öğrenci başarılarında nasıl bir değişim gözlenmiştir?

ÖNEM

Bu araştırmada toplanan verilerin;

1. İşbirlikli öğretim yöntemini kullanmak isteyen öğretmenlere örnek teşkil edeceği,
2. İşbirlikli öğretim yönteminin farklı eğitim seviyeleri ve farklı Matematik konularında nasıl uygulanacağına dair rehberlik sağlayacağı,

3. İşbirlikli öğretim yönteminin kazanımlarının net olarak incelenmesinde kolaylık sağlayacağı umulmaktadır.

SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, ele alınan makaleler ile sınırlıdır.
2. Araştırma, işbirlikli öğretim yöntemi ile sınırlıdır.
3. Araştırma Matematik dersi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış olan çalışmalara ait makalelerin incelendiği bu araştırma, derleme çalışmalarının alt deseninde sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme, alanında uzman kişiler tarafından elde edilebilir en iyi araştırma kanıtını belirlemek için benzer yöntemler ile yapılmış çok sayıdaki araştırmanın yapılandırılmış ve kapsamlı bir sentezidir (Karaçam, 2013).

Evren – Örneklem

Bu araştırmadaki evren-örneklem, seçilen makalelerden oluşmaktadır.

Bu makaleler şunlardır:

1. 6. Sınıf Öğrencilerinin Bölünebilme Kuralları Ve Asal Sayılar Alt Öğrenme Alanındaki Başarılarına İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi (Kaplan ve Açıl, 2015).
2. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin EBOB-EKOK Konusu Öğretimindeki Etkililiği (Cumhur ve Baydar, 2017).
3. Yeni Bir İşbirlikli Öğrenme Tekniği ‘Etkin Yardımlaşma’ ile Öğretim Yapılan 5. Sınıf Matematik Dersinden Yansımalar (Çakır, Yıldırım ve Arslan, 2020).
4. Koniklerin Öğretiminde Bilgisayar Destekli İşbirlikli Dinamik Öğrenme Ortamının Kullanılması (Kağızmanlı ve Tatar, 2016).
5. İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi (Ünlü ve Aydın, 2011).
6. Matematik Öğretiminde İşbirlikli Öğrenmede Bilgi Değişme Tekniğinin Etkililiği (Tanışlı, ve Sağlam, 2006).
7. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği Temelli Eğitimin Matematikte Akademik Başarı ve Özyeterliğe Etkisi (Ural, Umay ve Argün, 2008).
8. Tam Sayılar Kümesinin Özelliklerinin Öğretiminde Bilgi Değişme Tekniğinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Tutak, T. 2010)
9. Rasyonel Sayılar Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi (Çelik ve Işık, 2017).

10. Permütasyon ve Olasılık Konusunun Öğretiminde Bilgi Değişme Tekniğinin Kullanılmasının Akademik Başarıya ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisinin İncelenmesi (Berkün ve Ada, 2017)

VERİLER VE TOPLANMASI

Veri Toplama

Araştırmaya dahil edilecek makalelerin seçimi Dergipark'tan yapılmıştır. Dergipark veri tabanında arama gerçekleştirilirken toplu tarama şeklinde Türkçe dilinde “İşbirlikli” anahtar sözcüğüyle tarama yapılmış, bunlardan Matematik dersinde spesifik konu belirlenip uygulaması yapılmış olanları seçilmiştir. Amaç kısmında belirtilen problem cümlelerine cevap verir nitelikteki makalelerin seçimi sağlanmıştır. Belli bir Matematik konusu belirtilmeden sadece tutum, öğretmen-öğrenci görüşü gibi sonuçları inceleyen makaleler araştırmaya dahil edilmemiştir.

Dergipark'ta “işbirlikli” kelime aramasıyla ulaşılabilen 197 araştırma makalesi mevcuttur. Bunlardan belirlenen kabul-dışlama kriterlerine uyan 10 tanesi bu araştırmaya dahil edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular Tablo.3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bulgular

	<i>Çalışmanın Yapıldığı Yıl</i>	<i>Uygulanan Sınıf Seviyesi</i>	<i>Çalışmanın Yapıldığı Ünite</i>	<i>Çalışmada Kullanılan Öğretim Tekniği</i>
1	2012-2023	6	Bölünebilme Kuralları Ve Asal Sayılar	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği
2	2015	9	Ebob Ekok	Birleştirme I
3	2020	5	Kesirler	Etkin Yardımlaşma Tekniği
4	2016	11	Konikler	Bilgisayar Destekli İşbirlikli Dinamik Öğrenme
5	2006- 2007	8	Permütasyon Ve Olasılık	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği
6	2000-2001	7	Yüzdeler	Bilgi Değişme Tekniği
7	2005–2006	9	Bağıntı, Fonksiyon Ve İşlem	Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği
8	2010	6	Tam Sayılar Kümesinin Özellikleri	Bilgi Değişme Tekniği
9	2015-2016	7	Rasyonel Sayılar	Birleştirme-I
10	2014-2015	7	Permütasyon Ve Olasılık	Bilgi Değişme Tekniği

İçerik Analizi

Erzurum il merkezinde bulunan bir devlet ilköğretim okuluna devam eden altıncı sınıf öğrencileri ile 2 haftalık bir sürede ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan çalışmaya toplam 43 öğrenci katılmış, çalışmada; Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği kullanılmıştır. Bu öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarında ele alınan konu; bölünebilme kuralları ve asal sayılardır. Deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamalarının, karşılaştırma grubu öğrencilerinin son test puanlarının sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan analizler ışığında işbirlikli öğrenme yönteminin etkinlik temelli öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Kaplan ve Açıl, 2015).

Trabzon'da bir lisede 2015 yılında 20'si deney, 21'i kontrol grubu olan 41 dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yürütülen çalışmada deney grubunda işbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme I yöntemi kullanılmıştır. Bu öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarında ele alınan konu EBOB EKOK dur. Verilerin çözümlenmesinde elde edilen bulgulara göre ebob-ekok konusunun işbirlikli öğrenme yöntemiyle işlenmesinin geleneksel öğretim yöntemine göre matematiksel başarıyı daha çok artırdığı görülmüştür (Cumhur ve Baydar, 2017).

Trabzon'da bir devlet ortaokulunun beşinci sınıfında, 10'u erkek 7'si kız 17 öğrenci ile 2020 yılında işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Etkin Yardımlaşma Tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Kesirler konusu işlenmiş ve uygulama 4 hafta sürmüştür. Uygulama boyunca sınıf gözlemlenerek öğretmen tarafından günlük tutulmuş ve uygulama sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde öğrencilerin hem akademik hem de sosyal anlamda kazanımlar elde ettikleri ve bütün öğrencilere dönüt ve düzeltme sağlandığı, ayrıca yardım, dönüt ve düzeltme alan öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve eksiği giderilen, yanlış düzeltilen öğrencinin öğrenmesinin kesintiye uğramadığı gibi daha istekli bir şekilde öğrenmeye devam ettiği tespit edilmiştir (Çakır, Yıldırım ve Arslan, 2020).

Giresun'da bir lisede 2016 yılında gerçekleştirilen ve bilgisayar destekli işbirlikli dinamik öğrenme (BDİDÖ) ortamının koniklerin öğretimine uygulanabilirliğini incelemek üzere yapılan çalışmanın örneğini 26 tane onbirinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır Dört haftada gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak; öğretmen ve öğrencilerle yapılan mülakat, öğrencilerle yapılan odak grup mülakatı ve sınıf içi gözlem formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda BDİDÖ ortamında konikleri öğrenme hakkında, öğrencilerin ve ders öğretmenin kalıcı ve kolay öğrenmeyi sağladığını ve derse olan ilgiyi artırdığını düşündükleri belirlenmiştir (Kağızmanlı ve Tatar, 2016).

Kırıkkale ili Sulakyurt ilçesindeki iki ilköğretim okulundan seçilen toplam 64 sekizinci sınıf öğrencisi ile 2006- 2007 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında yürütülen bu çalışmada, permütasyon ve olasılık konusu işlenmiştir. Deney grubuna dersler İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği ile işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, akademik başarı açısından, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin öğrendikleri konuyu daha uzun süre hatırladıkları sonucuna varılmıştır (Ünlü ve Aydın, 2011).

Eskişehir İl Merkezindeki bir ilköğretim okulu yedinci sınıfına devam 54 öğrenci ile 2000-2001 öğretim yılının ikinci döneminde yapılan araştırma biri deney grubu, biri de kontrol grubu olmak üzere iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Matematik dersinin Yüzdeler ünitesi araştırma ünitesi olarak seçilmiş ve işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde kullanılan tekniklerden Bilgi Değişme Tekniği (BDT) ile uygulama yapılmıştır. Araştırma sonunda, matematik öğretiminde BDT'nin öğretmen merkezli öğrenme yöntemine göre bilgi düzeyi dışında daha üstün olduğunu kanıtlayan bulgular sağlanmamıştır. Öte yandan, deney grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun ve ders öğretmenin uygulanan BDT ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır (Tanışlı, ve Sağlam, 2006).

Ankara'da bulunan bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağıntı, fonksiyon ve işlem ünitesinin işlendiği 2005-2006 öğretim yılında sekiz haftalık öğretim sürecinde, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğiyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda nicel veriler bağımsız gruplar t-testi ve nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir.

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin matematik başarısını ve özyeterliliğini artırmada istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmıştır (Ural, Umay ve Argün, 2008).

İlköğretim okulunun farklı iki altıncı sınıf şubesinde okuyan toplam 39 öğrencinin katılımıyla 2010 yılında gerçekleştirilen çalışmada Tam Sayılar Kümesinin Özelliklerinin Öğretiminde Bilgi Değişme Tekniğinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-testleri arasında, son-testler lehine anlamlı bir fark elde edilirken grupların son-testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. (Tutak, T. 2010)

Erzurum ili Palandöken ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 24 erkek ve 28 kız olmak üzere toplam 52 öğrenci ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Rasyonel Sayılar konusunun 4 haftada 20 ders saati işlendiği araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemi Birleştirme-I tekniği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının başarı durumları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle işbirlikli öğrenme metodunun öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı sonucuna varılmıştır (Çelik ve Işık, 2017).

Afyon ili Çobanlar ilçesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilen çalışmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde okulda öğrenim gören deney ve kontrol gruplarında 18'er öğrenci olmak üzere toplam 36 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Permütasyon ve Olasılık konusu Bilgi Değişme Tekniğinin kullanılarak toplam 5 ders saati boyunca işlenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının son testleri ve kalıcılık testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Berkün ve Ada, 2017).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Matematik dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak yapılmış olan çalışmalar derlenmeye, derslerinde bu yöntemi denemek isteyen öğretmenlere örnek çalışmalar sunulmaya çalışılmıştır. Çalışmalarda İşbirlikli Öğrenme Yöntemine ait Öğretim Teknikleriyle yapılmış çalışmalar derlenerek ders anlatımının zenginleştirilebilmesi yönünde kaynak oluşturabilecek örnekler bir araya getirilmiştir.

Bu çalışmalarda kullanılmış olan çalışma kağıtları ve bilgisayar programları, öğretmenlerin kolayca ulaşabilecekleri online veri tabanlarına yüklendiği takdirde uygulamada kolaylık sağlanarak yaygınlaştırılması sağlanabilir. Aynı veri tabanlarında öğretmenlerin çalışmalarını gerçekleştirdikten sonra sonuçlarını raporlayabilecekleri ve kendi düzeltme ve önerilerini ekleyebilecekleri formlar yaratılması hem çalışmalara destek olacak hem de gelişimi sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama, Malatya: Uğurel Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (2002). Aktif öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Açıkgöz, K. (2005). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları

Arısoy, B. (2011) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin ÖTBB ve TOT Tekniklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi "İstatistik ve Olasılık" Konusunda Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Beceri Düzeylerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana

Berkant, H. G., & Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı Lise Türlerinde Çalışan Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitime Yönelik Görüşleri. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 194-217.

Berkün, D. N., ve Ada, T. (2017). Permütasyon ve olasılık konusunun öğretiminde bilgi değişme tekniğinin kullanılmasının akademik başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(6), 2295-2310.

Cumhu, F., & Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1663-1680.

Çakır, K., Yıldırım, İ., & Arslan, S. (2020) Yeni Bir İşbirlikli Öğrenme Tekniği 'Etkin Yardımlaşma' ile Öğretim Yapılan 5. Sınıf Matematik Dersinden Yansımalar. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51(51), 302-323.

Çelik, E., ve Işık, A. (2017). Rasyonel Sayılar Öğrenme Alanında İşbirlikli Öğrenmenin Akademik Başarıya Etkisi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, (11), 369-386.

Demirkan, Ö. & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri. The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences , 2 (1) , 1-11 .

Fidan, N. (1986). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara, Kadioğlu Matbaası.

Fidan, N., Erdem, M., (1986) Eğitim Bilimine Giriş, Kadioğlu Matbaası, Ankara

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. The American Journal of Distance Education, 19(3), 133-148.

Günindi, Y. (2010) Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara

Kağızmanlı, T. B., & Tatar, E. (2016). Using Computer Supported Collaborative Dynamic Learning Environment in the Instruction of Conics1. International Journal of Educational Studies in Mathematics, 3(2), 9-30.

Kaplan, A., & Açıl.E. (2015). 6. Sınıf Öğrencilerinin Bölünebilme Kuralları Ve Asal Sayılar Alt Öğrenme Alanındaki Başarılarına İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 7-23.

Karaçam Z. Sistemik Derleme Metodolojisi: Sistemik Derleme Hazırlamak İçin Bir Rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi. 2013; 6(1): 26-33.

Kaya, S. (2013) İşbirlikli Öğrenme ve Akran Değerlendirmenin Akademik Başarı, Bilişüstü Yeti ve Yardım davranışlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sivas.

Kennedy, L., & Tipps, S. (1994). Guiding children's learning of mathematics. California: Wadsworth.

Koç, B. (2015). İşbirlikli öğrenme yönteminin matematik dersindeki erişkiye, kalıcılığa ve sosyal beceriye etkisi (Master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).

Law, N., & Wong, E. (2003). Developmental trajectory in knowledge building: An investigation. In Designing for change in networked learning environments (pp. 57-66). Springer Netherlands.

MEB. (2018). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3. URL: https://www.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf

MEB. (2019). 2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. URL: 10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf

MEB. (2020). 2020 Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. URL: http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sinavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf

MEB. (2021). Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. URL: https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf

Ünlü, M ., & Aydıntan, S. (2011). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi “Permütasyon ve Olasılık” Konusunda Akademik Başarı Ve Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1-16.

OECD, 2006. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA 2006, <http://www.pisa.oecd.org>. (erişim tarihi: 05.01.2022)

Ormron, J. E. (2013). Öğrenme Psikolojisi (6. Baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.

ÖSYM (2018). 2018 YKS Değerlendirme Raporu URL:<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDeğerlendirmeRaporu06082018.pdf>

ÖSYM. (2019). 2019 YKS Değerlendirme Raporu. URL: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/GENEL/yksDeğerlendirmeRaporu03092019.pdf>

ÖSYM. (2020). 2020 YKS Değerlendirme Raporu. URL: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2020/GENEL/yksdeğerlendirmeRaporu03092020.pdf>

ÖSYM. (2021). 2021 YKS Sayısal Veriler. URL: https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2021/YKS/sayısal_veriler_28072021.pdf

Özden, E. S.. (2006). İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Ve Duygusal Uyumlarına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.

PISA, 2003. First Results From Pisa 2003. URL: <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002454.pdf>

PISA, 2006. PISA 2006 Technical Report. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf>

PISA, 2009. PISA 2009 Results: Executive Summary. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

PISA, 2012. PISA 2012 Results. URL: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>

PISA, 2015. PISA 2015 Results in Focus. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>

PISA, 2018. PISA 2018 Results. URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

Puntambekar, S. (2006). Analyzing collaborative interactions: divergence, shared understanding and construction of knowledge. Computers & Education, 47(3), 332-351.

Sharan, S. (1980) “Cooperative Learning, Motivation to Learn and Academic Achievement”. Cooperative Learning: Theory and Research. New York.

Senemoğlu, N. (2011). College of Education Students’ Approaches to Learning and Study Skills. Education and Science, 36 (160), s. 65-80.

Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(3).

Stern, D., & Huber, G. L. (1997). Active learning for students and teachers. Reports from Eight Countries. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tanırlı, D., & Sağlam, M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 2(2), 47-67.

Temelli, A. & Kurt, M. (2011). Biyoloji Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri Ve Bu Yöntemlerin Öğrenci Başarısına Etkileri Hakkındaki Görüşleri. e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi , 2 (2) , 65-76 .

Temizöz, Y. ve Özgün-Koca, S.A. (2008) Matematik Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri ve Buluş Yoluyla Öğrenme Yaklaşımı Konusundaki Görüşleri. Eğitim ve Bilim, 33, 149.

Tunçel, Z. (2006) İşbirlikli Öğrenmenin Beden Eğitimi Başarısı, Bilişsel Süreçler ve Sosyal Davranışlar Üzerindeki Etkileri, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Turgut, S. (2018). Türkiye’de İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Tutumuna Etkisi: Meta-analitik Bir İnceleme. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(3), 1233-1254.

Tutak, T. (2010). Tam Sayılar Kümesinin Özelliklerinin Öğretiminde Bilgi Değişme Tekniğinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. Education Sciences, 5(1), 120-129.

Ural, A., Umay, A, ve Argün, Z. (2008). Öğrenci takımları başarı bölümleri tekniği temelli eğitimin matematikte akademik başarı ve özyeterliliğe etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35), 307-318.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNİN KARİKATÜR SANATI ARACILIĞI İLE GELİŞTİRİLMESİ

Dilek KARAÇELİK

Şehit Pilot Üsteğmen Cemil Kaya İlkokulu

karacelikdilek@gmail.com

ÖZET

2019 yılının Mart ayında başlayan Covid19 virüsünün neden olduğu salgın sebebiyle ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada sosyal yaşamın kısıtlanması ve buna bağlı olarak yüz yüze eğitime belirli aralıklarla ya da çok uzun süre ara verildi. Ülkemizde 2020/2021 eğitim öğretim yılının Eylül ayında okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile yüz yüze eğitim başlarken diğer sınıflar ile uzaktan eğitim yapılmıştır. Yüz yüze eğitim yapılan süreçte birinci sınıflar ilk okuma yazma eğitimi almaya başlamış ancak 53 gün süren yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim şeklinde devam etmiştir. Bu süreçte ilk okuma ve yazma süreçlerini uzaktan eğitim ile tamamlayan birinci sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerisi edinmişlerdir. Balıkesir'in Bandırma ilçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıfında okuyan 23 öğrenci ile uygulama yapılan bu çalışmada, 2021/2022 eğitim öğretim yılında okullarda eğitimin yüz yüze başlaması ile ikinci sınıfa geçen bu öğrencilerin yazma becerilerinin olması gereken seviyede olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerileri ile yazma becerilerinin aynı oranda gelişmediği yapılan yazma çalışmaları çerçevesinde anlaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim gördükleri süreçte yazma becerilerinin öğretmen tarafından kontrol edilemediği, evde öğrenci ile birlikte olan yetişkinlerin bu beceriye önem vermemesinin bu problemi ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerle ilkokul öğrencilerinin öncelikli olarak yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencileri eğlenceli bir süreçte karikatür çizimi ve bu çizimlerde kullanılan konuşma ve düşünme balonlarına yazılması gereken cümleler vasıtasıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin karikatür çizimlerine büyük ilgi gösterdikleri, yaptıkları çizimleri yazı yazarak konuşurmak ve düşündürmekten büyük zevk aldıkları gözlemlenmiştir. Çalışma süreci boyunca öğrencilerin çizimlerde kullandıkları cümleler öğretmen tarafından kontrol edilip geribildirimlerde bulunulmuştur. Süreç içerisinde öğrenciler yazı yazma kurallarını öğrenmeye başlamış, daha okunaklı, anlamlı ve güzel yazılar yazmaya başlamışlardır. Karikatür çizimleri sayesinde kalem tutma becerileri de gelişmiş ve aynı zamanda estetik değer kaygılarında da artış olmuştur. Mizahi düşünme biçimi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gerekliliğini esas alan karikatür sanatı ile öğrencilerin bu becerilerinde de gelişimin olduğu yaptıkları çizimlerinden ve yazdıkları cümlelerinden anlaşılmıştır. Karikatür sanatını ve yazma becerisini bir araya getiren bu çalışma ile öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilmiştir. İlkokuldan mezun olunana kadar geliştirilerek devam edilmesi planlanan bu çalışma ile öğrencilerin çok daha iyi seviyelere gelebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karikatür, Yazma Becerileri.

GİRİŞ

2019 yılının Mart ayında başlayan covid19 virüsünün neden olduğu salgın sebebiyle ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada sosyal yaşamın kısıtlanması ve buna bağlı olarak yüz yüze eğitime belirli aralıklarla ya da çok uzun süre ara verildi. Ülkemizde 2020/2021 eğitim öğretim yılının Eylül ayında okul öncesi ve birinci sınıf öğrencileri ile yüz yüze eğitim başlarken diğer sınıflar ile uzaktan eğitim yapılmıştır. Yüz yüze eğitim yapılan süreçte birinci sınıflar ilk okuma yazma eğitimi almaya başlamış ancak 53 gün süren yüz yüze eğitim uzaktan eğitim şeklinde devam etmiştir. İlk okuma yazma sürecini uzaktan eğitimle tamamlayan birinci sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerisi edinmiştir. Ancak 2021/2022 eğitim öğretim yılında okullarda eğitimin yüz yüze başlaması ile ikinci sınıfa geçmiş olan bu öğrencilerin yazma becerilerinin olması gereken seviyede olmadığı görülmüştür. Okuma becerileri ile yazma becerileri arasında ters bir ilişkinin olduğu yazma etkinlikleri çerçevesinde anlaşılmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim aldıkları süreçte yazma becerilerinin öğretmen tarafından takip edilemeyişi, evde öğrenci ile birlikte olan yetişkinlerin bu beceriye önem vermemesinin bu problemi ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerle ilkökul öğrencilerinin öncelikli olarak yazma becerilerinin geliştirilmesi için öğrencileri eğlenceli bir süreçte karikatür çizimi ve bu çizimlerde kullanılan konuşma ve düşünme balonlarına yazılması gereken cümleler vasıtasıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Problem Durumu

Covid19 salgını sebebiyle uzun bir süre uzaktan eğitim gören ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinde gerilemeye neden olmuştur. Bu sebeple bu önemli becerinin en kısa sürede geliştirilip okudukları sınıf ve yaşlarına uygun bir seviyeye getirilmesi gerekmektedir. İlkokul öğrencilerini yormadan eğlenceli bir şekilde düzenli yazı yazma çalışmaları yapabilmeleri için karikatür sanatı ile tanıştırılıp çizimlerde yazı yazmalarını sağlayacak olan düşünme ve konuşma balonları aracılığı ile bu becerilerini geliştirebilecekleri mümkün görünmüştür.

Amaç ve Önem

İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin karikatür sanatı aracılığı ile geliştirilmesi amacını taşıyan bu çalışmada karikatür sanatındaki görsel ifadeleri öğrencilerin kendisinin oluşturması ve bu çizimlerde kullanılan konuşma ve düşünme balonları aracılığı ile yazma becerisi gerektiren karikatür çizimlerinin iyi bir araç olacağı düşünülmektedir. Son yıllarda her türlü kaynaktan kendisine yer edinen görsel uyarılar öğrencilerin görsel materyalleri kullanarak yazma becerilerinin de geliştirilmesi gerektiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Öğretimde görsel materyaller, öğrenciye görsel öğrenme ortamı sağlamaktadırlar.(Alpan,2008) Düşündürürken aynı zamanda eğlendirebilen karikatür örneklerinin varlığı ise ilkökul öğrencilerin ilgisini ve dikkatini de kazanabilecek özelliktedir. Karikatür okuma ve çizme becerisini temel alan etkinlik ve uygulamalar, uyarılar arasında oldukça önemli bir konumdadır. Karikatürlerle özellikle çocuklar ve gençler, karşılaşmakta ve görsel bir uyarı durumundaki karikatürlerden etkilenmektedir. (Kaplan,2020) Tüm bu yönleri ile karikatür sanatını tanıyarak ve bu konuda ürün oluşturarak öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi mümkün görünmektedir. Türkçe dersleri ile karikatür sanatının entegre edilmesi disiplinler arası bir ilişki kurulması ve yüksek fayda elde edilebileceği açısından da önem arz etmektedir. Tüm bunların yanı sıra öğrencilerin estetik değer yönlerinin, karikatür oluşturabilme becerilerinin de gelişebileceği düşünülmektedir. Son yıllarda değişen görsel okuma becerisi gerektiren yeni nesil soruları anlama ve çözüme becerilerinin de gelişmesini sağlayabilecek bir çalışma olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı “İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin karikatür sanatı aracılığı ile geliştirilmesi” dir. Bu amaca ulaşmak için aşağıda belirtilen alt problemler belirlenmiştir.

Alt Problemler

İlkokul 2.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazma becerileri;

- a) Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine (cinsiyet, anne baba eğitim durumu, ekonomik durum, resim dersine olan ilgileri, karikatür içerikli yayın takibi vb.) göre değişmekte midir?
- b) Çalışma grubundaki öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine göre değişmekte midir?
- c) Çalışma grubundaki öğrencilerin resim çizebilme ve karikatürize etme becerilerine göre değişmekte midir?
- d) Çalışma grubundaki öğrencilerin karikatür sanatının yazma becerilerine etkisi hakkında görüşleri nelerdir?

Sınırlılıklar

Yapılmak istenen bu çalışma, uygulamanın yapılacağı sınıftaki öğrencilerle sınırlı olacaktır. Herhangi bir evrene genellemek mümkün görünmemektedir.

Sayıtlar

- Öğrencilerin çalışmanın uygulama esnasında çalışmaya ilgi duyarak ve istekle veri toplama araçlarını dolduracakları,
- Kullanılacak olan ölçme araçlarına öğrencilerin samimiyetle cevap verecekleri,
- Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama sonucunda görsel okuryazarlık becerilerinin artacağı,
- Uygulama sonucunda öğrencilerin verilen yönergeler doğrultusunda karikatür çizimleri yapacağı, varsayılmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın yapılması için alan yazında tarama yapılmıştır. Yapılan taramada “Türkçe Eğitimi” ve “Görsel Okuryazarlık / Karikatür Okuryazarlığı” araştırmanın kuramsal temelleri olarak kabul edilmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenin birçok öğrenme stili vardır. İşitsel öğrenme, kinestetik öğrenme, sosyal öğrenme, görsel öğrenme gibi stiller örnek verilebilir. Gerçekleştirilmek istenen bu çalışmada görsel öğrenme ve buna bağlı olarak görsel okuryazarlık becerileri üzerine bir uygulama gerçekleştirilecektir. Bu noktada bireylerin öncelikli olarak okuryazarlık becerilerinin ön planda tutulması gerekmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile okuryazarlık becerilerinin de arttığını söylemek mümkündür. Teknoloji okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı, Bilimsel okuryazarlık, Medya okuryazarlığı, Çevre okuryazarlığı, Bilgisayar okuryazarlığı bunlardan bazılarıdır. Bu okuryazarlık çeşitlerinin yanında Görsel okuryazarlık becerileri de içinde bulunduğumuz çağın ve özelliklerinin değişmesiyle önem kazanmış ve gerekliliğini de ön plana çıkarmıştır.

Bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım görsel düşünmenin önemine ve nasıl gerçekleştiğine dair bilgiler ortaya koyan yaklaşımlardır. Türkçe derslerinde bu yaklaşımlar ışığında görsel sunumlarla ders işleyerek öğrencilerin görsel öğrenmelerini geliştirmek kuşkusuz büyük faydalar edinilmesini sağlamaktadır. Görsel öğrenmeleri, görsel okuryazarlık becerileri adı altında karikatür çizimleri ve yorumlamaları ile desteklemek ise öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesinde büyük rol olacaktır.

Daha önceleri insanların abartılmış portre çizimleri olarak adlandırılan karikatür, zaman içinde insanlara ve toplumlara dair olan her şeyi abartılı, komik ve düşündürten çizimler olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Karikatürün özellikle kişiyi düşündürtmeye sevk eden yönü ele alındığında bu manada çizilmiş olan karikatürleri anlamak için de görsel okuryazarlık becerisinin gerekliliği ön plana görsel sunumlarla ders işleyerek öğrencilerin görsel öğrenmelerini geliştirmek kuşkusuz büyük faydalar edinilmesini sağlamaktadır. Görsel öğrenmeleri, görsel okuryazarlık becerileri adı altında karikatür çizimleri ve yorumlamaları ile desteklemek ise öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesinde büyük rol olacaktır.

Daha önceleri insanların abartılmış portre çizimleri olarak adlandırılan karikatür, zaman içinde insanlara ve toplumlara dair olan her şeyi abartılı, komik ve düşündürten çizimler olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Karikatürün özellikle kişiyi düşündürtmeye sevk eden yönü ele alındığında bu manada çizilmiş olan karikatürleri anlamak için de görsel okuryazarlık becerisinin gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim; bireyin kendi gözlem, deneyim ve yaşantılarına dayalı olarak elde ettiği kazanımlardır (Duman, 2008). “Karikatür görsel iletişimin yeni bir yolu, duyguları ve bakış açıları yansıtmanın alternatif bir yöntemi olmaktan başka bir şey değildi” (Shlain, 2008 s.88) Karikatür sanatının mizah yönünün olması da eğitimde kullanılması için geçerli bir neden olarak kabul edilebilir. Özellikle güldüren yönüyle mizahı ortaya koyan karikatürler öğrencilerin aynı zamanda eğlenerek öğrenmelerine de vesile olur. Öğrenme motivasyonunu arttıracak göz önünde bulunduracak olursak karikatür sanatının eğitimde kullanılmasının önemini belirtmiş oluruz.

“Türkçe eğitiminde görsel kullanılarak yapılan eğitimin etkililiği, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında üzerinde durulan bir konu olmuştur ancak etkili bir görsel uyaran olmasına rağmen karikatürler yeterince kullanılmamıştır.” (Göçer,2018)

Tablo 1. Araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilgisi olan Yüksek Lisans ve Doktora Çalışmaları

Tezin Adı	Tezin yazarı	Tez Danışmanı	Tez Türü	Yıl
“Kavram Karikatürleri Aracılığıyla İlkokul 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”	Osman Soy	Prof. Dr. Bilal Duman	Yüksek Lisans	2019
“Karikatüre Dayalı Uygulamaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Zekâ ve İletişim Becerilerine Etkisi”	İnci Kocaman Gelir	Dr.Öğr. Üyesi Sevdâ Koç Akran	Yüksek Lisans	2019
“Kavram Karikatürü Kullanılan Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Argümantasyon Düzeylerinin İncelenmesi”	Lokman Baynazoğlu	Dr.Öğr. Üyesi Ercan Atasoy	Yüksek Lisans	2019
Kavram Karikatürleri ile Zenginleştirilmiş Tartışmacı Metin Yazma Etkinliklerinin Sosyo-Bilimsel Konuların Öğretiminde Kullanılması”	Nazlı Ülker Hançer	Dr.Öğr. Üyesi Nurhan Öztürk	Yüksek Lisans	2019
“Ortaokul Türkçe Derslerinde Karikatür Okuryazarlığı Becerisinin Geliştirilmesi”	Kadir Kaplan	Prof.Dr.Musa Çifçi	Doktora	2020

YÖNTEM

Herhangi bir alanda çalışan bireyler, çalışma alanında karşılaştığı problemleri çözmek veya çalışma alanından alınacak verimi artırmak amacıyla eylem araştırmasına başvurmuştur. Bu çalışmada ilkököl öğrencilerinin Türkçe derslerinin karikatür sanatı eğitimiyle ilişkilendirilmesine

yönelik planlanan çalışmanın sınıf ortamında uygulama sürecinin işleyişinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, bu amaç doğrultusunda durum araştırması olarak desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırma, Balıkesir ilinin Bandırma ilçesinde bulunan bir ilkokulun ikinci sınıf şubelerinden birinde 23 öğrenci ile oluşturulmuş bir çalışma grubu ile yapılmıştır. Çalışma grubu durum örnekleme yapılarak belirlenmiştir. Örneklemin herhangi bir evrene genellenmesi mümkün görünmemektedir. “Genellenebilirlik, nicel araştırmalarda önemli ve mutlaka yapılması gereken bir amaç olarak dikkate alınırken, nitel çalışmalarda genelleme yapamama temel bir sorun olarak görülmektedir. (Büyüköztürk, 2020, s 272)

Veri Toplama Yöntemi ve Araçlar

Uygulama okulunun belirlenmesinde araştırmacının görev yaptığı okulu tercih etmesi, uygulama yapılacak sınıfın belirlenmesinde de kendisinin sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı 2/A sınıfının seçilmesi nedeniyle kolay ulaşılabilir “durum örnekleme” tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Balıkesir ilinin Bandırma ilçesi, ilçe merkezinde bulunan bir ilkokuldaki 2. sınıf öğrencileri ve araştırmacının kendisidir. Öğrencilerin karikatür çizim yeteneklerinin olup olmadığının anlaşılması için Karikatürist Turgut Yüksel’in “Geometrik Şekillerle Çocuklar İçin Karikatür Eğitimi” kitaplarından faydalanılarak öğrencilere basit çizimler yaptırılmıştır. Daha düşünme ve konuşma balonlarının ne olduğu anlatılarak çizdikleri figürleri bu balonlara yazı yazarak düşündürebilecekleri ve konuşturabilecekleri örneklerle anlatılmıştır. Öğrencilerin ilk çizimlerinde kullanılan yazıların ne olacağı araştırmacı tarafından serbest bırakılmış herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Daha sonraki çizimleri için çizgisiz büyük boy defterler edindirilmiş ve bu defterlere çizim yapmaları sağlanmıştır. Her yapılan çizimde öğrencilerin yazma hataları gösterilerek okunaklı ve anlamlı yazılar yazmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Süreç bu şekilde tamamlanmıştır.

Veri Analiz Yöntemleri

Öğrencilerin her gün bir karikatür çizimi yapmasına imkân sağlanmış ve karikatür defterlerinin oluşması sağlanmıştır. Araştırmacı ortaya koyan ürünleri günlük değerlendirmiş ve geri bildirimde bulunmuştur. Bu sebeple öğrencilerin her yaptığı çizimde yazdıkları yazılar gün geçtikçe gelişme göstermiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarından ötürü tek tip bir değerlendirme yapılamayacağından performanslarına dayalı değerlendirmeler yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Bu çalışmada ekonomik yetersizliği olan öğrencilerin çizim yapılabilmesi için sıkça ihtiyaç duyulan defter ve boya kalemlerini temin etmekte zorlandıkları, yine aynı öğrencilerin daha önce hiçbir karikatür çizimi ile karşılaşmadıkları görülmüştür. Bu çalışma örneği ile yazı yazma becerisinin geliştirilebileceğine dair ebeveynlerinde ilk zamanlarda olumlu ve destekleyici tavır görülmemiştir. Ekonomik yetersizliği olan dört öğrencinin ebeveynlerinin daha çok ilkokul mezunu olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk eğitimi de almamış olan bu öğrencilerin çizim yapma, konuşma ve

yazma becerilerinde de diğer öğrencilere göre gelişim geriliği saptanmıştır. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunun evde sıkça resim yapma ve yazı yazma faaliyetlerini yapmadıkları anlaşılmıştır. Ancak anne babası en az lise ve lisans mezunu olan altı öğrencinin hem çizim yapma hem yazı yazma becerilerinin daha iyi olduğu gözlemlenmiştir. Yine bu öğrencilerin daha önceden karikatür sanatı ile tanıştıkları, görsel açıdan zengin yayın ile temas ettikleri ebeveynleri ile yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerle anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerinin konuşma ve yazma becerilerine katkısının olup olmadığı şöyle gözlenmiştir. Öğrencilerin çerçevesi belirlenmiş bir konuda konuşma becerileri veya hazırlıksız konuşma becerileri ile yazma becerileri arasında uyumlu bir ilişkiye rastlanmamıştır. Konuşma becerileri gelişmiş öğrencilerin daha iyi yazı yazma becerisi gösterdiği ya da konuşma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bu durumunun yazma becerilerini de olumsuz etkilediğine dair bir bulguya ulaşılmamıştır. Ancak konuşma becerisi gelişmiş öğrencilerin karikatür çizimlerinde mizahi açıdan daha anlamlı ve derin cümleler kurdukları gözlenmiştir. Bu istisnai durumlar ortaya çıkmış olsa da yazı tipi, karakteri gibi görsel açıdan yazma becerileri ile konuşma becerileri arasında bir uyum görülmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular

Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim alabilmiş sınırlı sayıdaki öğrencide ve ev ortamında bolca resim yaparak birinci sınıfa başlamış öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma becerilerinin ve küçük kas gelişimlerinin diğer öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Ancak bu durum doğal bir sonuç olarak resimleri karikatürize etme becerilerinde olumlu bir becerinin oluşmasına neden olmamıştır. Bu beceri araştırmaya konu olan bu çalışma ile zaman içerisinde gelişmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ait bulgular

Çalışma grubundaki öğrenciler karikatür sanatı ile Türkçe dersinde yazma becerilerini buluşturan uygulama sürecinde yapmış oldukları kendi çalışmalarını incelediklerinde yazma becerilerinin gelişimini fark etmişler ve bunu dile getirmişlerdir. Öğrenciler daha önceleri kimi zaman zorlandıkları kimi zaman da isteksiz oldukları yazı yazma çalışmalarını geride bırakmış bu konu hakkında isteklerini sürekli karikatür çizerek konuşma ve düşünme balonlarında yazılar yazma isteklerini sıklıkla dile getirmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Karikatür sanatının mizah yönü ele alındığında öğrencilerin eleştirel bakış açısının gelişeceği bilinmektedir. Bu sanat aracılığı ile kurgulanan öğrenme ortamlarının daha eğlenceli olabileceği bu çalışma ile anlaşılmıştır. Öğrencilerin kendilerinin karikatür çizimleri yaparak çizimlerde yazı yazmaları ile hem yazma becerilerinde artış görülmüş hem eğlenerek öğrenmeleri sağlanmıştır. Çoğu zaman yazma becerilerinin geliştirilmesi için yapılan geleneksel çalışmaların öğrenciler için eziyete dönüşebileceği düşünüldüğünde karikatür sanatı aracılığı ile çok daha etkili sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Daha önceleri bu çalışma hakkında isteksiz tavırları ya da olumsuz görüşleri olan ebeveynler çocuklarındaki gelişimleri gördükten sonra bu konudaki vermeleri gereken desteği sürecin

sonunda da olsa vermeye başlamışlardır. Çalışmanın ilerleyen zamanlarında öğrencilerin yazma becerileri görsel açıdan gelişirken aynı zamanda mizahi açıdan derin düşünme ve anlamlı cümle kurabilme becerilerinde artış olmuştur. Çalışmanın asıl amacı olan yazma becerilerinin gelişmesi için yapılan bu çalışma ile öğrencilerin resim çizebilme ve çizimleri karikatürize edebilme becerilerinde de artış olmuştur. Bu çalışma öğrencilerin çeşitli sebeplerden oluşan yazma becerilerindeki bireysel farklılıklarını en aza indirgemiş ve çok daha kısa süre içerisinde öğrencilerin yazı yazma becerilerini geliştirmiştir.

Öneriler

Bu çalışmaya benzer çalışmaların ders kitaplarında yer alması, öğretmen eğitimlerinde bu ve buna benzer eğitimlerin yer alması etkili sonuçlar doğuracaktır. Ayrıca sadece Türkçe dersinde değil tüm derslerde karikatür sanatı bir araç olarak kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Alphan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 74.

Baynazoğlu, L. (2019). “Kavram Karikatürü Kullanılan Öğrenme ortamında Öğrencilerin Argümantasyon Düzeylerinin İncelenmesi” (Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.

Büyüköztürk, Ş & Çakmak, E & Akgün, Ö & Karadeniz, Ş & Demirel, F (2020) Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.

Duman, B. (2008). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. B. Duman içinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Akademi Yayın Dağıtım.

Gelir, İ. (2019). “Karikatüre Dayalı Uygulamaların Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygusal Zekâ ve İletişim Becerilerine Etkisi” (Yüksek Lisans Tezi) Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Göçer A. (2018) Türkçe eğitiminde karikatür kullanımı ve eğitsel değeri .Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 4(2), 98,

Hançer, N. (2018) “Kavram Karikatürleri ile Zenginleştirilmiş Tartışmacı Metin Yazma Etkinliklerinin Sosyo-Bilimsel Konuların Öğretiminde Kullanılması” (Yüksek Lisans Tezi) Sinop Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.

Kaplan, K (2020) Ortaokul Türkçe derslerinde karikatür okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesi” (Doktora Tezi) Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.

Shalin, L. (2008) Leonardo'nun Beyni- Paloma Yayınevi, İstanbul.

Soy, O. (2019) “Kavram Karikatürleri Aracılığıyla İlkokul 1. ve 2. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” (Yüksek Lisans Tezi) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Zoroğlu, M.A. (2015) “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Yönelik Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına Dayalı Kavram Karikatürlerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması” (Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı.

DİVAN-I HULÛSÎ-İ DARENDEVÎ'DE AHLAKÎ UNSURLARA GENEL BİR BAKIŞ

Recep Ayık
reyayik@gmail.com

MEB, Kütahya Şehit Selim Cansız AİHL, Öğretmen

Özet

Edebiyat, bir toplum hem aktarma hem yaşama imkanlarından biridir. Edebi eserler ile geçmişten geleceğe bir köprü kurulmakla beraber, toplumun ihtiyaç duyduğu ruh da yaşama imkanı bulur. İnsan da geçmişi ile birlikte yaşar ve var olur. Öğrenmeye başladığı andan itibaren okur ve yazar. Okuma yazmasını yani aklını ve ruhunu bir ahlak eksenine oturtur.

Ahlak, fillerimizin hikmeti, yapıma sebebidir. 21. yy'da "divan" tertip etmiş bir şair ve alimin ahlaka bakışı ve ahlaki tavrı incelenerek kendisine muhatap kıldığı topluma neler sunduğunu tespit etmek amacıyla çalışma yapılmıştır.

Divan-ı Hulûsî, ilk baskısı 1986 yılında yapılmış bir eserdir. Eser, divan edebiyatı geleneği içerisinde değerlendirilecek özelliklere sahiptir. Bununla birlikte dini-tasavvufi edebiyata ait unsurları da ihtiva etmektedir. İnceleme, literatür taraması şeklinde yapılmış, eserle ve şairle ilgili kaynaklara ulaşılarak eserin yazıldığı dönem ve ait olduğu geleneğin ana hatları ortaya çıkarılmıştır.

Divan tasavvufi bir muhtevaya sahip olduğu için eserde dört temel konu dikkat çekmektedir. Bunlar ahlak, seyr ü sülûk, kalp ve marifet konularıdır. Bu konular arasında en çok yer tutanı ise ahlak olmuştur. Kalp ile ilgili konuları da ahlaka dahil ettiğimizde Divan'ın üçte ikisinin ahlak üzerine olduğunu söylemek mümkün hale gelmektedir.

Divan'ın üzerinde sıkça sıkça durduğu ahlakî unsurlar; takva, zühd, tevbe, zikir, sabır, şükür, sıdk, istikamet ve şefkattir. Kalp başlığı altında da aşk, cezbe, huzur, havf ve reca, kabz u bast konuları yer almaktadır.

İncelemenin sonucunda edebiyat yoluyla ideal bir insan yetiştirmenin ancak ahlak eğitimi ile mümkün olduğu neticesine varılır. Hitap edilen sadece etraftaki müritler değil bütün insanlardır. İfade edilen ahlaki konuların neredeyse her şiiirde yinelenmesi ahlak konusunun şair tarafından ne kadar önemli olduğunu belirtir. Ahlakın temeli de gönül eğitimi ile olmalıdır. Yunus Emre'nin, Mevlânâ'nın insan yetiştirme usulünün Divan-ı Hulûsî-i Darende'vi'de de yaşatıldığını görmek mümkündür. Edebiyatın hem köprü vazifesi ile önceki örneklerine bir kapı açılmış hem ihtiyaç duyulan ruhun eğitimine de Divan yoluyla bir imkân sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ahlak, Divan-ı Hulûsî, karakter ve değerler eğitimi

GİRİŞ

Problem Durumu

«Ahlak nedir?» sorusu, insanlığın temel sorularından biridir.

Dinler, inanç sistemleri, felsefî ekoller bu soruya kendilerince cevap aramışlardır.

Eylemlerin temelinde yer aldığını söyleyebileceğimiz «ahlak» soruya verdiğimiz cevaba göre bize bir hayat tarzı sunar.

Araştırmanın Amacı- Araştırma Soruları

Ahlak, evrensel bir meseledir. Bu çalışmada amaç, ahlaki ön planda tutan tasavvuf erbaplarından Osman Hulusi Ateş'in (ö. 1990) *Divan-ı Hulûsî-i Darende'vi*'de ahlaki meselelere yaklaşımını tespit edebilmektir.

Ahlak veyahut etik her ne kadar felsefe temelli bir alan olsa da en başta din, ardından edebiyat, bu temel insan meselesi üzerine teklifte bulunmuştur.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel bir araştırma çalışmasıdır. Literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili bir kavram araştırması yapılmış, kavramlara karşılık düşen şiirler kaydedilerek izah edilmiştir.

Konuyla ilgili şiirlerden ve şiirlerin *Divan* bütününde kazandığı anlamdan yola çıkılarak genel bir ahlak tutumu tespit edilmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Tasavvufta Ahlak

Tasavvufta güzel ahlak, kulun övünülecek vasıflarının en faziletlisidir. Onunla insanların cevherleri açığa çıkar. İnsan yaradılışı itibariyle gizli, ahlaki itibariyle meşhurdur. Tasavvuf, ahlaktan ibarettir. Ahlaken üstün olan kişi tasavvufî olarak da üstündür (Kuşeyri, 2003: 31).

Tasavvuf ahlaktır. Ahlakı konusunda senden üstün olan, tasavvuftaki derecesi bakımından da senden üstün olur. Ahlakın esası, iyilik yapmak ve ezaya katlanmaktır. İlk adım, huluk makamını bilmek; ikincisi kuldun olan her şeyin özrü, Rabb'den olan her şeyin de şükürü gerektirdiğini bilerek Hakk'la olan ahlaki güzelleştirmek; üçüncüsü ise halkı tasfiye ederek ahlaklanmak, marifete doğru yükselmek, sonra bunu da aşarak ahlaklanmaktır (Erginli, 2006: 75).

Görülebileceği üzere tasavvuf erbabı, tasavvuf yolunu ahlaki ilerleme olarak görmüşlerdir. Tarih içerisinde yapılan ahlak tanımlarına baktığımızda da ahlakın çeşitli tezahürleri olduğu görülmekle beraber hepsinin bir merkezde, yani ahlak merkezinde birleştiği görülür. Her tasavvuf mektebinin bu ahlaka varma yolu başka başka olmuştur.

Divan-ı Hulûsî-i Daredevî'de Ahlakî Unsurlar

Takva

Takvâ, bütün iyilikleri kendinde toplayan bir haslettir. Takvânın hakikati Allah'a ibadet ederek gazabından sakınmaktır. Takvânın aslı şirkten sakınmaktır. Kötülüklerden, günahlardan, şüpheli şeylerden kaçınmak sonra lüzumsuz söz ve amel gibi şeyleri terk etmektir (Kuşeyri, 2003: 159). Takvâ yalnız sükûn ve zevk halini görmektir, Allah'tan başkasını terk etmektir (Kelâbâzî, 1992: 148).

Divan'da takvâ, Allah korkusu olarak ele alınmıştır. Fakat bu korku salt korkudan uzak, içinde korkulana duyulan aşkı da barındıran bir korkudur. Bu korkunun varlığı, kulun dikkatli yaşamasına ve tevazu sahibi olmasına yaramaktadır.

Havf-ı Rabbânî düşüp yaksın ol dâğ ile içini

Elif-i zibâ iken servi boyu dâl ol (G. 263, 181)

Allah korkusu, kişinin içine düştüğü vakit dünyalık neşeleri ve zevkleri eritir, bitirir. Dünyalık zevklerden olan kibir, gururlanmak takvâ ile baş eğmeye, itaat kılmaya vesile olur. Elif gibi dimdik duran nefis, takva ile dal harfine benzeyip bükülür.

Zühd

Zühd, Allah'tan başka her şeyi gönülden çıkarmak, Allah ile ganî, Allah ile aziz olmaktır. Tasavvufun ilk dönemi de zühd olarak isimlendirilmiştir. Bu dönem Asr-ı Saadet'le başlayan, tabiîn ve tebe-i tabiîn ve ilk iki asrını içine alan, tasavvuf kavramının zuhuruna kadar olan dönemdir (Yılmaz, 2016: 179).

Tasavvufun ilk dönemi zahitlik dönemi olarak anılsa da zamanla bu kavram eleştirilen bir kavram olmuştur. İbadeti sadece cennet için yapan kişileri eleştirirken sufilerin birçoğu zahidliği tenkit etmiştir. Hulûsî Efendi'nin şiirlerinde de bu "ham softa kaba yobaz" tipe eleştiri vardır. Zühd kavramının anlam değişmesine uğraması *Divan*'da kendine yer bulur. Zahidlik ve zühd, ilahi sırları daha fehmedememiş ama buna rağmen hüküm sahibi olduğunu sanan kişiler ve onların halleri için kullanılır.

Biz de girerdik zâhidâ medrese-i ulûmuna

Hırkamızı mey-hânedede rehn-i şarâb eylemişiz (Müf. 142, 388)

Zahidle kendini karşılaştıran Hulûsî Efendi, kendine rindlik hırkası giydirmiştir. O, ibadetleri sadece Allah rızası için, Allah'a olan aşkıyla dolaylı yapar. Onun aşkıyla sarhoştur. Onun dergâhı ki meyhanedir, kuru ilimlerin okutulduğu mekteplerden değildir.

Zikir

Tasavvufî ıstılahta zikir, ariflerin yaygısı, muhiblerin sağlamca bastığı yer, aşıkların şarabı anlamına gelir. Belli bir vakti yoktur. Kur'an'da "ekber" sıfatıyla ifade edilmiştir. (Ankebut, 29/ 45) İbadetlerin hepsi Allah'ı farklı biçimlerde zikretmek gibidir. Kişi çok zikrettiğini sever, sevdiğini tanıır, tanıdığına teslim olur, teslim olduğuna dost olur, kul olur (Cebecioğlu, 2004: 728).

Devamlı zikir, Allah'tan başka her şeyi unutarak sadece O'nu zikretmek demektir. Hem dünya hem ahiret zikri bir arada bulunmaz (N. Kübra, 1996: 58). Zikirde gaye de kalbin huzur duymasıdır. Gafil kalp ile yalnız dilden yapılan zikrin faydası azdır. Bazen kalbin huzuru ve ekseri dünya meşgalesiyle yapılan zikrin yine faydası azdır (Gazali, 2016 C2: 515).

Divan'da zikir iki yönlü karşımıza çıkmaktadır. Bunların birincisi varlığın zikridir. Bütün bir âlem büyük bir zikir halkasıdır. Âlemi zikreden bir halka olarak gören kişi de bu zikirden nasipsiz kalmaz. İkinci yön ise kulun yani dervişin zikridir. Dervişin zikri, manevi yolculukta onu ilerilere taşır.

Her ne var âlemde hep Hakk'ı diler Hakk'ı arar

Nesne yok hâşâ ki ilm ü ihtiyârından cüdâ (G. 9, 8)

Âlemde ne varsa hep Allah'ı (cc) arar, Allah'ı (cc) ister çünkü Allah'ın (cc) ilminin kuşatmadığı hiçbir şey yoktur. Âlemde var olan her şey Allah'ın ilmi ve iradesi dahilindedir.

Dervîş olan âgâh olur

Her kârı zikru'llâh olur

Hep cümle varından geçer

Vâsil-ı ille'llâh olur (R. 31, 344)

Dervîş, olan Hakk'tan gafil olmaz, bir an dahi gaflete düşmez, ayık olur. Her işi, Allah'ı (cc) zikirdir. Böylece her şeyinden geçerek Allah'a (cc) ulaşır, fenafillah makamına erişir.

Sıdk (Doğruluk)

Sıdk, sadakat, kelime anlamı olarak doğruluk, gerçeklik, hakikat, yürek temizliği, her türlü kötülükten arınmış olma, saflık, temizlik, halislik demektir (Devellioğlu, 2002: 948; Ayverdi, 2010: 1099).

Sıdkın birincisi, lisanın sadakati yani doğru sözlü olmaktır. Bunun içinde tarizlerden sakınmak gerekir çünkü tariz ve imalar yalandan sayılmıştır. Sıdkın ikincisi niyet ve iradedeki sadakattir ki bu, ihlas demektir. Sıdkın üçüncüsü azimde sadakattir. Azim bazen amelden önce gelir. Sıdkın dördüncüsü vefada sadakattir. Sıdkın beşincisi amelde sadakattir. Amelinde cehd ü gayret göstermek, içini dışına, dışını içine uydurmaktır. Sıdkın altıncısı dinin makamlarında sadakattir. En üstün sadakat derecesi budur. Gerçek sadık, dinin makamlarının hakikatine erişendir (Gazali, 2016C8: 297 -307).

Sıdk ile bir yâra dil ver meylini kes gayrıdan

Sevme ger âşık isen dil-dârı dil-dâr üstüne (G.359, 244)

Balıkesirli Rasih'in "üstüne" redifli gazelini hatırlatan bu beyitte Hulûsî Efendi, sadakatin dünya sevgilerini gönülden çıkarmak olduğunu ifade etmektedir. Çünkü dünya sevgisiyle Allah aşkı bir yerde bulunmaz.

Sıdk ile sâdik olana derdine lâyıık olana

Aşk ile âşık olana gam-ı firâk n'eyler n'eyler (G. 102, 75)

Sadece sevgilisi olanlar ayrılık acısını bilir. Sevgilisine sıdk ile bağlananlar, aşkına sadık olanlar, derdini hakkıyla çekenler ne ayrılık ne acı bilir.

Şefkat

Şefkat; acıyarak, esirgeyerek sevme; koruma, acıma ve esirgeme duygusu ile karışık olan sevgi anlamlarına gelir (Devellioğlu, 2002: 983; Ayverdi, 2010: 1160).

Halka gerek duyduğu şeyi vermek, onlara güçlerinin üstünde bir şey yüklememek, anlamayacakları tarzda hitap etmemek anlamları da tasavvuftaki anlamlarından bazılarıdır (Cebecioğlu, 2004: 600). Hâlik için mahlûka gösterilecek şefkat ve müsamaha müminleri kemale ve fazilete erdiren en kuvvetli bir müessirdir (Topbaş, 2014: 284).

Güneş gibi şefkatli yer gibi tevâzu'lu

Su gibi sehâvetli merhametle dolu ol (G. 260, 179)

Şefkatle bakıp da mihnet etme

Mihnetle bakıp da şefkat etme (M. 1, 312)

Bugün “Nasihât” ismiyle meşhur olan Hulûsî Efendi’nin şiirinde şefkat, güneşe benzetilmiştir. Güneş, nasıl ki ayırım yapmadan her şeye aydınlık ve sıcaklık veriyorsa şefkat de aynı biçimde herkese gösterilmelidir. Acımak şeklinde de olmamalıdır. Önemli olan bir tane canı bile incitmemektir.

El ile döğseler de dil ile söğseler de

Bin kez incitseler de bir cân incitmeyesin (G. 235, 161)

Yunus Emre’nin “dövene elsiz, sövene dilsiz gerek” mısraının Hulûsî Efendi tarafından tekrar edilmesi gibidir bu şiir. O da aynı Hakk yolcusu olan Yunus gibi “yaratılanı hoş gör Yaratana”dan ötürü” demektir. Hulûsî Efendi bunu “Bir can incitmeyesin” şeklinde terennüm eder.

SONUÇ

Divan-ı Hulûsî-i Daredevî, 20. yy’da yazılmış ve neredeyse bin yılı aşkın devam eden tasavvuf mektebinin bir mahsulüdür. Yayınlandığı dönem itibariyle elde bulunan en hacimli «Divan» kabul edilebilir (Ayık, 2019: 163).

Ahlaki öğelerin Divan’ın büyük bir bölümünde yer aldığı görülmüştür. Şair, tasavvufun diğer unsurlarına nazaran ahlakî unsurları daha fazla dile getirmiştir.

Ahlakın temeli ilahi aşk olarak görülmüştür. Modern ahlak felsefesine göre farklı bir yaklaşım söz konusudur. Ahlakın çerçevesini iki temel unsur belirlemektedir: 1. Kur’an-ı Kerim, 2. Hz. Muhammed’in hayatı ve sözleri. Bu iki temel unsurla birlikte zaman içerisinde kurumsallaşarak bugüne gelen tasavvuf anlayışı ve bu anlayışı temsil eden kişilerin hayatları da şairin anlatmaya çalıştığı ahlakın kaynağını oluşturur.

Kaynakça

Ateş, Osman Hulûsî (2006). Divan-ı Hulûsî-i Daredevî (3. Baskı). İstanbul: Nasihat Yayınları.

Ayık, Recep (2019), Divan-ı Hulûsî-i Darendevî'de Dinî Tasavvufî Muhteva, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniv. SBE, Konya.

Ayverdi, İlhan (2010). Misalli Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Kubbealtı Yayınları.

Cebecioğlu, Ethem (2004) Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü (2. Baskı) İstanbul: Anka Yayınları.

Devellioğlu, Ferit (2002). Osmanlıca – Türkçe Ansiklopedik Lugat (19. Baskı). Ankara: Aydın Kitabevi.

Erginli, Zafer (2006). Metinlerle Tasavvuf Terimleri Sözlüğü, İstanbul: Kalem Yayınları.

İmam Gazâlî (2016). İhyâu Ulûmi'd-Din Tercümesi.8 Cilt. Tercüme: Ahmet Serdaroğlu. İstanbul: Erkam Yayınları.

Kelâbâzî, Ebubekir (1992). Doğuş Devrinde Tasavvuf Ta'arruf (2. Baskı). Tercüme: Süleyman Uludağ, İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kuşeyri, Abdulkerim (2003). Kuşeyrî Risalesi (1. Baskı). Tercüme: Mehmet Günyüzlü. İstanbul: Yasin Yayınevi

Kübra, Necmüddin (1996). Tasavvufî Hayat (2. Baskı). Tercüme: Mustafa Kara, İstanbul: Dergâh Yayınevi.

Topbaş, Osman Nuri (2014) İmandan İhsana Tasavvuf. İstanbul: Erkam Yayınları.

Yılmaz, Hasan Kamil (2016). Ana Hatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar (21. Baskı). İstanbul: Ensar Yayınları.

EĞİTİMDE İYİ ÖRNEKLER

COVID-19 BAĞLAMINDA PANDEMİ SÜRECİNİN BİREYİN DİNİ YAŞANTISINA OLAN ETKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Fatma Açıköz

Milli Eğitim Bakanlığı, Çekmeköy Ortaokulu- Çekmeköy/ İSTANBUL

acgz.fatma88@gmail.com

İyi Uygulamanın Amacı

Covid- 19 salgını dünyayı fiziksel, ekonomik, ruhsal ve sosyal yönden derinden etkilemiştir. Dünya, Covid- 19 salgını ile beraber hiç kuşkusuz farklı tecrübeler edinmiştir. Psikolojik, sosyolojik, eğitim, siyasi, ailevi, teknolojik, ekonomik ve sosyo-kültürel olarak da bundan sonraki süreçte yaşanacak değişimlerin öngörüsü yapılan çalışmalar ile de ortaya konulmaktadır. Salgının seyri ve boyutları düşünüldüğünde ise etkisinin uzun yıllar devam edeceği de öngörülmektedir. Küresel ve dijital dünyada yaşanan olaylara karşı bireyin iç dünyasında güvensizlik, sorgulama ve belirsizlik oluşabilmektedir. 21.yy’ da dünya; bir çok konuyu yaşanan hızlı değişimler nedeniyle bir yandan anlamlandırmaya bir yandan da entegrasyon sağlamaya çalışmaktadır. Özellikle genç nesil ise bu entegrasyon sürecini tek gerçeklik olarak bilhassa salgın döneminde sanal hayat tekelliğine maruz kalarak yaşamıştır.

Tarihte yaşanan küresel ölçekli salgınlar, bulaşıcı hastalıklar ve doğal afetlere insanlar farklı sebep-sonuç ilişkileri ile incelemiştir. İlahi adalet, ilahi ceza ve ahlaksızlık salgınlar ya da afetlerin dini açıdan sonuçları olarak da düşünülmüştür. İnsanlar, manevi desteğe olan ihtiyaçları ve yaşadıklarını anlamlandırabilmeleri için doğaüstü bir güce dayanmak istemektedirler. Çünkü bireylerin dini, başa çıkma yöntemi olarak kullandığı gözlemlenmiştir. İnsanlık ile var olan din; insanın inanma duygusu ile fitraten bireylerin yaşamlarının her anına etki etmektedir. Özellikle salgın döneminde bireylerin evde kalmaları, yaşanan ölüm ve ağır hastalık süreçleri, gelecek ile ilgili kaygılarını arttırmıştır. Bireylerin sığınma ve inanma duyguları ise; kendilerini tekrar gözden geçirmeye ve içinde buldukları durumu anlamlandırmaya zemin oluşturmuştur. Aynı zamanda bu salgından en fazla etkilenen kurumlardan birinin din olduğu düşünülmektedir. Din; bireysel ve toplumsal olarak sağlık ve psikolojik anlamda yaşadığımız çağda etkin rol oynayan bir faktördür.

Covid-19 salgını dünya gündemini bu kadar meşgul etmiş iken ülkemizde 11 Mart 2020’ de ilk vakanın görülmesi ile şuan geldiğimiz zaman dilimi arasında, sürecin bireylerin dini yaşantılarını etkileyip etkilemedikleri merak edilmiştir. Ağustos 2020- Ağustos 2021 tarihleri arasında gönüllülük esasına bağlı olarak bireylere sosyal medya ve elektronik posta aracılığı ile sorular ulaştırılmıştır. Araştırmanın amacı; yaşanan salgının bireylerin dini yaşantılarına etkilerinin neler olduğu ve olabileceği konusunda görüşlerini almaktır. Bu minvalde araştırmanın temel hipotezi ise: “Pandemi süreci bireyin hayatını ve yaşantısını sorgulama imkânı vermiştir.” Yine alt hipotezleri olarak ise: “Yaşanan salgın bireylerin dini yaşantılarını sorgulamalarına ve dini yaşantılarını gözden geçirmelerine sebep olmuştur”, “Pandemi, din eğitiminin önemini ve alanda daha fazla çalışma yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. “ şeklindedir. Alanda salgından sonra farklı değişkenler temel alınarak araştırmalar yapılmıştır. Fakat salgının insanlığı ciddi anlamda etkilediği düşünüldüğünde sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerileri almak adına çalışmaların artarak devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın özellikle salgın süreci sonuna doğru bireylerin düşüncelerini alması, din eğitimi ve salgın ilişkisinin bulgularını barındırması açısından alanda farklı bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

İyi Uygulamanın Hedef Kitlesi

Her yaş grubu çalışmanın hedef kitesidir.

Uygulamanın Özeti

Özellikle salgın döneminde bireylerin evde kalmaları, yaşanan ölüm ve ağır hastalık süreçleri, gelecek ile ilgili kaygılarını arttırmıştır. Bireylerin sığınma ve inanma duyguları ise; kendilerini tekrar gözden geçirmeye ve içinde buldukları durumu anlamlandırmaya zemin oluşturmuştur. Aynı zamanda bu salgından en fazla etkilenen kurumlardan birinin din olduğu düşünülmektedir. Google Forms ile hazırlanarak farklı şehirlerden 267 katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmada Google Forms üzerinden 5' li likert ölçekli likert tipi anket sorusu ile kişilere 23 adet soru yöneltilmiştir. Ayrıca ilk beş soru demografik olduğu göz önüne alındığında toplam 28 soru bulunmaktadır. Çalışma da birbirini pekiştirici sorular da bulunmaktadır. Anket bireylerin e- postalarına ya da farklı sosyal medya araçları ile ulaştırılmıştır. Microsoft Excel kullanılarak ve farklı kolonlar arası ilişkiler analiz edilerek ortaya konulmuştur. Sonuçların birbirleri arasında kolerasyonlu(ilişkili) olduğu görülmektedir. 187 kadın ve 80 erkek çalışmamızda ankete cevap vermiştir. Çalışmanın sonuçları grafikler ve farklı ilişkilendirilmiş analizlerle ortaya konmuştur. Araştırma bulguları "Pandemi süreci bireyin hayatını ve yaşantısını sorgulama imkanı vermiştir" ana hipotezini doğrulamıştır. Pandemi, din eğitimi ile ilgili pandemi sonrasında ciddi çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bireylerin dine yönelişlerinde, salgının zaman aşımına uğraması ile birlikte farklılaşmalar olduğu gözlemlenmiştir. Çalışma üç temel başlıkta: Demografik Değişkenler ile ilgili Bulgular, Pandemi Süreci ile Bireyin Dini Yaşantısı arasındaki Bulgular ve Pandemi Süreci ile Din Eğitimi arasındaki ilişki şeklinde incelenmiştir.

İyi Uygulamanın Sonunda Elde Edilen Çıktılar ve Sonuçları

Yaşanan salgın süreci bireyin yaşamını sorgulamasını, hayatın ve hatta aldığı nefesin ne kadar önemli olduğunu hatırlamasını sağlamıştır. Her ne kadar süreç içerisinde zaman zaman bencil davranışlar sergilese de yaşanan kayıplar insan olma şuurunu tekrar bireye hatırlatmıştır. Bireyin yaşanan salgında bedenine ve soluduğu havaya dikkat etmesi kadar manevi olarak da iç dünyasını dinlemesi ve yeniden anlamlı bir şekilde yapılandırması gerektiği sonucu da ortaya çıkarmıştır. Çalışma da, bireyin dua etme sıklığının pandemi döneminde arttığı, ibadet etme sıklığının ise aynı oranda artmadığı görülmüştür. Pandeminin bir imtihan bağlamında değerlendirilmesi ise çalışmanın sonuçları arasındadır. Pandemi sürecinin bireyin dini hassasiyetlerini etkilemiş olduğu ve bireyin hayatında dinin yerini sorgulaması da yine sonuçlar arasındadır. Yaşanan can kayıpları, ölüm ve ahiret hayatı ile ilgili konularda pandemi sürecinin bireyi düşündürdüğünü göstermiştir. Bireylerin pandemi sonrası dini hassasiyetleri açısından eski normallerine geri döneceği hatta dini tipolojilerin daha da karmaşıklaşacağı ön görülmektedir. Dindarlık algılarının özellikle gençlerde iç içe geçeceği ya da farklı anlam kaymaları ile yeni dönüşümler yaşayacağı ortaya çıkan sonuçlar bağlamında bir gerçeklik olarak düşünülmektedir. Fakat din eğitiminin önemi ve bu eğitime gereken ihtiyacın var olduğu ilgili sorularda her yaş grubu, cinsiyet ve eğitim durumundaki bireyler tarafından kabul görmüştür. Bireyler süreç içerisinde bir gereklilik olarak din eğitimi ile ilgili çalışmaların eksikliğini ihtiyaç olarak da görmüşlerdir. Geleceğe dönük ve teknolojiyle entegrasyonlu yeni gelişmelerin yaşanması gerekmektedir. Bu kitlelerin yaşayacağı muhtemel anlam kaymalarının önüne geçerken dini söylemlerin kitlelere ulaşmasında da olumlu katkı sunacak, dini kurumlara güç kazandıracaktır. Çocuklarımızı kendi yaşayacakları çağa uygun olarak yetiştirmek gerekmektedir. Her şeyin dijitalleştiği bu dünya da din olgusunun da dijital cihazlar üzerinde ilgi çekici içerikler üretmesi gerekmektedir. Bireylerin hayatın her alanında ve kurumunda manevi olarak insanları destekleyen danışmanlar yetişmesi ve bireylerin bu danışmanlara kolayca ulaşması gerekmektedir. Yine din

görevlilerinin toplumun bütünsel dinamikleri açısından pro-aktif olarak sahada çalışması gerektiği düşünülmektedir. Klasik metodların revize edilerek yenilikçi, kapsamlı ve bilgi teknolojileri ile sarmal bir yapıda din eğitimin verilmesi gerekmektedir.

Çalıştayların içerik ve konularının çağın ve toplumun sorunlarına göre revize edilerek belli aralıklarla somut sonuçlara dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu minvalde gerek üniversite, DİB tarafından özellikle dini kavramların doğru anlaşılması, içselleştirilmesi noktasında eğitimler, konferanslar vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Özellikle çocukların ve gençlerin salgın sonrası dini değer ve yönelişlerinde araştırmalar ve çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. Yine zayıf dindarlık ve dinden uzaklaşmalar için bilim ve dinin arasındaki güçlü bağ her yaş grubuna uygun şekilde anlatılmalıdır. Yine tüm yaş gruplarına mahallelerde kurulacak birimlerce din görevlileri ile aile ziyaretleri yapılmalı, aile eğitimlerine ağırlık verilmeli, Kuran-ı Kerim ve sünnet temelli yumuşak bir üslup ile yaklaşım tarzı sunulmalıdır.

Üniversitelerin ilahiyat bölümleri, okullar ve DİB arasında koordineli çalışmalar, sempozyumlar, etkinlikler, konferanslar, akademik çalışmalar yapılmalıdır. Alanda yapılan çalışmaların sonuç ve önerileri dikkate alınarak toplumsal olarak etkinlikler planlanmalıdır. Pandeminin bireysel, toplumsal dini algı ve psikolojik etkilerini bütüncül bir yaklaşımla anlamak için farklı değişkenler göz önünde bulundurularak farklı açılardan okunmalıdır. İnsan psikolojisinin tüm boyutları farklı disiplinler ile geniş kapsamlı değerlendirmeli ve sonuçlara göre çözüm önerileri sunulması gerekmektedir. Bireylere bilgi, basın-yayın ve psikolojik açılardan dini yaşamlarına doğru ve anlamlı katkı sağlama süreçleri desteklenmelidir. Gençlerin dini algı ve yaşantılarında sanal dünyanın yozlaştırıcı etkisi ve sanal günahlara meylettiği görülmektedir. Bu sebeple bilişim teknolojileri alanında özellikle din eğitimi alanında görev yapan her kesimin eğitim alması, dini kurum ve kuruluşların daha fazla eser ortaya koymasına gerektiği düşünülmektedir.

5 VAKİT 5 MAKAM 5 ŞİFA

Tülay ÇETİN

Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni

İl Özel İdare Özel Eğitim Uygulama Okulu - Karesi/BALIKESİR

cetintulay103@gmail.com

İyi Uygulamanın Amacı

Okulumuz ağır ve orta düzeyli özel eğitim uygulama okuludur. Uluslararası etwinning projemizde okuma yazma bilmeyen, konuşamayan, ağır düzeyde 3 otizmlili öğrenci ile çalışıldı. 1 Ürdün 1 Azerbaycan 9 Türk toplam 11 ortak ve 72 öğrenciyle proje yürütüldü.

5 VAKİT 5 MAKAM 5 ŞİFA eTwinning projemizde; Müzikte 'makam' kavramı nedir? Farklı modlardaki müziğin otizmlilerin sağlığına ve psikolojisine etkisi var mı? Günde 5 defa dinlediğimiz ezan hep aynı melodide mi okunur? Müzik, tedavi ve terapi amacı olarak kullanılabilir mi? Tarihte örnekleri var mı? Geleneksel müziğimiz şifa için kullanılabilir mi? gibi sorulara cevap arandı. Öğrencilerin hem sanat, hem tarih hem de sağlık, proje tabanlı öğrenme, yaratıcılık, iletişim, işbirliği, ve web 2.0 araçlarını kullanabilmeleri hedeflendi. Otizmlili öğrencilerin akranlarıyla kaynaşmasını, diğer öğrencilerin de otizme farkındalıklarının artmasını hedefledik.

İyi Uygulamanın Hedef Kitlesi

14-23 yaş grubu Otizm öğrenciler ve normal düzeydeki öğrenciler

Uygulamanın Özeti

Bizim öğrencilerimiz özel ihtiyaçları olan bireyler olduğu için proje uygulamaları onların seviyelerine inerek gerçekleştirildi, velilerden destek alındı. Projede Klasik Türk müziğinde birçok makam örneği olduğu fark edildi. Günde 5 vakit okunan ezanın farklı makamlarda okunduğu ve makamsal farkların otizmliler üzerinde farklı duygular uyandırdığı gözlemlenerek tarihte müzik terapiyi kullanan ünlüler tanındı. Özel gereksinimli öğrencilerin etkinliklerini planlarken ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kişisel sosyal ve akademik özelliklerine göre yaparak yaşayarak öğrenmelerine dikkat edildi. Proje çalışmaları derslerimize entegre olarak hazırlandı ve etkinliklerin müfredata uyumlu olmasıyla çalışmalarımız okulda verimli bir şekilde gerçekleştirildi. Etkinliklerimiz öncesinde, etkinliğin içeriği amacı süreci hakkında velilerimiz, öğrencilerimiz bilgilendirildi. Etkinliklerin çeşitliliği psikomotor sosyal ve duygusal alanların gelişmesine katkı sağladı. Projemizle öğrencilerin beplerindeki kazanımlar kolaylıkla yürütüldü. Logo ve afiş tasarım etkinliği ile görsel sanatlar dersimizde tasarımlar yapıldı avatarlar oluşturuldu. Farabi'yi tanıtırken comics panelde karakterler oluşturuldu teknoloji kullanılmış oldu. Projemiz boyunca farklı makamlardaki müzikler dinledi ve söylendi. Müzik dersindeki dinleme ve söyleme kazanımları gerçekleştirildi. Rast Makamı etkinliklerinde Beden Perküsyon çalışması yapıldı. Müziğe uygun hızda ritimle ve hareketle müziğe eşlik edildi. Segah Makamı etkinliklerinde semazen gösterisi çalışıldı, sergilendi. Dinlenen müziğe hareketlerle eşlik edildi. Yapılan öğrenci webinarlarında iletişim becerileri dersimize ilişkin; selamlaşma, iletişime karşılık verme, seslenen kişiye cevap verme gibi kazanımları uygulandı. Rast makamı etkinliğinde Mandala çalışması yapıldı. Çizgileri, şekilleri, renkleri kullanarak öğrencimizin kendi tercih renkleri kullanarak görsel sanatlar dersi kazanımları uygulandı. Beden perküsyonu çalışması ile müzik eşliğinde ritmik hareketlerle egzersiz çalışması yapıldı. Spor ve fiziki etkinlikler

dersinde verilen müziğin ritmine uygun basit vücut hareketleri yapıldı. Müzikogram tekniğiyle Türkçe dersinde çizgi çalışmaları kazanımlarını uygulandı. Tek satır aralığına harfleri oluşturan çizgiler; yatay, dik, yuvarlak, sağa eğik, sola eğik, kıvrımlı çizgiler olarak çalışıldı. İletişim ve sosyal beceriler dersinde öğrencilerimizin basit ve karmaşık yönergeleri yerine getirirken tüm etkinlikleri kapsayan amaç ve kazanımları çalışıldı. Projemizdeki etkinlikler beplerdeki kazanımlara uygun olarak derslerimizde işlendi

İyi Uygulamanın Sonunda Elde Edilen Çıktılar ve Sonuçları

Klasik Türk müziğinde makamları gördük. Günde 5vakit okunan ezanın 5farklı makamda sırasıyla (Saba,Rast,Hicaz,Segah,Uşşak) okunduğunu öğrendik. Bu makamları farklı etkinliklerle çalıştık. Makamları dinleyip öğrenciler üzerinde etkisini gözlemledik. Tarihte müziği tedavi ve terapi olarak kullanan İbn-i Sina, El Razi ve Farabi'yi tanıdık. Konuşamayan öğrencilerimde müziğin iyileştirici etkisini gözlemledim. Davranış sorunları olan öğrencimde öfke nöbetleri esnasında, dinlediğimiz makamlar öfkeyle baş etmede bize yol gösterici oldu. Öfke nöbetlerini müzikle durdurduk. Müzik sayesinde otizmlilerin duygusal olarak rahatladığını gördük. Bu projeye otizmlilerin akranlarıyla kaynaşmasını sağlarken, akranlarının da otizme farkındalıklarının artmasını sağladık. Segah makamı parçalarını seslendirmek için okulumuza gelen müzikal grupla öğrencilerimin hazırladığı semazen gösterisini sunduk. Bu sayede öğrencilerimize başarı duygusunu yaşattık. Projede yaptığımız etkinlikler sayesinde çeşitli müzikal faaliyetlere aktif katılım sağladık. 2 Nisan Otizm Gününde ve Engelliler Haftasında il genelinde yapılan programlarda semazen gösterisi sergiledik. Bu da öğrencilerimde özgüven duygusunu geliştirmenin yanında sosyal ve iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağladı. Musiki, öğrencilerimizle duygusal bağ kurup onların dünyalarına girebilmeye olanak sağladı. Keyif alarak tüm etkinliklere aktif katılım sağladılar. Müziğin iyileştirici etkisinin davranış problemlerinde, öfke nöbetlerinde ve kendini ifade etmede tedavi ve terapi amaçlı kullanılabileceğini gözlemledik. Ebeveynler de evde musikinin iyileştirici etkisini kullanmaya başladılar. Proje sonunda değerlendirme anketi yapıldı. Anket sonuçlarına göre farklı müzikler dinlendiğinde farklı ruh halini aldıkları ve müzik dinlerken kendilerini iyi hissettikleri belirlenmiştir. Bu projeye çeşitli web2 araçlarını tanınıp teknoloji olumlu yönde kullanılmıştır. Projeyi yaygınlaştırmak için;sosyal medya, okulweb sitesi, eba,blog, okul panosu ve uzman webinarları yapılmıştır. Sene sonu okul sergimizde de projemiz tanıtıldı.

Yapılan çalışmalar <https://youtu.be/wKFalwJAnpA>

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA

Emine Uzunay

eminevaroglu77@hotmail.com

İyi Uygulamanın Amacı

Eğitimde iyi örnekler olarak adlandırılan bir eTwinning projesi ‘‘Etkileşimli Kitap Okuma’’ ile erken çocukluktan itibaren öğrencilerimizde kitap okuma alışkanlığını kazandırmak, kitap seçebilme becerisi edindirmek, kelime hazinelerini geliştirebilmek, kitaplar hakkında karşılıklı fikir alışverişinde bulundurabilmek temel amaçlarımız arasında yer alırken; 21. yy.’ın en önemli becerileri arasında yer alan yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme ve karar verebilme becerilerini geliştirmek de alt amaçlarımız arasında yer almaktadır. Proje, öğrencilerimizin kitapla iç içe olma süreci boyunca farklı kültürden çocuklarla bir araya gelerek sosyalleşmesini sağlarken aynı zamanda dijital okuryazarlık becerilerini arttırmayı da hedeflemektedir. Etkileşimli Kitap Okuma projemiz ile erken okuryazarlık becerilerinden biri olan, yazı farkındalığını, yazının görünüşü, yönü, bir anlam ifade ettiğini bilme, yazı ile resmi ayırt etme, bir kitabın nasıl tutulacağını, sayfalarının nasıl çevrileceğini, okumaya nereden başlanılacağını bilme gibi becerilerin kazanılmasını amaçladık. Okuma yazmanın gelişiminde anahtar bir rol oynayan yazı farkındalığı becerisi edinen çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anladıkları belirtilmektedir. Çocukların yazı dili ile konuşma dili arasındaki ilişkiyi anlamaları, okumayı öğrenmede ilk adım olduğundan, okul öncesi dönemdeki çocukların formal okuma-yazma öğrenimine başlayacakları dönemde kazanacakları okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı becerilerini oluşturmak ve geliştirmektir. Etkileşimli kitap okuma, okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini destekleyerek, yetişkin ile çocuk arasında aktif bir etkileşime dayalı birlikte kitap okuma aktivitesi planlayarak, çocuk ile okuyan kişi arasında bir bağ kurulmasını sağlamak.

- Çocuğun hayal dünyasını keşfedebilmek.
- Çocuğun gizli kalmış, açığa çıkmamış bir yönünü ya da bir problemini bulabilmemize olanak sağlamayı,
- Çocuğun dil gelişiminin de; konuşma, okuma, dinleme ve yazma kazanım alanlarını geliştirmeyi.
- Çocuğun kelime dağarcığı ve hafızasını (görsel hafızası dahil) güçlendirmeyi.
- Disiplinlerle, hayatla bağ kurabilmesine yardımcı olmak.

İyi Uygulamanın Hedef Kitlesi: Okul Öncesi Eğitim Çocukları (48-66 Ay)

Uygulamanın Özeti

Projemizi altı aylık bir zaman diliminde sınıf içi etkinliklerimizle gerçekleştirdik. Çalışmalarımızı öğretmen, veli ve öğrencilerimizin işbirliği ile tamamladık. Haftalara göre müfredatımız ile uyumlu konular belirledik ve her konumuzu bir etkinliğimiz ile birleştirdik. Etkinliklerimizin aylara göre farklı etkinlikler olmasına, çocuklarımızın ilgi ve dikkatlerini

çekebilecek etkinlikler olmasına özen gösterdik. Ocak ayında arkadaşlık, şubat ayında kendine güven, mart ayında kütüphaneler haftası etkinliği ile ilgili kitaplar, nisan ayında 23 Nisan Ulusal Egemenlik Bayramı ve Atatürk Sevgisi, mayıs ayında anneler günü, haziran ayında duygularımız konularını ele aldık. Etkinliklerimiz de ise Türkçe dil, sanat, oyun, drama, müzik, gibi farklı etkinliklere yer verdik. Çalışmalarımızın özgün ürünler olmasına dikkat ettik. Örneğin; ocak ayında arkadaşlık konumuzu, Türkiye İş Bankası Yayınlarından, ‘Aksi Kuş’ hikâyesi ile ele aldık, hikâyemizi etkileşimli okuma ile anlattık. Hikâye sonrasında öğrencilerimin istekleri doğrultusunda, kuş sesleri eşliğinde kuş evi boyama, yumurta tasarlama, kuş yuvası yapma çalışmalarından istekleri doğrultusunda bir etkinliğe katıldılar. Velilerimin aktif katılımı ile evde de arkadaşlık konusu ile ilgili etkileşimli okuma ile hikâye anlattılar, okudukları hikâye sonrasında da artık malzemeler ile özgün bir kuş evi tasarladılar. Yapılan çalışmalar okulumuz ağaçlarına asılarak kuşlara hem sıcak bir ev hem de yiyecek bulma imkânı sağladık. Şubat ayında ise kendine güven konusunda, dünyayı keşfetmek isteyen bir kuşla, elmasını bir türlü bırakmak istemeyen elma kurdunun hikâyesi ile öz yeterlilik, özgüven duygularımızı verdik. Bir öğrencimin sınıfımıza getirdiği muhabbet kuşumuzda etkinliğimize renk kattı. Hikâye sonrası hikâyemizin şarkısı olan ‘ Kanatlarım Var Benim ’ şarkısını öğrendik. Elma kurdumuz bize bilmeceler sordu. Elma kurdu sanat etkinliğimiz ile çalışmamızı tamamladık. Mutluluk karşındakini olduğu gibi kabul ederek, merak ederek, keşfederek gerçekleştiğini anlattık. Mutluluk seçimdir, dedik. Velilerimizde listemizden seçtikleri hikâyeyi etkileşimli okuyarak bizlere destek oldular. Mart ayında, kütüphaneler haftasında kütüphane kültürü ve kitap sevgisini aşlamak üzere kütüphane gezisi düzenledik. Kütüphane kuralları, bilgi kaynaklarına nasıl ulaşıldığı vb. konular hakkında sohbet ettik. Okulumuz kütüphanesinde “Oburcuk Kitap Canavarı” isimli hikâyemizi etkileşimli olarak anlattık. Dünya Tiyatro Gününde bizler, sahne bizim diyerek kendi ipli kuklalarımızı oluşturduk. Hazırladığımız kuklalarımızla sınıf içinde özgün hikâyeler oluşturduk. Öğrencilerim ürettikleri kuklayı, yaratıcılıklarını kullanarak tamamlamanın hazzı ve ürün ortaya çıkarmanın gururunu yaşadılar. Velilerimiz kitap incelemesinde bulundular. Sanat Etkinliğinde kitap canavarı oburcuğu resmettik. Atölyemizi disiplinler arası bir yaklaşım ile drama etkinliğimiz ile tamamladık. Etkinlik bitiminde öğrencilerimin müzik eşliğinde dans etmelerine fırsat verildi. Etkinlik sonrasında sohbet ettik. Tiyatronun bir sahne sanatı olduğu, insanları eğittiği, eğitirken düşündürdüğü, güldürdüğü ve hüzünlendirildiği söylenildi. Bütün dünya ülkelerinde tiyatronun gülen ve ağlayan iki maske ile temsil edildiği söylendi.

İyi Uygulamanın Sonunda Elde Edilen Çıktılar ve Sonuçları

Öğrenirken yalnızca konuyu bahsedip geçmemek, onların adeta kendisini kitaptaki kahramanın yerine koyarak, neler hissettiğini, neler yapabileceğini düşünerek, yaratıcı problem çözme yolları bularak, duygularını özgün yollarla ifade etmesini sağladım. Etkinliklerimizin her biri, içeriğinde bir mesaj içeriyordu. Aylık belirlediğimiz konuları haftalara böldüğümüzde ocak ayının konusunu, dört haftada etkileşimli olarak işlemiş oluyor ve her hafta cuma günü velilerimiz de, kendilerine daha önce vermiş olduğumuz, önerdiğimiz kitaplar listesinden, istedikleri bir kitabı seçerek çocukları ile birlikte, etkileşimli okuma tekniği ile okuyor ve okurken anlık fotoğraflarını benimle paylaşıyorlardı.

Uygulamaların sonucunda, öğrencilerimin hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştiğini, başlangıç aşamasını göz önüne aldığım da dikkat sürelerinde belirgin bir artış olduğu tarafıma gözlemlenmiştir. Çocuklarının zaman içerisinde resim ve yazı arasında bağlantı kurduğunu, yazıyı okuyamasa da resimlerine bakarak, yaratıcılığı ile bir başkasına hikâye anlatmanın onların özgün düşünme ve özgüven duygularını geliştirmiş, dinleme becerilerini arttırmış, hikâyedeki karakterleri taklit edebilme becerilerini geliştirmiştir. Yeni kelimeler öğrendikçe, kelime hazineleri gelişmiş, kurallı cümleleri daha dikkatli kurmaya başlamışlardır. Çocuğun kendisinin dışında diğer insanların da

duyguları olduğunu, başkalarının duygularını anlayabilme, duygularını paylaşabilme gibi sosyal duygusal becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Kendini yetersiz hissettiği durumlarda kahraman başardıkça adeta kendisinin de başardığını hissederek öz yeterlilik duygularının geliştiği saptanmıştır. Sosyal hayata uyum sağlayabilme, toplumun değer yargılarını öğrenme, olumlu duyguların kabul, olumsuz duygularını kontrol edebilme yeteneklerinin artmıştır. Herkesin bazen kendini kötü hissedebileceğini, herkesin hata yapabileceğin, bunun normal olduğunu bilme gibi çocukların bilişsel, dil, sosyal duygusal gelişim alanlarına olumlu katkılar sağlamıştır.

Biz yetişkinler hem çocuklara zengin uyarıcı bir çevre sunan ve hem de model olan kişileriz. Bu becerilerin kazanılmasında yetişkin desteğinin çok önemli bir yere sahip olduğunu bir kez daha deneyimlemiş oldum.